

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Katiane Silva da Rosa

**EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE SANTA
MARIA/RS**

Santa Maria, RS
2022

Katiane Silva da Rosa

**EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA COM PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Dr.^a Taciana Camera Segat

Santa Maria, RS
2022

Rosa, Katiane Silva da
Experiências e compreensões da docência com
professoras de Educação Infantil Pública de Santa Maria /
Katiane Silva da Rosa.- 2022.
140 p.; 30 cm

Orientadora: Taciana Camera Segat
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Docência em Educação Infantil 2. Contextos
educativos 3. Políticas Públicas Educacionais I. Camera
Segat, Taciana II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, KATIANE SILVA DA ROSA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Katiane Silva da Rosa

**EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA COM PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 19 de janeiro de 2022:

Taciana Camera Segat, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)
(por videoconferência)

Vivien Kelling Cardonetti, Dr.^a (AMF/UFSM)
(por videoconferência)

Graziela Escandiel de Lima, Dr.^a (UFSM)
(por videoconferência)

Aruna Noal Correa, Dr.^a (UFSM)
(por videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

DEDICATÓRIA

A minha família, por ser o porto que me acolhe.

Ao meu companheiro desta intensa viagem da vida, Eduardo.

Aos meus amados filhos, Antônio e Milena, seres iluminados de amor e afeto...

Meus amores, desejo que tenhamos sabedoria e leveza em nossas travessias.

Gratidão infinita por me instigarem à constante busca da minha melhor versão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, em suas infinitas formas e modos de se fazer presente...

A minha amada e querida orientadora, agradeço infinitamente pela acolhida, nessa longa e intensa travessia que foi o mestrado. Com muito carinho, acolheu as minhas fragilidades e incentivou as potencialidades. Agradeço pelo apoio e compreensão diante dos obstáculos e adversidades enfrentadas. Obrigada por me apresentar o Grupo de Pesquisa Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA), um grande e potente grupo de estudos e pesquisa, formado e constituído por muitas mãos e corações. Obrigada por me apresentar a complexidade do Morin, mas também toda a sua fraternidade, sem a qual desmoronaríamos.

Às professoras da Banca Examinadora, Vivien Cardonetti, Graziela Escandiel, Aruna Noal e Kelly Werle pelo carinho, pelo respeito, pelo olhar atento, pelas valiosas, generosas e especiais contribuições à pesquisa e a mim. Cada uma fez parte da minha história formativa em momentos diferentes e tiveram papéis importantíssimos e a isso também agradeço.

Agradeço com muita gratidão às professoras colaboradoras que aceitaram o desafio de embarcar nessa viagem exploratória, trazendo consigo toda a sua bagagem, experiências e vivências constituintes de suas docências e com muito afeto acolheram as demandas da pesquisa.

Ao meu companheiro de vida, Eduardo, que assim como em outros momentos, demonstrou ser um baita parceiro, embarcando nas minhas viagens e desafios. Muitas vezes assumindo as crianças para que eu pudesse me dedicar a escrita. Ao meu amado e primogênito Antônio, que durante muitas vezes reclamou: “A minha mãe só passa nesse computador”. Totô, a mamãe conseguiu terminar a pilha de livros!! A amada Milena que chegou em meio a esse turbilhão entre pandemia e mestrado, mas com muito amor, cuidei para que tivesse uma carinhosa rede de apoio acolhendo-te. Amores, desejo que consigam compreender que a ausência momentânea refletirá em milhares de outros momentos qualificados. Com o tempo, ainda restarão os belíssimos registros e desenhos de vocês em meus livros, enquanto os lia e vocês também participavam.

A tão diferente e tão parecida Emanuelli, obrigada por ser uma amiga confiante, por poder contar e compartilhar tanto os ônus quanto os bônus da vida. Amiga-irmã do mestrado.

As amadas colegas e companheiras de mestrado, Fabiane e Fran. Como ficará o “na carona” agora? Obrigada pelas vivências e sofrências. Um brinde com chimarrão, regado a óleo essencial.

Obrigada a amiga e colega Giana que nos momentos mais críticos estendeu a mão de apoio e me ajudou a desatar alguns nós e construir algumas pontes-ilhas.

Agradeço a minha amada prima e comadre Andressa que temia que eu não desse conta, a cada nova situação que surgia e, por vezes me ligava preocupada, perguntando: E o mestrado?

Obrigada Thays, por me apresentar o mundo dos óleos essenciais, principalmente a lavanda, o balance, adaptiv e o Intune, peças fundamentais nesse processo turbulento.

Obrigada as caras colegas da Centro de Educação Infantil Casa da Crianças que me acolheram com muito carinho, respeitando esse meu tempo corrido e as milhares de coisas que eu fazia ao mesmo tempo.

Obrigada infinitamente a cada professora colaboradora que aceitou o convite e embarcou nessa “viagem”, em busca de reflexão, e até por compreender a importância desse processo para mim.

Obrigada as amigas que, mesmo distante, torciam para que esta pesquisa e o meu processo fosse exitosa.

Nesse momento, penso que deveria ter começado a escrever estes agradecimentos ao ingressar no mestrado, sob pena de esquecer alguém... fiquei nervosa, pois certamente estou deixando de agradecer explicitamente, mas não com todo o meu amor, carinho e gratidão. Algumas pessoas se fizeram presente de forma pontual, outras emanando energias positivas e todas foram muito bem recebidas e a elas agradeço...

Ainda resta um fôlego ..., mas, já nesta fase final, paro, penso no vivido e, com carinho, lembro de toda a caminhada percorrida. Lembro dos diversos mergulhos necessários, - tanto interiores, quanto nos livros - nas vezes em que me coloquei a boiar, mas sempre procurando observar e refletir sobre os acontecimentos micros e macros.

Ao final deste processo, chego à conclusão de que eu sou uma pessoa privilegiada, por ter tanto a agradecer, a vida, às pessoas, ao vivido, por poder cursar tanto a graduação quanto a pós-graduação em uma Universidade Pública de excelência, resta o desejo que ainda milhares de pessoas possam também ter o mesmo direito.

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfeões, as taboas (planta aquática) e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se sem que possamos registrá-los.

Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. [...] E a palavra continua seu caminho, precipitando-se em outras direções, afundando no mundo passado, fazendo ressurgir presenças submersas (RODARI, 1982, p. 12).

RESUMO

EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Katiane Silva da Rosa
ORIENTADORA: Taciana Camera Segat

Este estudo está vinculado ao Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e tem como objetivo principal investigar a respeito das compreensões sobre a docência com crianças de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil de Santa Maria-RS. A presente pesquisa está ancorada na compreensão de que as Políticas Públicas Educacionais orientam a Educação Infantil como um todo, então, diante disso, procurou-se entender o que determinavam as diferentes práticas educativas, em contextos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). A longo da pesquisa foram utilizadas metáforas a fim de representar os movimentos da pesquisa. Esta pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, sendo considerada de natureza aplicada e implicada, por estar atrelada a Rede Pública Municipal de Santa Maria, contexto de trabalho da pesquisadora. A coleta de dados foi realizada com cinco professoras que atuam na Educação Infantil, um EMEI e três EMEFs, de entrevistas individuais e três encontros, na modalidade grupo focal. Para efeitos de análise, foram aplicadas técnicas de análise de conteúdo a partir dos registros das falas dessas reuniões. A partir dos dados coletados, foi possível perceber que as docências em Educação Infantil são compostas por um conjunto multifatorial, englobando tanto as culturas institucionais quanto a de pares, somadas a motivação pessoal. Contudo, percebeu-se que a autonomia profissional docente é relativa, pois está ligada a relações e equilíbrios entre poderes e da convivência humana. Em detrimento disso, propõe-se como produto, um grupo dialógico, com encontros bimestrais, entre os participantes da pesquisa, a fim de fortalecer e dar continuidade ao processo reflexivo iniciado nas reuniões de coleta de dados, compartilhando experiências e saberes de forma colaborativa.

Palavras-chave: Docência em Educação Infantil. Contextos Educativos. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

EXPERIENCES AND UNDERSTANDINGS OF TEACHING BY TEACHERS OF PUBLIC CHILDHOOD EDUCATION IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Katiane Silva da Rosa
ADVISOR: Taciana Camera Segat

This study is linked to the Professional Master's degree of the Federal University of Santa Maria (UFSM) in the line of research 2 - Pedagogical Management and Educational Contexts and has as main objective to investigate about the understandings about teaching with children, observing and accompanying the work a group of teachers working in Early Childhood Education of Santa Maria-RS. This research is anchored in the understanding that Public Educational Policies guide Early Childhood Education as a whole, so, in view of this, we tried to understand what determined the different educational practices, in contexts of Municipal Schools for Early Childhood Education (EMEI) and Municipal Elementary Schools (EMEFs). Throughout the research, metaphors were used in order to represent the movements of the research. This research was developed through a qualitative approach, being considered of an applied nature and implicated, because it is tied to the Municipal Public Network of Santa Maria, the researcher's work context. Data collection was performed with five teachers working in Early Childhood Education, one EMEI and three EMEFs, from individual interviews and three meetings, in the focus group modality. For the purposes of analysis, these were applied as content analysis techniques, from the records of the speeches of these meetings. From the data collected, it was possible to perceive that school culture plays a strong influence on teaching practice and their ways of acting. From the collected data, it was possible to see that teaching in Early Childhood Education is composed of a multifactorial set, encompassing both institutional and peer cultures, added to personal motivation. However, it was noticed that professional teaching autonomy is relative, as it is linked to relationships and balances between powers and human coexistence. Instead, a dialogic group is proposed as a product, with bimonthly meetings between research participants, in order to strengthen and continue the reflective process initiated in data collection meetings, sharing experiences and knowledge in a collaborative way.

Keywords: Teaching in Early Childhood Education. Educational contexts. Educational Public Politics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diálogos a respeito do capítulo 1	29
Figura 2 – Registro do nascimento da minha filha Milena, com o carimbo de sua placenta ao fundo	34
Figura 3 – Barco organizado! Partiu expedição!	39
Figura 4 – Composição para entendimento e organização da pesquisadora a partir das ilhas-escolas contempladas	46
Figura 5 – Representação construída pela pesquisadora sobre os rios e o desague no mar	54
Figura 6 – Linha do tempo das principais Políticas Públicas para a Educação Infantil	65
Figura 7 – Representação construída pela professora-colaboradora, a respeito da “Ilha Meu Hawaii”	86
Figura 8 – Representação construída pela professora, da “Ilha dos Sonhos”	88
Figura 9 – Representação construída pela professora da Ilha Fantasia	90
Figura 10 – Representação construída pela professora “Ilha Espanto”	92
Figura 11 – Representação criada pela professora “Ilha dos Ventos”	94
Figura 12 – Complementação da apresentação da Ilha dos Ventos.....	95
Figura 13 – Representação construída pela pesquisadora, da sua ilha da pesquisa, a “Ilha Esperança”	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro da pesquisa	36
Quadro 2 – Estruturação das “Ilhas” em relação aos níveis e etapas de atuação na Educação Básica	49
Quadro 3 – Resumo da sequência metodológica da pesquisa.....	53
Quadro 4 – Relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor	105

LISTA DE SIGLAS

AI	Anos Iniciais
AMF	Faculdade Antônio Meneghetti
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEI	Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DOC	Documento Orientador Curricular
DOCINFOCA	Grupo de Pesquisa Docência, Infância e Formação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
GAP	Gabinete de Projetos
GFDN	Grupo Focal Dialógico Navegador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento da Metodologia do Ensino
Mobral	Movimento Brasileiro em prol da Alfabetização
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPG	Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Nacional para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFN	Universidade Franciscana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	25
1	ALERTA! BANDEIRA PRETA! MAR REVOLTO!	29
1.1	O FLUXO DAS ÁGUAS E A NASCENTE DA PESQUISA	33
1.1.1	Contextualizando a pesquisa	36
2	A EXPEDIÇÃO	39
2.1	DO MOVIMENTO DAS ÁGUAS, A FORMAÇÃO DO ARQUIPÉLAGO.....	40
2.1.1	Arquipélago da pesquisa	42
2.1.1.1	Conhecendo as ilhas – as professoras colaboradoras.....	44
2.2	O BARCO DA EXPEDIÇÃO	49
2.3	O ROTEIRO DA EXPEDIÇÃO.....	52
3	OS RIOS E O DESAGUE NO MAR	55
3.1	O MAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSTITUIÇÃO E CONTRASSENSOS	56
3.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – OS RIOS QUE DESAGUAM NO MAR.....	60
4	A PRAIA	71
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS	71
4.2	A AREIA QUE PERMEIA - A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
5	CATALOGAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	84
5.1	PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO ARQUIPÉLAGO	84
5.2	HISTÓRIAS DE VIAGENS – ANALISANDO OS DADOS	99
5.2.1	As Políticas Públicas Educacionais e a ação docente	100
5.2.2	As experiências docentes reverberadas em conhecimentos	107
6	PERCEPÇÕES DA PESQUISA	117
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	131
	ANEXO B – IMAGENS UTILIZADAS NO GRUPO FOCAL DIALÓGICO NAVEGADOR	132
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	134
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL VIA <i>MEET</i> E PRESENCIAL	137
APÊNDICE D – PROBLEMATIZAÇÕES PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL DIALÓGICO - CONTEXTOS E INFÂNCIAS.....	138
APÊNDICE E – PROBLEMATIZAÇÕES SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL DIALÓGICO - POLÍTICAS PÚBLICAS	139
APÊNDICE F – PROBLEMATIZAÇÕES TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL DIALÓGICO - PERCEPÇÕES SOBRE SUA DOCÊNCIA	140

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pauta sobre as compreensões docentes com crianças, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)s¹ e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs)², de Santa Maria, RS. A pesquisa é ancorada na investigação dos princípios basilares que fundamentam estas práticas, na etapa da Educação Infantil (EI).

Ao longo do trabalho fui³ desenhando a minha compreensão acerca dos princípios basilares, como sendo as informações e conhecimentos que sustentam os fazeres docentes cotidianos das professoras. Assim, a expressão “princípio⁴”, nesta pesquisa, não se refere apenas ao “início”, mas também ao que fundamenta, alicerça as práticas docentes, imprimindo vida e movimento nas interações com as crianças.

A Educação Infantil é organizada a partir de uma série de Políticas Públicas Educacionais, que norteiam os seus documentos legais, e estes, por sua vez, orientam as práticas docentes. A relevância dessa pesquisa está em entender, neste contexto, e sob a perspectiva de um grupo de professoras, atuantes em Educação Infantil, quais são os princípios basilares da docência com crianças, em diferentes escolas públicas municipais de Santa Maria-RS?

Partindo do princípio de que as Políticas Públicas Educacionais configuram concepções e encaminhamentos norteadores para o trabalho docente, procurei compreender o que diferenciam, aproximam e afastam nas práticas docentes em

¹ Escolas que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.

² Escolas que atendem, prioritariamente, crianças do Ensino Fundamental e, por vezes, acolhem turmas de Educação Infantil.

³ Salienta-se ao longo de todo o trabalho, os verbos na primeira pessoa do singular referem-se a pesquisadora, sua trajetória e/ou opiniões. Já os verbos na primeira pessoa do plural, referem-se ao conjunto de pessoas que compuseram, seja em colaboração com a orientadora, a participação das professoras colaboradoras, os participantes do Grupo de Pesquisa Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA). Nesse sentido, esta dissertação só foi possível por este conjunto colaborativo.

⁴ Segundo o dicionário de filosofia: “PRINCÍPIO (gr. ἀρχή; lat. Principium; in. Principie; fr. Príncipe-, ai. Prinzip. Grundsatz; it. Principio). Ponto de partida e fundamento de um processo qualquer. [...] Aristóteles foi o primeiro a enumerar completamente seus significados [...] O que todos os significados têm em comum é que, em todos. P. é ponto de partida do ser, do devir ou do conhecer [...] Talvez caiba distinguir outro significado: como ponto de partida e causa, o P. às vezes é assumido como o elemento constitutivo das coisas ou dos conhecimentos. [...] Poincaré observava com razão que um P. não passa de lei empírica que se considere cômodo subtrair ao controle da experiência por meio de convenções oportunas [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 803).

Educação Infantil, em EMEIs e EMEFs, sendo que estão sob as vigências dos mesmos documentos regulatórios.

Para tanto, busco averiguar nos Documentos Orientadores para a Educação Infantil quais são os princípios sustentados. Para fins de delimitação documental, me debrucei sobre o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e de 2009 (BRASIL, 1999; 2009a), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017 (BRASIL, 2017a), bem como das Leis e Emendas complementares tais como a Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013a) e Emenda nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), estes a nível nacional, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), de 2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) a nível estadual e o Documento Orientador Curricular (DOC) de 2019, a nível municipal (SANTA MARIA, 2019a). Essa opção se justifica pela estruturação da Educação Infantil a partir destas documentações, bem como, pelas suas sucessivas evoluções.

Neste sentido, procurei conhecer o que embasa à docência com crianças, para um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil em quatro Instituições Públicas Municipais de Santa Maria-RS, sendo elas, uma EMEI e três EMEFs. Assim, busquei compreender como as Políticas Públicas Educacionais contemporâneas, repercutem nas organizações das práticas docentes, na perspectiva das professoras colaboradoras.

Ao longo desta escrita, trouxe questões discutidas nas disciplinas curriculares do mestrado, nas orientações da pesquisa, bem como leituras e vivências junto ao grupo de estudo e pesquisa DOCINFOCA. Além disso e mobilizada pelas provocações reverberadas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil (CAEI-UFSM- 2018), evidencio que essas experiências surgem como “respingos”, tanto em minha formação pessoal quanto profissional. Inspirada neste termo, passei a refletir e estabelecer relações das minhas vivências com a expressão respingo, sendo brisa, gotículas, pingos que conforme a intensidade machuca! Que marcas provocam? Como caem? O que criam? O que formam? Formação? E a partir dessas questões, lembrei do oásis de fraternidade, de Morin (2019), e a partir dele, as provocações e problematizações ao pensar e considerar o todo e a parte, de maneira

complexa. Então, já encharcada, passei a utilizar metáforas⁵ ao me referir aos movimentos da pesquisa.

Para tanto, escolhi navegar no mar da pesquisa qualitativa, buscando inicialmente evidenciar alguns princípios defendidos por teóricos da Educação Infantil, através da pesquisa bibliográfica. Além disso, considero a pesquisa como sendo de natureza aplicada e implicada, por estar atrelada a rede pública municipal de Santa Maria, meu contexto de trabalho e pelas possíveis repercussões nos contextos envolvidos. Avançando, procurei, através do Grupo Focal, conhecer os discursos e as práticas das cinco professoras colaboradoras, a partir de três encontros, das quatro escolas. Posteriormente, analisei e compilei os dados através da análise de conteúdo, a partir dos registros das falas de nossos encontros.

Para fins de estruturação da pesquisa, no primeiro capítulo trouxe a minha trajetória profissional, demonstrando meus movimentos docentes e os caminhos percorridos, aproximando-me do objeto da pesquisa. A esta contextualização chamei de **Alerta! Bandeira preta! Mar revolto!** Na qual evidenciei o “tsunami” vivido até chegar à pesquisa. Esta intensidade é diretamente proporcional à significância, pois foi exatamente esse mar, em ressaca, que me constitui a marinheira que sou. Ainda no decorrer deste capítulo, deixei emergir alguns indícios dos meus princípios basilares da docência com crianças.

Logo em seguida, evidenciei minhas escolhas metodológicas e os caminhos que percorri no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, contei a respeito de como surgem as Ilhas, as professoras colaboradoras da pesquisa. A este capítulo denominei de: **A expedição**, considerada uma viagem aventureira e exploratória, sujeita a imprevistos e o contato com diferentes culturas.

Posteriormente trouxe em **Os rios e o desague no mar**, as Políticas Públicas para a Educação Infantil e contextualizei historicamente os contrassensos relacionados à constituição desta etapa da Educação. Então, neste sentido, considerei os rios como sendo as Políticas Públicas, as quais surgem de diferentes instâncias, percorrem caminhos distintos e por fim, podem ou não desaguar no mar, aqui considerado a Educação Infantil.

⁵ Neste trabalho, utilizo algumas metáforas e analogias para representar os movimentos da pesquisa. Para tanto, aproprio-me de alguns conceitos da hidrografia, sendo eles: os rios, como sendo as Políticas Públicas; o mar, como sendo a Educação Infantil; a praia, como sendo a Educação, representada por EMEIs e EMEFs de Santa Maria-RS, e as ilhas como sendo as professoras colaboradoras da pesquisa, as quais compõem as suas “ilhas-escolas”.

Em **A Praia**, apresentei a Educação Infantil no município de Santa Maria/RS, considerando-a como um elemento que compõe o mar, mas que também pode confinar com um rio ou uma lagoa, entendendo que este também tem influência direta das políticas públicas. Além disso, evidenciei as suas articulações, descontextualizando-a em um panorama local. Neste mesmo, trouxe elementos da docência na Educação Infantil, em **A areia que permeia**, evidenciando alguns princípios e articulações de sua construção. Não somente neste capítulo, mas permeando toda a pesquisa, eu trouxe elementos que compõem a essência da docência com crianças, construindo, assim, um *corpus* do que é basilar da prática docente na Educação Infantil, para um grupo de professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino (RME).

Em **Desbravando o arquipélago e a catalogação dos caminhos percorridos**, apresentei as concepções e percepções das professoras colaboradoras sobre os seus contextos de atuação. Logo em seguida, em **Histórias de viagens**, eu apresentei os dados coletados, ponderando-os. Posteriormente, organizei em categorias, sejam elas: **As Políticas Públicas Educacionais e a ação docente** e **As experiências docentes reverberadas em conhecimentos**, discutindo e aproximando do referencial teórico.

Por fim, em **Percepções da pesquisa**, realizei as ponderações finais deste processo de pesquisa, nas quais pude inferir que as docências em Educação Infantil são influenciadas tanto pelas culturas – institucionais e de pares-, quanto pelas motivações pessoais. Além disso, propus que o **produto** deste trabalho fosse a manutenção dos encontros com o grupo dialógico com as professoras colaboradoras, a fim de dar continuidade aos compartilhamentos de saberes e experiências, de forma colaborativa.

Então, pegue a sua mochila e embarque nessa expedição!!

1 ALERTA! BANDEIRA PRETA! MAR REVOLTO!

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2006 p. 58).

Figura 1 – Diálogos a respeito do capítulo 1



Fonte: Construção realizada pela pesquisadora.

Apresento aqui os meus movimentos docentes, evidenciando algumas experiências constitutivas da minha trajetória profissional. Como uma forma de dialogar com a pesquisa, optei por chamar de “Alerta, bandeira preta”, adotando uma duplicidade de sentido, tanto para prevenir o leitor antes de entrar no “mar” da investigação, quanto com a representatividade em relação ao tempo vivido, durante a pandemia provocada pelo Covid-19.

O Mar revoltado, neste capítulo, é considerado os atravessamentos de minha trajetória docente. Neste contexto, acredito que, apesar de turbulentas, foram vivências determinantes na construção da docente, marinheira que sou. Neste cenário, evidencio alguns indícios dos meus princípios basilares da docência com crianças, bem como a minha aproximação com o objeto da pesquisa.

Começo contextualizando que sou pedagoga formada pela UFSM em janeiro de 2006. A minha trajetória na educação iniciou atravessada, pois não me imaginava neste universo docente, devido às inúmeras referências negativas vividas ao longo da minha vida estudantil. Salvo raras exceções, percebia os professores como

cumpridores de currículo e isso me incomodava, pois entendia, enquanto criança e posteriormente como adolescente, que aqueles espaços escolares iam para além disso.

Diariamente, ao ir para a escola, ia com a expectativa dos encontros com meus pares, pensando nas potentes experiências que teria, e geralmente me decepcionava, pois vivia repetições e cópias do quadro, associadas ao descrédito de nossas possibilidades. Mesmo assim, recarregava as energias com a possibilidade e esperança de que fossem diferentes os próximos dias e assim sucessivamente durante todo o tempo escolar. Claro que nem tudo foi tão ruim, houve também aqueles professores que nos enxergavam para além de um livro a ser preenchido, conforme as instruções formativas, e com esses vivíamos momentos de construções, no sentido edificante.

Durante toda a adolescência eu passei a ter interesse pelo desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento infantil, então decidi fazer psicologia. Porém, não obtive êxito em meu primeiro vestibular. Foi quando minha mãe me sugeriu que cursasse pedagogia, imaginando que teriam disciplinas afins. Então, no ano seguinte, passei para pedagogia e iniciei o curso.

No começo, foi um tanto conflituoso, visto que ainda era marcante a referência negativa comentada anteriormente. Todavia, no decorrer do primeiro semestre, fui percebendo que se eu levasse o curso adiante e me tornasse uma professora, poderia ter uma prática diferente das minhas experiências vividas. Então, essa possibilidade foi o que me manteve firme, e continua sendo o meu ideário docente.

Mesmo após ter concluído a graduação em pedagogia, ainda acreditava que precisava estudar mais, foi quando resgatei o meu grande interesse pela psicologia. Ingressei no Curso de Psicologia no antigo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), atualmente nominada de Universidade Franciscana (UFN). Na ocasião, cursei apenas três disciplinas, dentre elas, uma de projeto de pesquisa, na qual meu foco foi “A influência dos desenhos animados no desenvolvimento psíquico-emocional de um grupo de crianças de quatro anos”. Este trabalho me aproximou de outro enfoque até então distante, que era sobre produções culturais destinadas às crianças. Contudo, devido aos custos deste curso e ao baixo salário que recebia, como professora iniciante, não pude dar continuidade.

O tema me mobilizou e continuei estudando, até ser selecionada para cursar, como aluna especial, uma disciplina do mestrado na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS), na disciplina “Introdução aos estudos culturais”. Na época, o diretor da escola em que eu estava atuando não me liberou para assistir às aulas presenciais uma vez por semana em Porto Alegre, fazendo com que eu tivesse que optar entre trabalhar ou estudar, e eu precisava me manter.

Apesar dos percalços, ainda mantive o desejo de pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, então, iniciei uma pós-graduação em psicopedagogia, na qual o meu enfoque foi investigar “A relação do brincar e da brincadeira na construção da identidade infantil”. Paralelo a esta pesquisa, já estava atuando em outro cenário, também privado, em que tive o privilégio de trabalhar em uma rede de ensino sociointeracionista, cheia de desafios e de desconfortos, ao longo dos 10 anos em que estive ali.

Em 2013, iniciei outra especialização, essa em Educação Infantil, a qual serviu para ratificar algumas questões amplamente discutidas em cursos e formações em meu ambiente de trabalho.

Este breve relato da minha trajetória formativa revela a minha constante busca pelo conhecimento e pelas desconfortos, tanto que, em 2017, prestei concurso público para o município de Santa Maria e obtive êxito tanto para o cargo de professora de Educação Infantil, quanto para o de professora de Anos Iniciais (AI). Sendo assim, em fevereiro de 2018, ingressei na rede pública municipal de Santa Maria, assumindo, num primeiro momento, a matrícula de Educação Infantil em uma EMEI. Durante todo esse ano, vivi arduamente a mudança de contexto e de perspectiva metodológica entre as minhas principais referências e a realidade encontrada na escola. Essa situação conflituosa me desafiou a pensar em possibilidades de atuação frente ao cenário observado, foi então que, mais uma vez, procurei respaldo na formação continuada.

Ainda em 2018, ingressei no CAEI, o qual também era vinculado à UFSM, porém organizado, em sinal de resistência, por um grupo de professoras, frente à inserção da Educação Infantil em um Programa de formação para alfabetizadores, encampado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A cada encontro, retornávamos às nossas casas diferentes, pois vínhamos abastecidas e entusiasmadas.

Estes encontros ultrapassaram a presença física, já que ficavam reverberando em pensamentos, atitudes e percepções dos fatos, provocando diferentes sentimentos e transformações internas. Estes momentos de discussões e de leituras

abasteceram-me e me motivam a seguir, mesmo diante das grandes dificuldades encontradas. A busca pelo singelo foi uma das molas propulsoras do meu processo ao longo de todo o ano. Ano de muitas mudanças, mas também de muitos aprendizados, em que procurei extrair das experiências aprendizados.

Nesse sentido, procuro estar em constante aperfeiçoamento em relação ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo e buscando aprimorar a minha prática humana e docente. Estar de volta à Universidade reacendeu o desejo de continuar estudando e me aprofundando, foi então que decidi participar da seleção do mestrado profissional, o qual seria vinculado ao meu contexto de trabalho, fato que me desafiava.

Então, em agosto de 2019, ingressei no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na UFSM, com o intuito de aprofundar as discussões sobre práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades e expectativas das crianças. O projeto inicial foi intitulado de: “As práticas pedagógicas em um contexto de vulnerabilidade social”, porém, à medida que as discussões foram se aprofundando, este foi sofrendo transformações, configurando o processo de construção e de reestruturação pessoal.

Contribuindo com esse processo, durante o primeiro semestre do mestrado, participei de uma disciplina de Docência Orientada I, na cadeira de “Metodologias e Práticas na Educação Infantil”, em uma turma de 6º semestre do curso de Pedagogia diurno do Centro de Educação (CE) da UFSM. Minha preocupação inicial girava em torno de como eu contribuiria com a formação de futuras colegas? Esta experiência, por mais temerosa que tenha sido inicialmente, foi se constituindo de uma maneira acolhedora e transformadora. Acredito que em grande parte se deve à segurança transmitida pela minha orientadora, a qual era também a professora responsável pela disciplina, bem como ao sentimento de responsabilidade para com o grupo e à pertença ao universo docente, tema amplamente problematizado em nossos encontros.

Fiz questão de registrar estas vivências, visando, para além de contextualizar a minha trajetória acadêmica, evidenciar que o processo de construção docente não é linear, mas exige empenho, constância, comprometimento e responsabilidade. A seguir, passo a detalhar sobre o processo de transformação e de reconstrução do projeto de pesquisa.

1.1 O FLUXO DAS ÁGUAS E A NASCENTE DA PESQUISA

Nesta etapa traço um paralelo das minhas vivências com as correntes das águas. Dessa forma, evidencio os caminhos percorridos até a reconstrução da pesquisa.

Ao ser nomeada para o cargo de Professora de Educação Infantil do Município de Santa Maria, escolhi ser lotada⁶ em uma EMEI, localizada na Zona Oeste, devido à relativa proximidade com a minha residência e indicações de amigos de que a escola contava com pessoas comprometidas e empenhadas no trabalho com as crianças. Entretanto, ao conhecer a escola e ao longo dos primeiros momentos de atuação, houve grande desconforto de minha parte, inicialmente com relação à precariedade estrutural e, num segundo momento, pelas percepções e condutas em relação ao trabalho com as crianças. Nisso, passei a questionar tais aspectos, e diante das negativas de mudanças e de justificativas, a meu ver infundadas, fui procurar por mais formação pessoal e respaldo teórico-legal, a fim de “mudar” o contexto, que me incomodava.

A EMEI em que atuava, está situada em uma região de alta periculosidade e de grande vulnerabilidade social, drogadição e prostituição. Considerando este contexto, passei a problematizar a respeito do meu papel como professora frente a essa realidade. Logo, comecei a questionar a gestão das práticas pedagógicas, por acreditar que é através da nossa atuação docente que podemos impactar a vida das crianças com as quais temos contato. Essas questões foram tomando corpo e fui ficando cada vez mais convicta das “minhas verdades”. Daí surgiu o primórdio do tema de pesquisa, o qual me conduziu ao mestrado.

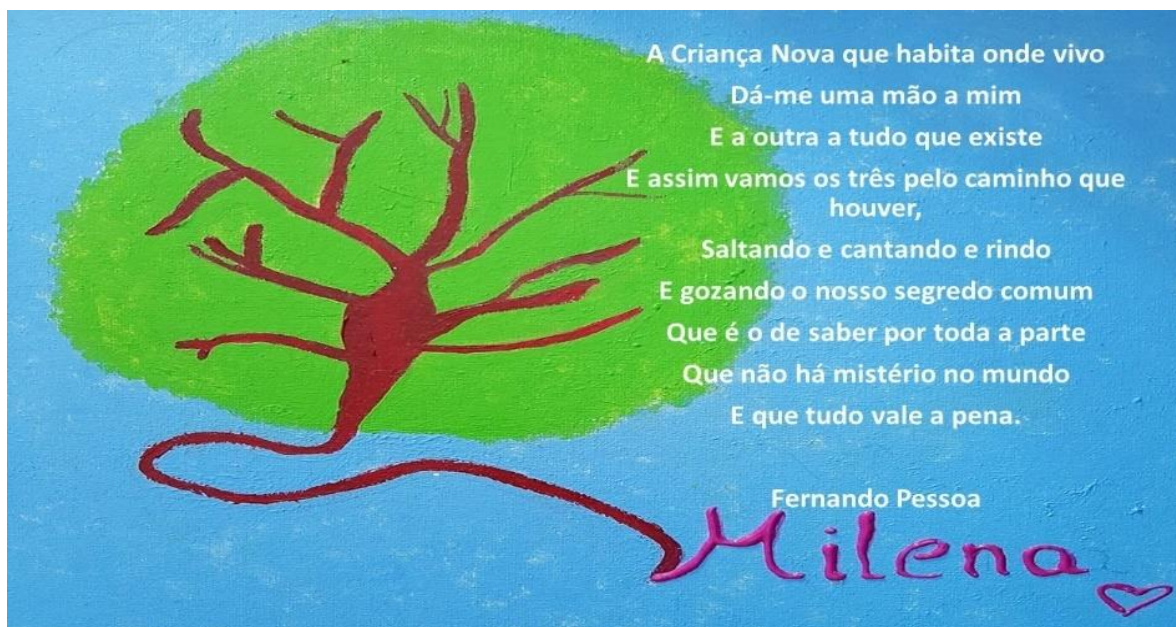
Nessa perspectiva, a escolha do tema não é neutra, pois ela se dá a partir do ponto de vista e das experiências sociais e ideológicas do pesquisador. Logo, a escolha do meu objeto ocorreu pelo desconforto que tive ao me deparar, neste novo ambiente de trabalho, com um contexto de vulnerabilidade e com práticas pedagógicas que, em meu ponto de vista, não eram as mais adequadas.

Ao retornar aos bancos universitários, agora na pós-graduação, senti-me extasiada frente à possibilidade de ampliação de repertório e com desejo de honrar esta oportunidade e de fazer o meu melhor. Após os dois primeiros meses do curso,

⁶ A expressão lotada, se refere ao termo relativo a cadastro, ou seja, pertencente ao quadro funcional daquela escola.

engravidei. Foi um misto de emoções, pois ao mesmo tempo que fiquei muito feliz com a iminência de ter outro filho, sentia-me constrangida com relação ao compromisso assumido. Convicta de que teria novos desafios, segui com toda a garra e determinação que me constituía.

Figura 2 – Registro do nascimento da minha filha Milena, com o carimbo de sua placenta ao fundo



Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora.

Nesse ínterim, segui gestando... Construindo.... Amando.... Sendo.... Transformando-me Desafiando-me Aprendendo...

Nesse período, estava convicta a respeito do meu objeto de pesquisa e da minha pretensa atuação e transformação. Porém, nos Estudos de Estio⁷, que ocorreram em janeiro de 2020, fui desafiada a compartilhar as minhas angústias com o grupo de Pesquisa DOCINFOCA, o qual é constituído por docentes da Educação Básica e Superior de diferentes instituições Educacionais (na esfera pública e privada) e acadêmicas de graduação e pós-graduação. Na ocasião, fui imbuída das minhas convicções e certezas, no entanto, no transcórre dos questionamentos, fui percebendo outros pontos de vistas. Diante disso, tracei novas perspectivas.

Inspirada no professor Jacques Marre (1991), considero que, ao elaborar um projeto de pesquisa temos que ter clara a ideia de suas possíveis rupturas e

⁷ Foram quatro dias de estudos, durante o período das férias de verão. Na ocasião, apresentamos as nossas pesquisas ao grande grupo, bem como estudamos e aprofundamos questões relativas ao projeto de extensão.

descontinuidades, marcada pelas interrogações vividas ao longo do processo. O pesquisador deverá, a todo o momento, rever-se e, se necessário for, romper com as suas crenças e paradigmas. Ainda, conforme esse autor,

O compromisso do cientista com a descontinuidade, as rupturas, as recriações ou transformações conceituais é, na verdade, um compromisso com a trajetória da experiência científica. Esse compromisso aumenta o capital cultural de quem pesquisa. [...]. Descobrir sob o solo dessas grandes continuidades, os fenômenos de ruptura, os momentos de deslocamento dos conceitos, os limiares epistemológicos novos, a criação de escalas novas de distribuição de fatos (MARRE, 1991, p. 03).

Diante dessa nova conjuntura, o meu objeto de pesquisa passou a ser as falas das crianças, evidenciando como elas transitam em seu contexto, bem como veem as suas relações com os diferentes adultos, a qual intitulei: “Do outro lado da infância: a infância sob o olhar das crianças no interior de uma EMEI”. Nesse período, passei a me ater a referências de cunho mais sociológico e antropológico.

Reestruturei o mapa da pesquisa e já iniciava os primeiros passos quando fomos mundialmente surpreendidos com uma pandemia, causada pelo novo corona vírus (vírus SARSCOV-2), que com ela trouxe inúmeros impactos em nossas vidas, devido a sua alta transmissibilidade e nocividade. A detecção da chegada desse vírus, no Brasil, no final de fevereiro de 2020, impactou diversas áreas, dentre elas a saúde, a economia e a educação, causando alvoroço na população, em decorrência da grande ameaça de propagação. Essa situação agravou-se a partir da segunda quinzena de março, quando medidas mais acentuadas foram necessárias. O Ministério da Saúde (MS), atendendo a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), estabeleceu medidas para o enfrentamento emergencial internacional. Com isso, a Federação, os Estados e os Municípios, em consonância a esta, também expediram decretos reiterando medidas.

Foi decretado quarentena e isolamento social, houve a suspensão das aulas, inicialmente por quinze dias, porém essa situação foi sendo postergada. Diante dessa nova configuração de cenário e da impossibilidade de observação *in loco*, propus pensar a respeito dos desafios do trabalho pedagógico na Educação Infantil, neste tempo de excepcionalidade. Ao dar os primeiros passos desta pesquisa, percebi que fui desviando meu foco e discutindo a respeito das diferentes práticas desenvolvidas na Educação Infantil, passando a olhar as Práticas docentes realizadas em EMEIs e EMEFs.

Percebi, então, que este era o cerne do que eu buscava pesquisar. A partir disso, tracei o meu contexto problemático, já que me intrigava a percepção de que as práticas docentes na Educação Infantil eram diferentes em um contexto de EMEI das de um contexto de EMEF. Diante desta minha percepção, é que busquei respaldo teórico, a fim de compreender o porquê desta situação. A partir disso, o problema da pesquisa foi tomando contornos mais evidentes, conforme conto a seguir.

1.1.1 Contextualizando a pesquisa

Ao partir de uma constatação empírica, de que as práticas pedagógicas em Educação Infantil são diferentes em EMEIs das de EMEFs, é que elenquei hipóteses, com isso, surgiram diversas questões, as quais foram delimitando o caminho da pesquisa.

Seguem as hipóteses elencadas:

- As Políticas Públicas Educacionais orientam e regulamentam a Educação Infantil como um todo, não fazendo distinção onde esta esteja inserida;
- As instituições escolares são compostas por pessoas e são as vivências e crenças que definem e configuram as diferentes práticas e condutas deste determinado local.

Nesse contexto, ao questionar o que determina as diferentes práticas numa mesma etapa da Educação, percebo o quanto essas posturas estão atreladas às concepções e aos princípios, sejam eles docentes sejam eles escolares. Logo, procurando entender a questão inicial, realinhei a pesquisa e passei a investigar a respeito dos princípios basilares docentes das professoras de Educação Infantil, reverberado em seus saberes e fazeres docentes. Para fins de delimitação, procurei contemplar professoras que atuassem em Educação Infantil em EMEIs e/ou em EMEFs.

A seguir, no quadro da pesquisa, apresento o panorama de sua estrutura e organização:

Quadro 1 – Quadro da pesquisa

(continua)

Tema	Os princípios basilares da docência com crianças, na perspectiva de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil em EMEIs e EMEFs, do município de Santa Maria-RS.
------	---

Quadro 1 – Quadro da pesquisa

(continuação)

Grande área	Humanas.
Área do conhecimento	Educação.
Subáreas	Educação Infantil e Políticas Públicas.
Palavras-chaves	Princípios Pedagógicos; Educação Infantil; Contextos Educativos; Políticas Públicas.
Abordagem	Qualitativa.
Natureza	<u>Aplicada</u> - Visamos gerar conhecimentos para aplicação prática; <u>Implicada</u> - Por estar atrelada à Rede Pública Municipal de Santa Maria, meu contexto de trabalho.
Contexto Problemático	A Educação Infantil é organizada a partir de uma série de Políticas Públicas Educacionais, que norteiam os seus documentos legais, e estes, por sua vez, orientam as práticas docentes. Diante disso, esta pesquisa visou conhecer, quais são os princípios basilares da docência com crianças, a partir das experiências e compreensões de um grupo de professoras atuantes em turmas de Educação Infantil, em diferentes escolas públicas municipais de Santa Maria-RS.
Questão orientadora da pesquisa	Quais são as compreensões a respeito da docência com crianças, de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil de Santa Maria-RS?
Justificativa	Partindo do princípio de que as Políticas Públicas Educacionais configuram concepções e encaminhamentos norteadores do trabalho docente, buscamos investigar quais são as compreensões e os princípios basilares da docência com crianças da Educação Infantil, em EMEIs e EMEFs de Santa Maria-RS.
Objetivos	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar quais são os entendimentos e compreensões de um grupo de professoras, docentes atuantes com crianças em turmas de Educação Infantil em quatro Instituições Públicas Municipais de Santa Maria/RS. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar como as Políticas Públicas Educacionais contemporâneas repercutem na organização das práticas docentes; - Compreender como os professores, atuantes em Educação Infantil, fazem a gestão das suas práticas docentes, nas diferentes instituições educacionais em que atuam e estão envolvidas na pesquisa; - Construir um grupo, a partir das professoras colaboradoras envolvidos na pesquisa, de discussão e de compartilhamento de experiências docentes.

Quadro 1 – Quadro da pesquisa

(conclusão)

Sujeitos	Cinco professoras da Rede Municipal de Ensino, atuantes em Educação Infantil, de diferentes regiões da cidade.
Procedimentos	A coleta de dados foi realizada a partir de um encontro individual, com cada uma das professoras colaboradoras e de três encontros coletivos, na modalidade grupo focal. A análise se deu através do conteúdo, produzido a partir dos registros das falas dos encontros.
Gênero	Prática - alicerçada nas falas dos professores a respeito de sua experiência diária e os princípios que a sustentam.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Já com o barco devidamente organizado, os motores e os equipamentos de segurança revisados, passo, então, a mergulhar efetivamente no universo desta pesquisa. A seguir apresento as escolhas metodológicas para a expedição.

2 A EXPEDIÇÃO

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1986, p. 92).

Figura 3 – Barco organizado! Partiu expedição!



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste capítulo, narro como compus e organizei metodologicamente a pesquisa, para tanto, chamei-a de expedição, pois considerei que esta fosse uma viagem aventureira e exploratória, sujeita a imprevistos e contato com diferentes culturas. E assim foi o desenvolvimento da pesquisa.

A metodologia é uma parte muito importante da pesquisa, pois ela estrutura e indica os caminhos, as abordagens e os métodos escolhidos. Passo, então, a detalhar

a respeito dessas escolhas e os recursos utilizados para desbravar esse mar, conhecendo e catalogando algumas espécies de ilhas.

2.1 DO MOVIMENTO DAS ÁGUAS, A FORMAÇÃO DO ARQUIPÉLAGO

Os movimentos causados pelo fluxo das águas carregam consigo resíduos, ao mesmo tempo em que perdem sedimentos, formando novas paisagens. Diante disso, evidencio as mudanças e as reconfigurações de cenários, o que repercutiu em “novos” sujeitos⁸ da pesquisa.

Resgato que esta pesquisa versa sobre a investigação das compreensões a respeito da docência e os princípios basilares que sustentam as práticas com crianças na Educação Infantil. Inicialmente, pretendia convidar todos os professores atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria. Contudo, houve um intenso movimento das águas, o que repercutiu em uma reconfiguração de cenário, a qual contextualizo logo a seguir.

Diante da situação educacional instaurada nacionalmente em detrimento da pandemia da covid-19, alguns desafios vieram à tona. Quanto a formação inicial em nível de Educação Infantil, ocorreu a suspensão dos estágios curriculares supervisionados, e, com isso, a impossibilidade de conclusão dos Cursos de graduação em Pedagogia do CE/UFSM. Ao iniciarmos 2021, foi revista esta situação e os estudantes puderam optar, se assim desejassem, a realizar este estágio curricular na Educação Infantil, de maneira remota, assim como estavam ocorrendo as aulas. Nisso, minha orientadora do mestrado, que também é professora do Departamento da Metodologia do Ensino (MEN), que engloba a disciplina de estágios curriculares supervisionados, convidou os integrantes do seu grupo de pesquisa, o DOCINFOCA, a receber, em suas turmas de atuação, estagiários da graduação, pois, assim, conseguiria de maneira mais próxima auxiliá-los, neste conturbado período de atendimento remoto. Prontamente acolhemos a ideia de recebê-los em nossas turmas de Educação Infantil.

Certa de poder acolher algum estagiário em minha turma, consultei a equipe diretiva da escola em que estava atuando, e a resposta foi negativa. Mesmo assim, continuei envolvida no grupo de estágios, por acreditar que essa mobilização

⁸ Neste trabalho, utilizamos o termo “professoras colaboradoras”, considerando-as “os sujeitos” da pesquisa.

formativa era importante, embora ainda existisse o desconforto de não poder acolher a proposta por inteiro. Nisso, passamos a nos encontrar, de maneira remota, a fim de possibilitar que as estudantes e os estagiários dos Cursos de Pedagogia pudessem ir compreendendo os processos e os modos de transitar pelo universo das práticas pedagógicas com crianças, em tempos de pandemia.

Em um destes encontros, uma colega do grupo de pesquisa, a qual também é professora na Rede Pública, sugeriu que o grupo acolhesse não só as graduandas e regentes, mas também outras colegas de sua escola, as quais estavam desconfortáveis com os atendimentos remotos, sem precedentes. A sugestão foi amplamente aceita e, com isso, houve a mobilização dessas professoras da rede pública, as quais estavam recebendo as estagiárias, que estenderam o convite às suas colegas da Educação Infantil e Gestão a participarem das discussões e dos estudos.

Entusiasmada com esta possibilidade formativa, convidei as minhas colegas da EMEI para participarem de nossos encontros e novamente tive uma resposta negativa. Além disso, sugeriram que eu participasse dos encontros e das discussões e que, posteriormente, fizesse um "resumo" do que fora discutido. Esta situação me causou muito desconforto e ao compartilhá-la com às colegas do grupo de pesquisa fui convidada a ingressar em outro contexto escolar e assim o fiz. Dentro da mesma Rede Pública Educacional Municipal, passei a integrar outra EMEI, a qual demonstra estar aberta às discussões de suas práticas, procurando avaliá-las e aperfeiçoá-las, de forma constante.

Paralelo a esse movimento pessoal, foi se formando no entorno do grupo de pesquisa DOCINFOCA uma rede colaborativa de planejamento e de estudos envolvendo as professoras regentes, as suas colegas das quatro escolas parceiras, os acadêmicos em estágio supervisionado e a professora orientadora da UFSM. Devido ao potente grupo formado, decidiu-se construir um Projeto de Ensino, registrado no Gabinete de Projetos (GAP) - UFSM, sob o título de "Movimentos Colaborativos-dialógicos nas Práticas de Ensino e no Estágio Supervisionado nos Cursos de Pedagogia UFSM/CE: Encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia", o qual chamamos, de forma breve, de "Rede dialógica-colaborativa".

Este projeto teve duração ao longo de todo o primeiro semestre de 2021, através de encontros sistemáticos de discussão e estudo de referencial teórico. Por

meio deste projeto foi possível, além da construção de espaços de estágios remotos, fortalecer o vínculo entre quatro escolas da Rede Municipal de Educação Básica e a Universidade. Além disso, construímos processos colaborativos de discussão, estudos e produção de conhecimentos pedagógicos, envolvendo infâncias, educação e os processos de formação docente em tempos de pandemia.

Estes movimentos provocaram novos fluxos marítimos, os quais culminaram com a formação de diferentes perspectivas para a pesquisa, pois tendo em vista que esta Rede dialógica-colaborativa é composta por professoras e gestoras da Educação Infantil que atuam em diferentes EMEIs e/ou EMEFs, em diferentes regiões da cidade de Santa Maria, estavam aí os sujeitos da pesquisa, neste trabalho, consideradas as professoras colaboradoras. Diante disso, passei a denominá-las de ilhas da pesquisa, as quais serão descritas na próxima seção

2.1.1 Arquipélago da pesquisa

É importante esclarecer como considero os termos Ilha e arquipélago. As ilhas são cada uma das professoras colaboradoras da pesquisa, que compõem e fazem parte de um todo maior que é a escola, a qual possui características específicas. Então, considero cada professora colaboradora como uma ilha, pois na pesquisa cada participante falará a partir das experiências de seu contexto de trabalho. Nesse sentido, percebo que algumas ilhas são rochosas, e, portanto, mais duras, outras, devido a suas características, apresentam um fértil espaço produtivo, e todos esses elementos compõem as suas propriedades. Logo, a denominação ilha foi utilizada para evidenciar e destacar essas professoras colaboradoras. Já o arquipélago é o todo, o coletivo de ilhas que compõem parte da praia da Educação Infantil de Santa Maria/RS.

O coletivo de docentes integrantes da Rede Dialógica-colaborativa contava com cerca de 65 pessoas, dentre as quais era composto por professoras de Educação Infantil, de Anos Iniciais, de Educação Especial e de professoras que estavam envolvidas com o processo de gestão escolar, além de professores participantes do grupo de pesquisa e os estudantes, em inserção de estágio. Destes, 45 eram integrantes da Rede Municipal de Ensino, dos quais 24 estavam atuando somente em turmas de Educação Infantil e 19 em Educação Infantil e Anos Iniciais.

Diante deste vasto universo, estabeleci alguns critérios para a escolha das professoras colaboradoras, sendo eles: ser professor da RME; ter participado do projeto Redes dialógicas-colaborativas; estar atuando em turmas de Educação Infantil- inicialmente havia elencado a condição de estar atuando em turmas de pré-escolas, porém tive que ampliar este critério, para contemplar todas as diferentes escolas participantes do projeto Rede Dialógica-colaborativa - e não ultrapassar o limite de cinco participantes, conforme indica o referencial de grupo focal. Baseada nesses critérios, inicialmente, elenquei quatro professoras, atuantes em Educação Infantil, e que compunham esta etapa ora em EMEI ora em EMEF.

Tendo escolhido as quatro professoras, passei aos encaminhamentos formais, como a solicitação da autorização à Secretaria Municipal de Educação (SMEd), para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, com as professoras da RME; a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contemplando o tema, os objetivos, as questões éticas e o tratamento da pesquisa em ambiente virtual.

De pronto, passei a contatar as professoras, pretendidas participantes da pesquisa. A primeira a ser convidada foi uma colega de EMEI, a qual ficou um tanto apreensiva diante do convite. Então, enquanto eu lhe explicava sobre o tema da pesquisa e sobre como pretendia organizar os encontros, uma outra colega de escola, que estava passando por nós, ouviu a conversa e se prontificou a participar, para que a colega não se sentisse sozinha. Diante do seu aceite duplo, fui questionar se era real a intenção da colega em participar, e ela confirmou. Então, já contava com a participação de duas professoras colaboradoras e logo seriam cinco e não mais quatro como havia planejado, num primeiro momento. Diante dessa nova perspectiva, cuidei para que esta amostra não ultrapasse cinco professoras, a fim de poder ouvir e compreender os seus fazeres docentes de forma mais profunda e acolhedora.

Desse modo, passei a pesquisar os contatos das outras professoras, sendo que dois deles consegui através de amigas em comum e o terceiro através do próprio grupo de pesquisa. Contatei-as por mensagens de texto, através de um aplicativo de mensagens. As três outras professoras também ficaram surpresas com o convite para participar da pesquisa, ainda mais as que não me conheciam. Todas foram bem receptivas e dispostas a colaborar. Diante do aceite informal, encaminhei o termo de consentimento livre e esclarecido, para que lessem calmamente refletissem e, se assim desejassem, participassem da pesquisa, assinassem e me reenviassem.

Importante registrar que a realização desta pesquisa contou com a anuência da SMEd, bem como com a ciência, aceitação e assinatura do consentimento livre e esclarecido de todas as professoras participantes.

Após esta etapa, agendei entrevistas individuais, visando conhecer, de forma mais próxima, cada uma das professoras participantes, suas formações e experiências. Nesses encontros, expliquei os objetivos da pesquisa e as metáforas utilizadas. A partir disso, solicitei que elas caracterizassem seus contextos de trabalho, considerando a perspectiva da sua ilha, bem como a nominassem, nome este que seria o seu codinome, durante a pesquisa. Percebi, inicialmente, um certo estranhamento diante desse desafio, mas, num segundo momento, já estavam empolgadas pensando nas inúmeras possibilidades criativas.

2.1.1.1 Conhecendo as ilhas – as professoras colaboradoras

Apresento a seguir professoras colaboradoras da pesquisa e suas singularidades. As entrevistas aconteceram num período de 6 dias, sendo que duas foram presenciais e três virtuais, e ambas as modalidades foram gravadas. Percebi que, nos primeiros instantes, todas as professoras pareciam estar apreensivas, mas esse sentimento mudava já nos primeiros minutos de conversa, passando a externar conforto.

Um de meus objetivos, ao organizar os encontros, era que esses momentos fossem agradáveis, tanto para mim quanto para as professoras, visto que todas trabalham 40 horas semanais com crianças, então estes encontros precisavam ser prazerosos, leves e descontraídos. Para tanto, elaborei um roteiro para as entrevistas, não como uma proposta fechada, mas como uma linha de raciocínio. Ao longo das conversas abordei questões pontuais, como formação e tempo de atuação, mas também instiguei a revisitar memórias e sentimentos relacionadas a sua constituição docente.

Acredito que esta forma de conduzir, oscilando entre concepções e recordações, foi o que tornou os nossos encontros mais leves. Dentre as perguntas, questionei sobre o tempo de atuação em Educação Infantil; sobre as experiências relacionadas a essa etapa, contemplando datas, locais e contextos. A partir dessas experiências, perguntei sobre um cheiro de escola, uma cor de escola, um brinquedo, uma brincadeira, uma imagem, um desenho, retornando posteriormente ao que

pensava em relação ao tema da pesquisa; o que pensava sobre Educação Infantil em contexto de EMEF; como acreditam que deva ser organizado o trabalho em Educação Infantil; o que acreditam que seja imprescindível na docência com crianças na Educação Infantil. Por fim, questionei sobre ao que lhe remetia o termo ilha, contextualizando, no momento seguinte, a forma com que ele assumiu na pesquisa. Saliento que, neste momento, já problematizei o fato de que cada professora colaboradora seria referenciada a partir do nome escolhido por si, para sua ilha, relacionada ao seu contexto de atuação na Educação Infantil.

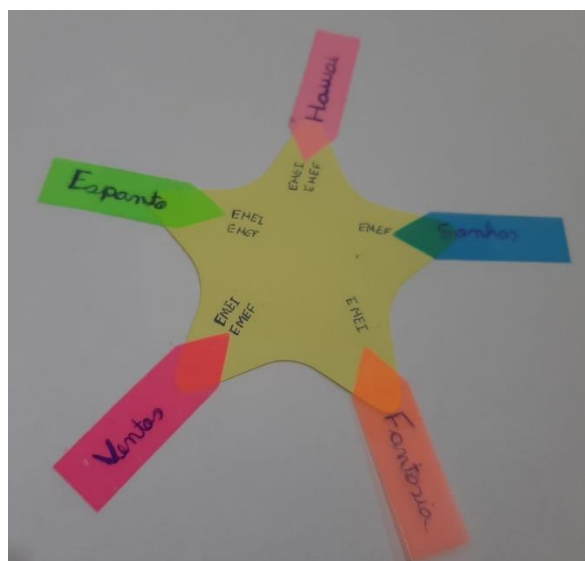
Um fato que me chamou a atenção nas conversas individuais é, quando questionei sobre o porquê do aceite da pesquisa, a resposta foi unânime em relação a ter um momento de compartilhar suas vivências, de refletir sobre elas e de conhecer as vivências das outras professoras. Senti que era como se estivessem se permitindo, se presenteando, com aquele momento para a sua formação. Acredito que este sentimento também esteja atrelado à vivência formativa anterior, junto ao projeto 'rede dialógica-colaborativa', já mencionado anteriormente. Naquela ocasião, houve um sentimento de pertença ao longo desse processo, em que procurávamos que nenhum se sobressaísse aos outros e sim que essa vivência fosse partilhada e compartilhada.

Eu acho que é um momento de troca bacana. Eu fiquei curiosa e além do mais, isso é investimento que tu estás fazendo, que é pessoal, mas que é para gente também (Ilha dos Ventos, 01/09/2021).

São momentos para gente refletir sobre a nossa prática. A gente tem tanta coisa para dar conta, corre tanto no dia a dia que não para isso. Então, eu acho que quando você participa de uma pesquisa, é um momento que tu tens que parar e pensar, refletir, sobre aquilo (Ilha dos Sonhos, 26/08/2021).

Passo a apresentar as professoras colaboradoras da pesquisa e uma prévia de suas ilhas. As apresentações das professoras-ilhas estão respeitando a ordem em que ocorreram as entrevistas.

Figura 4 – Composição para entendimento e organização da pesquisadora a partir das ilhas-escolas contempladas



Fonte: Arquivo pessoal, pesquisadora.

ILHA 1 - ILHA MEU HAWAII

A primeira entrevista foi presencial, pois compartilhamos do mesmo contexto de trabalho na EMEI. Esta professora colaboradora chamou a sua ilha de Meu Hawaii, portanto, assim será chamada ao longo de toda a pesquisa. Então, esta ilha possui 27 anos, é pedagoga, formada pela UFSM desde março de 2017. Atua na Educação Infantil, na turma de maternal I, com crianças de 2 a 3 anos, e nos Anos Iniciais em uma turma de segundo ano, em EMEI e EMEF, respectivamente. Durante a sua graduação atuou tanto pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) quanto pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), através de estágios não obrigatórios, sempre na mesma instituição de Educação Infantil a qual passou a ser professora regente ao ingressar na Rede Municipal no concurso número 01/2017. Então, desde 2014 até 2017, como estagiária, e a partir de março de 2018, como professora.

ILHA 2 - ILHA DOS SONHOS

A segunda entrevista foi virtual e foi o primeiro contato mais próximo com esta professora, visto que nos vimos virtualmente nos encontros do projeto 'rede dialógica-

colaborativa', porém não estabelecemos contato, talvez por termos ficado em grupos de trabalhos distintos, mas, mesmo assim, foi esse projeto que construiu a primeira ponte entre nós.

Esta professora escolheu ser chamada de Ilha dos Sonhos e é assim que enxerga a sua escola. Ela tem 41 anos, é pedagoga, formada pela UFSM em 2011, atualmente está em uma turma de pré-escola B e 2º ano, em uma EMEF. Ela concluiu a especialização em Gestão Educacional também na UFSM no ano de 2018. Antes de ingressar na RME, atuou como assistente do PNAIC, este pacto é entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF). Além disso, durante a graduação, foi monitora pelo CIEE por dois anos. Atua na Educação Infantil, desde fevereiro de 2019, quando assumiu, nessa EMEF, passando por turmas de maternal, berçário e pré-escola. Já no ano seguinte, foi chamada para uma turma de Anos Iniciais, assumindo outra turma também na mesma EMEF.

ILHA 3 - ILHA FANTASIA

Esta terceira entrevista foi de forma presencial e também foi gravada, a fim de conseguir, posteriormente, assistir e captar algo que não tenha sido possível durante a conversa. Esta professora também é pedagoga formada pela UFSM, em 2006, possui atualmente 37 anos. Ela cursou Pedagogia anos iniciais e matérias pedagógicas do segundo grau, e algum tempo depois de formada pediu apostilamento para Educação Infantil. Após ingressar na Rede Municipal de Ensino, em 2016, sentiu a necessidade de potencializar a sua formação e fez uma especialização em Educação Infantil, na modalidade de pós-graduação.

Desde que ingressou na RME está atuando na mesma EMEI, com 20 horas na Educação Infantil, porém, em paralelo a essa experiência, também atuou em Regime Suplementar de Trabalho⁹, em outras três instituições, sendo que duas eram de

⁹ Segundo o art. 24, da Lei Municipal nº 4696/03, de 22-09-2003, a qual estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município: "O professor que estiver exercendo suas funções no Sistema Municipal de Ensino, sempre que as necessidades de serviço o exigirem, poderá ser convocado para cumprir Regime Suplementar de Trabalho de mais dez (10) horas, mais vinte (20) horas ou vinte e cinco (25) horas semanais, nos seguintes casos: I - Suprir licenças de saúde superiores a quinze (15) dias; II - Suprir afastamentos que não por saúde superiores a trinta (30) dias; III - Suprir convênios com escolas particulares filantrópicas; IV - Suprir cedência ou afastamento de professores no exercício de função gratificada; V - Suprir o afastamento de professores no exercício de Direção e Vice direção de Escola" (SANTA MARIA, 2003).

Educação Infantil e outra de Anos Iniciais, em uma EMEI. Desde 2018 suplementa na mesma EMEI que está lotada.

ILHA 4 - ILHA ESPANTO

No mesmo dia, realizei a quarta entrevista, porém esta de maneira virtual e, apesar do horário, a conversa foi tão prazerosa que nem nos demos conta de que extrapolamos muito do tempo programado. A quarta professora entrevistada também é pedagoga, formada pela UFSM, no ano de 2004, tem 39 anos e atua tanto na Educação Infantil de uma EMEI, quanto nos Anos Iniciais de uma EMEF, possuindo duas matrículas, as quais assumiu no ano de 2018. Anterior à RME a professora atuou em diferentes contextos educacionais, tanto públicos quanto privados. Além disso, possui mestrado em Educação, também pela UFSM.

ILHA 5 - ILHA DOS VENTOS

Dando sequência, passo a apresentar a última professora-colaboradora da pesquisa. Esta entrevista também foi realizada de forma virtual. Esta professora é pedagoga, formada pela UFSM, em 2013, mesma instituição que realizou, em nível de pós-graduação, a especialização em Gestão, em 2016. Possui 41 anos e ingressou com 20h na RME em 2018, assumindo um Maternal I (2-3 anos), em uma EMEI. Atualmente, além desta, suplementa em uma EMEF, na qual também atua em Educação Infantil, porém em uma turma de Pré-escola mista (4-6 anos). Na EMEI, compartilha a turma com outra colega, em turnos distintos, visto que esta é de turno integral.

Diante da apresentação das professoras colaboradoras e de seus contextos-ilha, elaborei um quadro de forma a sistematizar os seus lugares de falas, conforme abaixo:

Quadro 2 – Estruturação das “Ilhas” em relação aos níveis e etapas de atuação na Educação Básica

ILHAS	EMEI	EMEF	ANO FORMAÇÃO INICIAL	LOCAL/FORMAÇÃO
ILHA HAWAII	M I	2º ANO	2017 - PEDAGOGIA UFSM	Especialização (incompleto) – UFSM
ILHA DOS SONHOS	-	PRÉ B e 3º ANO	2011 - PEDAGOGIA UFSM	Especialização em Gestão Educacional – UFSM
ILHA FANTASIA	PRÉ A	-	2006 - PEDAGOGIA UFSM	Especialização em Educação Infantil – Renascer
ILHA ESPANTO	M I	1º ANO	2004 - PEDAGOGIA UFSM	Mestrado em Educação – UFSM
ILHA DOS VENTOS	M I	PRÉ MISTO	2013 - PEDAGOGIA UFSM	Especialização em Gestão Educacional – UFSM

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Temos, então, cinco sujeitos, aqui chamadas de professoras colaboradoras, que atuam 40h na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, em turmas de Educação Infantil, e de Anos Iniciais, tanto em EMEIs quanto em EMEFs. A partir desta configuração, traçamos um plano de organização dos encontros, seguindo temáticas pré-estabelecidas, conforme apresento a seguir.

2.2 O BARCO DA EXPEDIÇÃO

Nesta seção, evidencio os procedimentos e os métodos utilizados para execução da pesquisa, considerados aqui como uma expedição. Optei por chamar de barco, pois foi o meio que nos levou até as ilhas, bem como carregou todos os instrumentos e os recursos para o desenvolvimento da pesquisa.

Acredito que seja interessante resgatar os contornos escolhidos para esta pesquisa, a fim de torná-los ainda mais evidentes. No caminho investigativo da pesquisa, procurei entender – a partir das experiências e das compreensões de um grupo de professoras, atuantes em Educação Infantil, no município de Santa Maria-RS – quais os elementos que aproximavam e afastavam as práticas docentes com crianças de Educação Infantil, em EMEI e EMEF, as quais estão sob às vigências das mesmas Políticas Públicas Educacionais. Para tanto, a relevância desta pesquisa está em compreender, sob a perspectiva destas professoras, quais são os princípios

basilares de seus fazeres, na atuação com as crianças da Educação Infantil, em diferentes Instituições Públicas Municipais de Santa Maria.

Quanto à abordagem, a pesquisa configurou-se como sendo qualitativa, pois o seu cerne de análise foram as falas das professoras, envolvendo as subjetividades, os entendimentos, as experiências e as compreensões, fatos que não são quantificáveis. Além do mais, considero-a como sendo de natureza aplicada e implicada. Apoiada em Silveira e Córdova (2009), justifico que este tipo de pesquisa está relacionado a um problema específico, envolvendo verdades e interesses locais, ou seja, envolve conhecimentos e aplicações práticas. Além disso, procuramos instigar conhecimentos aplicados na prática, buscando qualificar os processos vividos implicados por esta pesquisa ser desenvolvida no meu *lócus* de trabalho.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, na concepção de Minayo (2011, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social.

Diante do atual cenário pandêmico e do distanciamento social, propusemos que fossem realizados encontros virtuais, com as professoras colaboradoras da pesquisa. Sendo que, inicialmente, realizei uma entrevista individual com cada uma e após, passei aos três encontros coletivos com os participantes, na modalidade de grupo focal.

Ao longo das entrevistas e nos encontros com o grupo focal, atuei como moderador. Em relação a este papel, Gomes (2005, p. 43) lembra que é responsável por:

[...] introduzir o assunto, propondo, no início dos trabalhos, algumas questões pertinentes às temáticas previamente pensadas; ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito de seu tema e, de outro, que tenham oportunidade de se expressar, de participar, além de atuar, na sequência dos trabalhos, estimulando os debates, desafiando e encorajando os participantes a tratar de determinadas questões.

Assim, foi possível termos uma conversa fluida, com interação entre os participantes do grupo, além disso, as professoras sentiram-se responsáveis por externar as suas posições e opiniões acerca dos assuntos tratados. A escolha pela metodologia do grupo focal foi uma escolha acertada, apesar da limitação de número

de pessoas, pois possibilitou uma maior proximidade, mesmo que de forma virtual, entre as professoras colaboradoras, muitas, inclusive, que não se conheciam entre si. A partir das nossas conversas, percebemos algumas proximidades e distanciamentos.

Dessa forma, foram consideradas as ideias, as opiniões e os sentimentos de cada participante a partir dos temas relacionados às Políticas Públicas Educacionais, as suas práticas e princípios docentes. Para tanto, instigamos a reflexão sobre seus saberes e fazeres, aproximando a pesquisa do cenário da prática docente com crianças da Educação Infantil.

Conforme já relatado, anteriormente ao aceite, as professoras colaboradoras da pesquisa já conheciam o tema da pesquisa, bem como os objetivos, a metodologia e os termos éticos dela.

Reitero que, com base nas situações relatadas, é que realizamos a análise dos dados, seguindo a perspectiva da análise do conteúdo. Esta é composta por várias etapas, sendo que a primeira foi a leitura das falas transcritas, a partir de nossos encontros do Grupo Focal Dialógico Navegador.¹⁰ (GFDN). Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo caracteriza-se como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações, obtidas, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem. Além disso, revela indicadores que permitem a inferência dos conhecimentos dessas mensagens, ou seja, “[...] espera-se compreender o pensamento, dos sujeitos através do conteúdo expresso no texto” (BARDIN, 1979, p. 42); ainda, conforme essa mesma referência, os excertos extraídos das transcrições falam por si só.

Existem várias modalidades de análise de conteúdo, mas, nesta pesquisa, detivemo-nos na análise temática, seguindo o entendimento de Gerhard *et al.* (2009), a qual justifica que esta trabalha com a noção de tema ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Nesse contexto, para Minayo (2007, p. 316): “A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para objetivo analítico visado”.

Conforme nos situam Gerhardt *et al.* (2009), ela se dá em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Estas correspondem respectivamente a leituras flutuantes; codificação do material, a partir do recorte do

¹⁰ Grupo Focal Dialógico Navegador, foi o nome dado pela orientadora desta pesquisa, para o nosso Grupo Focal, inspirada nos princípios da dialogicidade de Paulo Freire.

texto, classificando-os e, por fim, o trabalho com os dados brutos, interpretados à luz da sua incidência em categorias específicas.

Com relação aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica permeou todo o desenvolvimento desta, servindo, inicialmente, como levantamento e subsídios teóricos, bem como auxiliou posteriormente no esclarecimento e aprofundamento a respeito do pesquisado. Além dessa, ainda nos detemos também na pesquisa documental, na perspectiva de Silveira e Córdova (2009), ao tratar de forma analítica os registros das falas das professoras, evidenciando as nuances e entendimentos a respeito dos princípios que regem as suas práticas docentes, na Educação Infantil.

Então, diante desse panorama, apresento a organização do roteiro da expedição.

2.3 O ROTEIRO DA EXPEDIÇÃO

Apresento aqui como foram estruturadas as dinâmicas, entendendo que a metodologia de grupo focal se configura como sendo encontros temáticos, previamente marcados, visando à discussão de temas específicos, com ampla interação entre os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, reitero que os encontros se deram de forma online, respeitando a conjuntura pandêmica que estamos vivendo. Estes foram gravados, fato que auxiliou posteriormente na transcrição, na qual pudemos perceber as reações dos participantes durante a conversa.

Consideramos necessário pontuar que, anterior ao ingresso no GFDN, cada uma das professoras colaboradoras participou de um encontro individual com a pesquisadora, a fim de se conhecerem e de apresentarem, em linhas gerais, o panorama da pesquisa, bem como o tratamento ético da mesma. Na medida do aceite, as professoras passaram a responder algumas perguntas gerais, tais como: formação, local de atuação, turma que atua em Educação Infantil.

A seguir, o cronograma dos encontros, contemplando as temáticas, local, tempo de duração e datas.

Quadro 3 – Resumo da sequência metodológica da pesquisa

Objetivo da pesquisa	Investigar quais são os entendimentos e compreensões da docência com crianças, para um grupo de professores atuantes em turmas de Educação Infantil em quatro Instituições Públicas Municipais de Santa Maria/RS.
Primeiro procedimento – Encontros Individuais	
Instrumento de coleta de dados	Entrevista semiestruturada com as cinco professoras colaboradoras.
Procedimentos e formas de registros	Conversas individuais com as professoras, colaboradoras da pesquisa, seguindo um roteiro semiestruturado, conforme o Apêndice C. Entrevista gravada, com autorização das professoras colaboradoras e transcrita posteriormente
Objetivo/tema do encontro	Conhecer as professoras colaboradoras, suas formações, trajetórias docentes e alguns princípios e conceituações.
Segundo Procedimento – Primeira sessão	
Instrumento de coleta de dados	Grupo Focal Dialógico Navegador - GFDN
Procedimentos e formas de registros	Reunião on-line gravada e transcrita posteriormente. Questões abordadas conforme Apêndice D
Tema do encontro	- Diálogos sobre as suas concepções de infância, de crianças. - Apresentações de suas ilhas e seus codinomes na pesquisa.
Terceiro Procedimento – Segunda sessão grupo focal	
Instrumento de coleta de dados	Grupo Focal Dialógico Navegador - GFDN
Procedimentos e formas de registros	Reunião on-line gravada e transcrita posteriormente. Questões abordadas conforme Apêndice E.
Tema do encontro	Discussão a respeito de suas percepções e entendimentos sobre as Políticas Públicas e a influência na sua atuação docente.
Quarto Procedimento – Terceira sessão grupo focal	
Instrumento de coleta de dados	Grupo Focal Dialógico Navegador - GFDN
Procedimentos e formas de registros	Reunião on-line gravada e transcrita posteriormente. Questões abordadas conforme Apêndice F
Tema do encontro	Percepções sobre sua docência e seus princípios basilares da docência com crianças.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Ao final, foram 8 horas e 42 minutos de diálogos, que resultaram em 82 páginas de transcrição. Para isso, contamos com uma organização prévia a respeito dos temas dos encontros e as formas de abordagem. No primeiro encontro, cada uma das professoras colaboradoras se apresentou as demais a partir da sua ilha; além disso, conversamos sobre as suas concepções de infância e de crianças. Já no segundo

encontro, discutimos sobre suas percepções e apropriações das Políticas Públicas Educacionais, em nível municipal e nacional. Por fim, no terceiro encontro, discutimos a respeito de suas concepções docentes, procurando elencar e compreender os princípios docentes de cada uma das professoras colaboradoras.

Conforme expressei anteriormente, os dados coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Esta abordagem tem por finalidade:

[...] a partir de um conjunto de técnicas parciais, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 13-14).

Então, a partir das problematizações provocadas, as professoras colaboradoras da pesquisa expressaram os seus posicionamentos e opiniões, os quais foram classificados em temas e subtemas, conforme análise e tabulação. Para tanto, foram elaborados critérios a partir do que emergiu de suas falas.

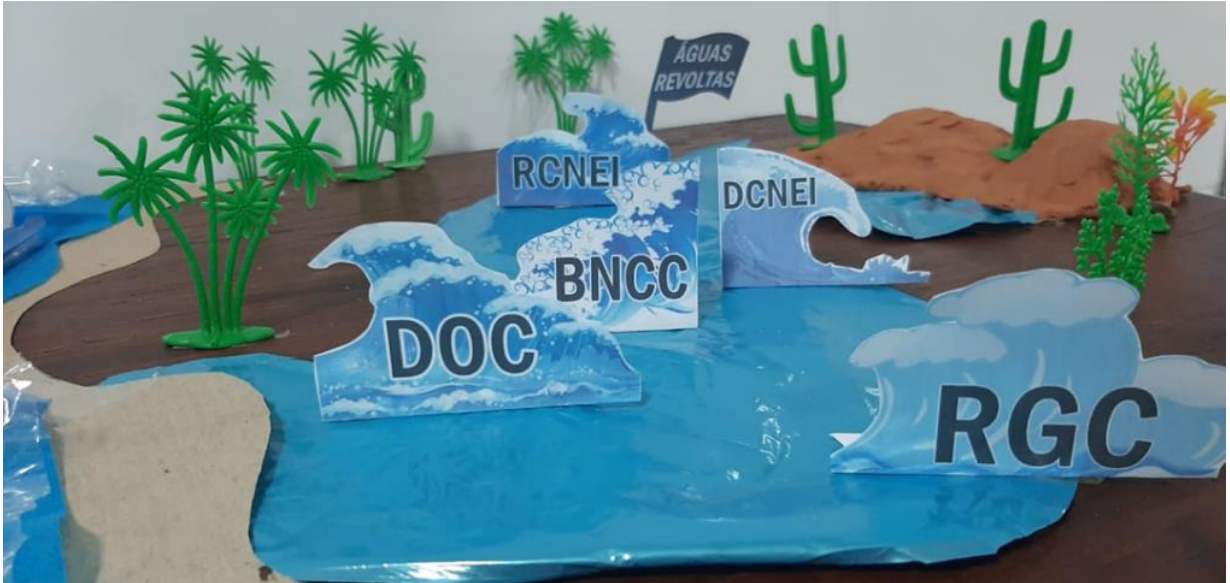
A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. A definição precisa e a ordenação rigorosa, destas unidades de sentido, ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou (OLIVEIRA *et al.* 2003, p. 16).

Ainda conforme este mesmo referencial, a análise de conteúdo ocorre a partir da análise da transcrição das falas dos encontros. Nesse contexto, passa-se a ler este texto, estabelecendo conexões entre o documento analisado e as anotações do vivido. Posteriormente, evidencia-se os contornos das primeiras unidades de sentido e, no momento seguinte, as categorias. Todos estes elementos compõe o conteúdo a serem analisado.

A seguir, trago um panorama a respeito de como a Educação Infantil foi se constituindo e traço um paralelo com as Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil, denominado de “Os rios que desaguam no mar”, entendendo os rios como as Políticas Públicas Educacionais e o mar como a Educação Infantil.

3 OS RIOS E O DESAGUE NO MAR

Figura 5 – Representação construída pela pesquisadora sobre os rios e o desague no mar



Fonte: Maquete construída pela pesquisadora.

Neste trabalho, considerei os rios como sendo as políticas públicas, as quais surgem de diferentes formas/instâncias, percorrem caminhos distintos e desaguam no mar, aqui entendido como a Educação infantil. As políticas, assim como o rio, vão sofrendo alterações à medida que vão percorrendo o seu curso. Importante registrar que nem todos os rios desaguam no mar. Com relação ao deságue, ele ocorre de diferentes formas, e é denominada de foz, aqui me detive a duas formas, sejam elas a foz em Delta e a foz em estuário. Na primeira situação o deságue ocorre em meio à formação de vários canais, como se contornassem ilhas, já a segunda deságua por um único canal, sem desvios.

Então, os rios, conforme a sua origem, percorrem caminhos distintos, assim como as Políticas, as quais surgem tanto de propostas Governamentais, de Estado ou de órgãos relacionados à Educação, como o Ministério da Educação (MEC), quanto de Secretarias e Conselhos. Conforme a instância proponente percorrem caminhos diversos e vão ora agregando, ora “perdendo” elementos, podendo ou não desaguar no mar.

Acredito que através destas analogias seja possível compreender que a Educação Infantil é uma parte de um todo, porém, e ao mesmo tempo, ela é o seu

Todo. Essas relações me levam a resgatar um referencial acolhedor, mas também desafiante, que é o Edgar Morin.

Como dizia Pascal: “considero impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo, mas não considero menos impossível a possibilidade de conhecer o todo sem conhecer singularmente as partes”. A complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar (MORIN, 2015, p. 103).

Ele ainda nos lembra que “[...] um sistema não é uma unidade elementar discreta, mas uma unidade complexa, um todo que não se reduz a soma de suas partes constitutivas” (MORIN, 2015, p. 20).

Passo, então, através do resgate histórico, a procurar entender sua constituição desse Todo Complexo.

3.1 O MAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSTITUIÇÃO E CONTRASSENSOS

Convido você a dar um mergulho neste imenso mar, que é a Educação Infantil. Aqui encontrará espécies tradicionais, outras peculiares e até mesmo exóticas, assim como as que foram se refinando e evoluindo. Em sua maioria, vivem em simbiose, embora, por vezes, ocorram desequilíbrios do ecossistema. Neste, existem espécies que vivem na superfície ou na beira, outras que habitam as profundezas, então, conforme o material e o equipamento, poderá encontrar uma ou outra. Para esta pesquisa, sugiro que tenha, ao menos, máscara, *snorkel* e nadadeira. Partiu mergulhar?!

Busquei, ao longo da investigação, evidenciar alguns elementos que denotam a evolução da Educação Infantil, levando em consideração os fatos históricos e a construção de legislações específicas. Nisso, procurei me deter ao recorte temporal posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Porém, exponho alguns fatos que antecederam esta, a fim de contextualizar a Educação Infantil. Nesse sentido, almejo tornar evidentes os avanços e os recuos vividos no decorrer da constituição deste campo, em nível de Brasil. Além disso, ao longo do texto, discuto como foi se constituindo a docência com crianças a partir das principais Políticas Públicas da Educação Infantil. Para além da contextualização, insiro-me neste meio, como sendo também fruto deste contexto, por ser professora atuante nesta etapa da Educação Básica.

Julgo importante trazer tanto a construção da pré-escola, quanto a da creche, as quais emergiram de dois campos distintos. Procurei evidenciar, baseada nos referencias de Kuhlmann Jr. (2003), Rosemberg (2007), Arce (2010) e Tosatto (2015), tanto os avanços quanto os retrocessos pelos quais passaram em sua constituição até os dias atuais.

Ser criança durante o Império e a República Velha brasileira não era algo simples. O período foi marcado por uma forte contradição na forma como a criança brasileira era vista e educada: por um lado, o ser criança caracterizava-se por uma candura angelical, uma inocência; por outro lado, esse era extremamente vulnerável ao que moralmente era condenável à época. Contudo, os extremos não se restringiam a isso, havia ainda uma barreira sólida que diferenciava a criança oriunda das camadas populares das camadas mais abastadas da população a desconfiança e a vigilância severas marcavam a forma como as crianças pobres brasileiras deviam ser tratadas (ARCE, 2010, p. 34).

A creche surgiu na segunda metade do século XIX, com caráter assistencialista, visando abrigar crianças pobres, as quais viviam em precárias condições de higiene e com alto índice de mortalidade. Sua criação está diretamente relacionada a um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, como a inserção da mulher no trabalho. Já a pré-escola evidencia um caráter educacional, de preparação para a escola regular.

Foi a partir de 1950, que houve um expressivo aumento de mulheres, da classe média, ingressando no mercado de trabalho, acarretando demanda por lugares para deixar os seus filhos. Conseqüentemente, cresceu a preocupação com a qualidade no atendimento destinado às crianças, muito embora ainda houvesse distinção entre o das classes desfavorecidas com relação ao da elite. Às crianças pobres era ofertada a compensação das carências, visando também o melhoramento do desempenho da escola obrigatória, já para as classes mais favorecidas visava-se um desenvolvimento integral (KUHLMANN JR., 2003).

Podemos dizer que a educação infantil era vista como um favor, em especial quando o atendimento era dirigido às classes menos favorecidas, cujas mães precisavam trabalhar e, por isso, tinham que deixar seus filhos aos cuidados de outras pessoas, e um luxo para os favorecidos, que podiam colocar seus filhos para aprender e, com isso, adquirir uma bagagem melhor para enfrentar as exigências do ensino fundamental (TOSATTO, 2015, p. 127).

Devido aos movimentos sociais, surgem novas propostas de creche para a criança, a família e a sociedade. Nesse contexto, aumentou significativamente, em

todo o país, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que passou a ocupar-se, em 1977, com uma proposta de instituição de baixo custo. Apesar do aumento do número de atendimento às crianças, principalmente da década de 80, houve um declínio no que tange aos investimentos, acarretando no sucateamento das escolas, desvalorização profissional e, por conseguinte, má formação (KUHLMANN JR., 2003).

Arce (2010) nos lembra que, o período de 1982 a 1985, teve grande influência do Movimento Brasileiro em prol da Alfabetização (Mobral), com isso houve a expansão da pré-escola no Brasil chegando a ser responsável por 50% do atendimento pré-escolar público.

Ainda nessa mesma linha de abordagem, esta autora traça um panorama, no qual podemos enxergar claramente que a escola tradicional havia perdido espaço no discurso educacional brasileiro em detrimento dos ideais da Escola Nova. Somou-se ao “[...] advento dos estudos da psicologia infantil e a tentativa de renovação de suas metodologias, a infância tornou-se não só uma fase importante de vida, mas passou a estar no centro do processo educacional” (ARCE, 2010, p. 48).

Contudo, o regime militar obscureceu essa “evolução”, retrocedendo as políticas educacionais, especialmente as destinadas às crianças menores de 6 anos, as quais concebiam as crianças como frágeis e necessitadas de guarda e de compensação de carências advindas do ambiente. Com isso, justificava-se o atendimento de baixa qualidade para atender a baixa demanda.

Conseqüentemente, configurava-se uma educação “a priori” de baixa qualidade aos mais desfavorecidos economicamente, como se qualquer ação já bastasse, uma vez que estava prestando um “favor social”. Rosemberg (2007) alerta que temos uma grande dívida frente ao descaso histórico das políticas públicas com as crianças pequenas, no que se refere às suas necessidades e seus direitos, ao serem trazidos para o espaço público e por não termos conseguido cumprir com a qualidade de vida.

Este processo se estendeu em todo o país, sendo construído a muitas mãos, com diferentes formações, o que contribuiu para uma miscelânea de conceitos e percepções. A Educação Infantil, no Brasil, é considerada nova e ainda está se constituindo entre avanços e retrocessos, com diversos interesses por trás dos processos, como seguimos observando.

Quando a mobilização pela Educação Infantil atingiu o Brasil não tínhamos um modelo firmado, não sabíamos como fazer. [...] conhecíamos a escola primária como educação para a infância, e orfanatos como instituições para

a infância pobre. Daí termos abrigado experiências nem sempre favoráveis às mães e às crianças. Para o sistema educacional brasileiro público era uma experiência completamente nova esta de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês. [...] Foi a Educação Infantil que trouxe, para a educação brasileira, a proposta de educar e cuidar. Seria o cuidar uma função tão digna quanto o educar? E como educar crianças tão pequenas? A creche é uma escola? A educadora da creche é ou não é professora? Como deve ser sua formação? Precisa de curso superior para trocar fraldas e dar mamadeira? Não basta ser mulher para desempenhar estas funções? Mas, de fato é bom mesmo para a criança pequena ir para a creche? O per capita da creche precisa ser tão alto? (ROSEMBERG, 2007, p. 02-03).

Diante do exposto, podemos ter uma ideia do quão penoso foi esse processo de construção e de defesa da Educação Infantil. Da mesma forma, a constituição da docência com as crianças. Então, para respaldá-lo, temos um importante marco legal que foi a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), na qual ficou estabelecido que as creches e as pré-escolas comporiam o sistema educacional, porém essa determinação passou a vigorar somente oito anos depois, com a LDB, Lei nº 9/394 de 1996. Outro avanço trazido pela nossa Constituição foi o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças. Esse fato teve um efeito, tanto no campo das pesquisas quanto no campo das políticas públicas. Esse processo demandou a produção de materiais para formação de professores de Educação Infantil, o que possibilitou construir um novo tipo de docência.

Foi um período de grandes transformações e repercussões, com isso, “[...] a criança brasileira ganha uma das grandes brigas para ser reconhecida como cidadã, com a aprovação em 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA” (ARCE, 2010, p. 54).

A LDB, Lei nº 9.394, de 1996, reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica, devendo ser oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996). Diante disso, a educação infantil deixa de pertence ao campo da assistência para ser considerada educacional. Além disso, passa a ser dever do Estado ofertá-la. A partir dessa conquista, muitos avanços ocorreram, e a Educação Infantil passou a ser respeitada como uma área do conhecimento. As escolas de Educação Infantil passaram a ter os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e isso demandou também uma reconfiguração dos professores atuantes, a fim de pensar a educação como um processo.

A partir desse momento, passa-se a discutir a docência em Educação Infantil, logo, ela é considerada recente e isso nos dá uma ideia de que, ao mesmo tempo em que ela está sendo construída, ela está sendo transformada.

Revisitar estes recortes temporais de como a Educação Infantil foi se constituindo tem possibilitado compreender que o passado, o presente e, certamente, o futuro estão inundados de lutas e de tensões entre os diversos membros da sociedade, na construção e na efetivação do respeito à criança e do seu direito à educação, entre outras conquistas.

Porém, ainda nos faltam esclarecimentos, então, atrelada à ideia de que toda a Educação Infantil é construída a partir da mesma base e orientação documental, busquei subsídio nas documentações educacionais oficiais, visando compreender o que difere tais condutas.

3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – OS RIOS QUE DESAGUAM NO MAR

Resgato aqui a analogia construída no início do capítulo, na qual situo o porquê da utilização do termo Rio como representação as Políticas Públicas e Mar para a Educação Infantil. Justifico, entendendo que os fins das Políticas Públicas Educacionais é chegar até o Mar da Educação. Neste contexto, existem diferentes formas de desagues, bem como diferentes locais para tal. Com isso, provocarão também diversos movimentos, repercutindo em diferentes marés, o que poderia também chamar de Práticas Docentes.

É válido também lembrar que a Educação é regida por uma série de Políticas Públicas, que norteiam a construção de seus Documentos, os quais servem de referência e normatização às Práticas Docentes. Para tanto, trago brevemente alguns desses documentos, para fins de contextualização, porém me dedico especialmente as Políticas Públicas que sucederam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Justifico essa opção pela estruturação desta etapa a partir destas documentações, bem como pelas suas sucessivas evoluções.

[...] a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção estatal, a relação entre o todo e as partes se modifica, na

proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividade. Assim é que falamos da política de um governo, como também de suas políticas, da política relativa a um nível de ensino – a educação básica ou a educação superior – e de suas políticas (VIEIRA, 2007, p. 56).

Previamente julgo importante trazer alguns conceitos que são a distinção entre as Políticas de Governo e as Políticas de Estado. Então, as políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna.

As políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando, em geral, pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Nesse sentido, a política de Estado é regulamentada em lei, independente de qual governo esteja assumindo e este deverá cumpri-la

Outro ponto de importante destaque é que o conceito de docência na Educação Infantil é flexível e mutável, sendo composto no transcorrer das políticas públicas. Não tem um conceito definido, mas princípios através dos quais se pensa a docência. Aproximo estes princípios às políticas públicas, as quais vão demandando diferentes ações e posturas docentes, procurando atendê-las.

Com isso, segundo Rosemberg (2007, p. 08), “[...] abre-se margem para a instabilidade, dificultando a construção contínua de sua identidade, e instalação de um modelo sólido de instituição educacional pública para crianças pequenas com qualidade e equidade”. Procurando evidenciar tal cenário, trago, ao longo do texto, algumas políticas que mostram essa construção e reinvenção da docência com crianças.

Conforme mencionado, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi o primeiro marco legal que evidenciou a importância da Educação Infantil, estabelecendo bases de uma concepção nacional em torno dessa etapa. Neste Documento, o atendimento em creches e pré-escolas é visto como um direito social das crianças e é estimulada a autonomia das escolas quanto à organização de seu currículo e metodologias pedagógicas (BRASIL, 1988). A partir deste documento, houve uma intensa mobilização, fato que repercutiu, anos mais tarde, em uma nova LDB, Lei nº 9.394, decretada em 20 de dezembro de 1996.

A LDB, Lei nº 9.394/96 estabeleceu, pela primeira vez na história de nosso país, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, trouxe alguns Princípios, tais como: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Além disso, garantiu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1996).

Vale salientarmos que a LDB, Lei nº 9.394/96 fez questão de pontuar a preocupação com a nomenclatura, no que se refere à distinção interna na Educação Básica, distinguindo a Educação Infantil do Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, segundo Cerisara (1999, p. 15), podemos perceber que, ao utilizar o termo Educação, ao invés de Ensino, indica “[...] uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional”.

Visando atender às determinações da LDB foi elaborado um Documento que respaldasse essa etapa, o que resultou no Referencial Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Este integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Seu objetivo era auxiliar no trabalho educativo docente, baseado em eixos no âmbito de experiências. Como o nome já diz, o conjunto de três volumes servia como uma referência, embora, por ter sido amplamente divulgado e distribuído aos professores, tenha assumido uma grande centralidade no trabalho docente.

Tão grande quanto a sua divulgação, foi a crítica a esse documento, o qual foi produzido por um grupo de pessoas desvinculadas do contexto da escola. O RCNEI (BRASIL, 1998a) foi estruturado a partir de fases de desenvolvimento, com sucessivos objetivos e conteúdos, de forma a tornar a Educação Infantil escolarizante, o que denota um retrocesso em relação aos movimentos que iam crescendo. Além disso, considera a criança como um ser passivo.

Apesar das críticas, vejo o Referencial como mais um passo em relação à construção da Educação Infantil. Se o RCNEI (BRASIL, 1998a) foi o primeiro passo, então, seguiram-se outros, tal qual a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais foram instituídas a partir da resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), a partir da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 22/98 (BRASIL, 1998b). Em sua introdução, as DCNEI de 1999 resgatam a ideia de que a

Educação Infantil é um direito das crianças e um dever do Estado, e que esta conquista é fruto de muitas lutas, desenvolvidas pelos educadores e segmentos organizados ao longo dos anos (BRASIL, 1999).

Essas diretrizes constituem “[...] Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...]” orientando as instituições de Educação Infantil “[...] na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999), ao apontar no art. 3:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

[...] As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (BRASIL, 1999).

Com isso, já temos indícios de como pensam, organizam e articulam os princípios basilares desta lei, no que se refere à docência com crianças da Educação Infantil. Além disso, traz a integralidade da criança e reforça a indissociabilidade entre cuidar e educar. Logo, este defendia a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de Educação Infantil, contudo não mencionava a adoção de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Trouxe ainda a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, como objetivos das instituições. Após dez anos, foi reelaborada, lançando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), de caráter obrigatório, como veremos mais adiante.

Cursei a graduação em Pedagogia no período posterior a estes dois documentos, o RCNEI (BRASIL, 1998a) e a DCNEI (BRASIL, 1999), e ao resgatar na memória, lembro-me do quanto foi mais moroso e detalhado o estudo do RCNEI, em detrimento do das DCNEI de 1999. Nesse sentido penso que também foram escolhas dos docentes, o que discutir e dar maior ênfase, e isso, de certa forma, deu um direcionamento em meus pensamentos e condutas, naquele período.

Posteriormente, surgiram outros tantos Documentos e estes ficaram a meu cargo de estudo e aprofundamento. A partir dessa experiência, penso que talvez tenha construído alguns pensamentos equivocados, dissociados, pois não houve, fora dos bancos universitários, um momento efetivo de estudos dessas Políticas, então aproveitei esse momento para me dedicar a eles.

Em 2001, a partir da Lei nº 10.172, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE). Esta é uma lei ordinária que estabelece metas, diretrizes e estratégias, em todos os níveis de ensino, as quais deveriam ser alcançadas no decorrer de 10 anos (BRASIL, 2001). Em síntese, previa a elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais. Tudo isso obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Porém, passaram-se os anos e essas metas não foram alcançadas e somente em 2014 foram retomadas, reavaliadas e reprojatadas até 2024, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Este PNE passou a ter estratégias visando atingir as 20 metas. Com isso, projetavam-se que estas metas fossem aferidas, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visando acompanhar a sua evolução e cumprimento. Além disso, a cada quatro anos propunha-se realizar conferências nacionais de educação, objetivando avaliar a execução do PNE e subsidiar a elaboração de um novo PNE para o decênio subsequente.

Apesar dos avanços em termos de idealização, de estrutura e de valorização da Educação Infantil, como etapa de desenvolvimento, em 2006, surge uma nova proposta: a de que o Ensino Fundamental passasse a ter nove anos de duração, de acordo com a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006). Essa lei engoliu a última fase da Educação Infantil, trazendo-a para o Ensino Fundamental, estabelecendo que os estados e os municípios tivessem que cumpri-la até 2010. Com isso, mais uma vez as crianças não foram respeitadas em suas peculiaridades de desenvolvimento, pois embora a proposta fosse de acolhimento, o que se observa é uma aceleração no desenvolvimento infantil.

Até aqui, trouxe algumas Políticas Públicas as quais foram basilares e estruturantes para a Educação Infantil. A partir de agora, passo a me ater às Políticas Públicas mais atuais, as quais foram sofrendo releituras.

Abaixo temos uma linha do tempo, composta pelas principais Políticas Públicas para a Educação Infantil em nível nacional, no período de 2009 a 2017.

Figura 6 – Linha do tempo das principais Políticas Públicas para a Educação Infantil



Fonte: Imagem apresentada em um dos encontros do CAEI (2018).

Em 2009, teve uma Emenda na Constituição Federal nº 59/2009, a qual mobilizou a sociedade devido à matrícula obrigatória na Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009b). A mesma emenda previu ainda o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis,

etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009b).

A esse respeito e segundo Cerisara (1999, p. 14),

A Constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental.

Em meio a tanto, ainda em 2009 foram revistas e lançadas as novas DCNEI (BRASIL, 2009a). Estas, de caráter obrigatório, serviram de orientação ao planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas foram discutidas, concebidas e fixadas pelo CNE, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

A promulgação dessas Diretrizes teve um grande impacto, tanto por ser de caráter obrigatório, quanto por tratar da organização escolar, apresentando concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil. Além disso, articularam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reuniram Princípios Fundamentais e Procedimentos definidos pela CEB do CNE, a fim de orientar as Políticas Públicas e a elaboração do planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Sem negar a importância da DCNEI de 1999, muito pelo contrário, pois aquela foi basilar a esta, a nova DCNEI de 2009, visando abarcar as novas demandas educacionais. Segundo o parecer CNE/CEB nº 20/2009, a DCNEI (2009a), contempla

A ampliação das matrículas; a regularização do funcionamento das instituições; a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas e, aos saberes e fazeres os professores, as práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (BRASIL, 2013b, p. 82).

Ainda reforça algumas concepções e conceitos, tais como: o papel, a finalidade e a função da Educação Infantil; versa sobre a criança como sendo um sujeito histórico e de direitos que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura; além disso, traz o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente construídos; e considera que as práticas pedagógicas da Educação Infantil tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Logo, a criança é o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, que vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva na interação com o outro (BRASIL, 2013b).

Houve também mudanças em alguns artigos da LDB, Lei nº 9.394/96, através da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013a). Dentre as alterações, esta lei promulgou que os currículos passariam a ter uma Base Nacional Comum Curricular, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017a). Reforçou que as pré-escolas atendam as crianças de quatro a cinco anos de idade. Trouxe, também, outro ponto importante que é a formação de docentes, os quais, para atuar na Educação Básica, necessitam ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Além disso, garantiu para os profissionais, a formação continuada, “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013a).

Então, conforme anunciado, em 22 de dezembro de 2017, na resolução CNE e Conselho Pleno (CP) nº 2 (BRASIL, 2017b), foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este Documento foi construído, por uma equipe de quatro pessoas, ao longo de três anos, período em que houve também três versões, as quais passavam por comitês de análise e, segundo informam, por consulta pública. A terceira versão, a que foi aprovada, foi imensamente criticada por terem sido mudados alguns conceitos identitários.

Independente de concordar ou não, ela é um documento, um referencial nacional e obrigatório, o qual deve ser contemplado em todos os níveis e redes de ensino, tanto nas públicas quanto nas privadas. Aprovada em 2017, a BNCC teve dois anos para ser efetivada em todos os níveis, e durante este período ocorreram as adaptações dos currículos.

Nela consta um panorama das políticas precedentes, enfatizando a sua importância, traz algumas orientações sobre a sua organização e passa a abordar as etapas da Educação, sejam elas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A BNCC (BRASIL, 2017a) tem como resultado seis direitos de aprendizagem a serem contemplados em cinco campos de experiências. Além disso, trouxe a criança como protagonista, evidenciando as suas experiências e interações.

Logo, o planejamento e a ação a docente devem considerar os desejos, as necessidades e os interesses das crianças, observando e identificando os seus percursos individuais de desenvolvimento. Mesmo após a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017a), as Diretrizes Nacionais continuam valendo, porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

Apesar desse intenso movimento em torno da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017a), fica evidente que não há unidade de pensamento, porém, conforme mencionado, este documento tem caráter obrigatório e versará sobre as práticas pedagógicas de todas as etapas e em todo o país. Então fica a questão de até que ponto esse documento será efetivo? Até que ponto dará conta das peculiaridades? Até que ponto está sendo imposto? Até que ponto as 18 páginas que correspondem à Educação Infantil, num total de 600, atendem as suas peculiaridades? Até que ponto podemos questionar?

Nesse mesmo fluxo da BNCC (BRASIL, 2017a) e alinhado a ela, surge, no estado do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil, homologado em 12 de dezembro de 2018, o qual serviu de norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Este referencial deriva da BNCC (BRASIL, 2017), logo, também está em consonância com os conceitos, princípios e finalidades, expressos nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Sua finalidade é de auxiliar as redes escolares, do estado, a construir e aperfeiçoarem as suas práticas educativas, alinhadas aos direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças.

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) é, portanto, um documento que serve de referência para a construção dos currículos em nível estadual, porém cada rede de ensino construiu outro Documento Orientador evidenciando as suas peculiaridades regionais e municipais. Nesse sentido, Santa Maria construiu, no ano de 2019, o Documento Orientador Curricular, o qual foi elaborado de forma colaborativa,

envolvendo diversos segmentos educacionais, “[...] envolvendo esforços entre educadores de diferentes níveis e modalidades que compõem o sistema de ensino de Santa Maria, entrelaçando saberes entre rede municipal, estadual, particular e federal” (SANTA MARIA, 2019a, p. 09). Com isso, foi possível, compilar em um documento, peculiaridades locais e regionais. Além disso, está alinhado aos documentos oficiais, tais como: PNE, BNCC, RCG e as legislações pertinentes.

A respeito desse Documento Orientador Curricular (SANTA MARIA, 2019a), passo a discutir, juntamente ao seu contexto de atuação, que é a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, sobre a Praia da pesquisa, a qual passarei a abordar no próximo capítulo.

Brincar com as recolhas e registrar escritos que permeiam os espaços e as conversas. O modo como compus as imagens, as poesias, os fragmentos e as interlocuções para criar esta escrita e pensar a docência, tem sido como partir em uma expedição, onde encontro possibilidades, percorrendo rios e mares, aliando-me a novos elementos e potências na tentativa de compreender o que move os professores.

Nadar, em meio à macro política que cristaliza convenções, regula os espaços e as ações, desbravando e explorando por entre ilhas de afetos e sentidos significantes, constitutivos de performances docentes.

Pensar à docência comendo o que encontro de latente nos espaços que atravesso, potencializando criações, angariando falas que ao serem tramadas apresentam as singularidades da docência com crianças.

Uma docência que se produz junto às crianças.

Uma docência que aceita o inesperado e parte a outros territórios, sobretudo porque sabe que somente se produz saberes com o outro, através de um diálogo acolhedor.

Uma docência que recolhe nas miudezas esquecidas, nos balbucios dos corredores e as articula enquanto disparadoras, para interlocuções e produção de conhecimentos.

Texto adaptado¹¹.

¹¹ Dissertação de Daniela da Cruz Schneider, intitulada “Verter a educação em arte - Potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais” (SCHNEIDER, 2013, p. 99).

4 A PRAIA

Ainda seguindo a mesma linha metafórica, a Praia, neste trabalho, é considerada a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Segundo pesquisa rápida em sites da internet, a praia é uma faixa de terra, em declive suave, coberta de areia, que confina com o mar, com um rio, uma lagoa etc. Além disso, ainda considero a praia desta pesquisa como sendo do tipo fluvial, visto que sofre influências diretas das cheias dos rios e dos sedimentos trazidos por eles, podendo desaparecer durante as cheias ou se tornarem extensas na época da estiagem.

Logo, apresento a Educação Infantil do município de Santa Maria-RS, considerando-a como um elemento que compõe o mar, mas que também pode confinar com um rio ou uma lagoa, ou seja, a Educação Infantil do município faz parte do todo maior que é o mar, mas também “toca” os rios. Nessa linha, ainda aparece a docência com crianças, como sendo a areia, a qual permeia e está relacionada a todo o contexto, pois bem se vê que, ao longo de todo o trabalho, apresento elementos relacionando-os, embora não de maneira explícita, já que, neste caso, a areia estava submersa.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

A nossa “Praia” é situada num município de médio porte, na região central do estado do Rio grande do Sul, o qual possui 283.677 habitantes em 2020, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Além disso, conta com duas Universidades e seis faculdades, deste universo, quatro possuem em sua grade curricular o Curso de Pedagogia, ou seja, em relação ao tamanho da cidade há uma significativa formação inicial e continuada de professores.

Neste contexto, também temos uma significativa RME composta por 65 escolas, sendo que 41 são de Ensino Fundamental - EMEF, 22 são de Educação Infantil - EMEI e 3 escolas do campo. Destas 41 EMEFs, 32 contemplam EMEIs em sua estrutura, divididas nas diversas regiões da cidade. Com base nesses dados, podemos perceber que existe mais Educação Infantil funcionando dentro de EMEFs do que em EMEI.

As EMEIs atendem crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, divididas em turno integral ou parcial, em turmas de Berçários, Maternais e Pré-escolas. A matrícula das

crianças segue alguns critérios de seleção, como a proximidade da casa ou se tem irmãos na mesma escola. Procurando cumprir a legislação e atender as crianças em fase obrigatória de Educação Infantil, o município conta também com 3 escolas conveniadas. Estas recebem repasses financeiros mensais, da administração pública municipal, a fim de cobrir os gastos com as matrículas das crianças “incluídas”.

No contexto de política educacional, temos o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM), que é um “[...] órgão de administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas que forem de sua competência, vinculado a Secretaria de Município da Educação” (SANTA MARIA, 1997).

Conforme o artigo 10 da Lei nº 4.122 de 1997 o CMESM tem por função:

Ao CMESM compete:

- a) elaborar e/ou reformular seu Regimento Interno que será aprovado pelo Poder Executivo Municipal;
- b) participar na discussão do Plano de Educação para o âmbito do Município, e aprová-lo;
- c) acompanhar e controlar a aplicação dos recursos públicos destinados à educação;
- d) propor medidas e programas para atualizar, capacitar e aperfeiçoar professores;
- e) fiscalizar o Sistema Municipal de Ensino, ou conjunto das escolas municipais;
- f) zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação e ensino, representando junto às autoridades competentes, quando for o caso;
- g) estabelecer critérios para conservação e, quando necessário, a aplicação rede de escolas a serem mantidas pelo Município;
- h) cumprir as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação;
- i) manter o intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais Conselhos Municipais de Educação;
- j) pronunciar-se quanto à criação e ao funcionamento de estabelecimentos de ensino público de qualquer nível a serem instalados no Município (SANTA MARIA, 1997).

Além disso, elabora seus pronunciamentos, em forma de Resoluções, Pareceres e Indicações. Logo, este órgão regula e coordena as Políticas Públicas Municipais para Educação; nesse contexto, postulou, em 21 de novembro de 2011, através da Resolução nº 30, a respeito das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. Nesta, trouxe as principais orientações a respeito das práticas pedagógicas em Educação, objetivando ser um instrumento orientador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola (SANTA MARIA, 2011).

Esta Resolução organiza e regulamenta a Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Traz os objetivos e as finalidades dessa etapa, bem como estabelece o número de professores por aluno, por faixa etária, e a formação específica. Além disso, preconiza a respeito das matrículas, as quais devem observar o zoneamento da residência, da criança e o nível: creche, para crianças com idade de zero até três anos e onze meses; ou pré-escola, para crianças com idade a partir de quatro anos com duração de dois. De acordo com a Resolução, em seu art. 20:

A educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria desenvolver-se-á em: I – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola. II – Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que atendem crianças a partir do maternal até a pré-escola (SANTA MARIA, 2011).

Aborda também a respeito da formação exigida para o professor atuar na Educação Infantil que é em nível de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação Infantil. Além disso, decreta que a Instituição de Educação Infantil pertencente ao Sistema Municipal de Ensino, com no mínimo cinquenta (50) crianças, deverá contar com um Coordenador Pedagógico de vinte horas, se for mais de cem (100) crianças, deverá contar com um coordenador pedagógico por turno.

Alinhado aos princípios, em voga, das Políticas Públicas, é organizado o Documento Orientador Curricular (SANTA MARIA, 2019a), conforme brevemente abordado no capítulo anterior. O DOC (SANTA MARIA, 2019a) foi articulado por uma equipe de docentes de diversas instituições do Município de Santa Maria, a fim de construir um Documento Referência em que fossem acolhidas nossas peculiaridades locais em consonância as Políticas Orientadoras Educacionais. Neste, foram resgatadas e contextualizadas as concepções para a educação, em nível local, bem como sobre as concepções de crianças e de infâncias; sobre o currículo; a diversidade, a inclusão e a equidade; a avaliação na e da Educação Infantil e, por fim, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento nas diversas faixas etárias.

Ao compartilhar a responsabilidade no que tange a educação entre as esferas municipais, estaduais e federais, divide-se as responsabilidades, ao mesmo tempo em que aumenta o comprometimento devido à proximidade, por exemplo, do município em inferir sobre as especificidades regionais (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

Então, o DOC (SANTA MARIA, 2019a) está pautado nos documentos oficiais, em consonância às Políticas Públicas e contextualização municipal. Logo, procura contemplar as nossas peculiaridades, aproximando do nosso vivido enquanto município.

A Resolução nº 39, de 05 de dezembro de 2019 (SANTA MARIA, 2019b), expedida pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM), orientou a implementação da BNCC (BRASIL, 2017a), do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e instituiu o Documento Orientador Curricular (SANTA MARIA, 2019a) como obrigatórios nas etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal de Santa Maria. Para tanto, guiou a revisão dos Projetos Políticos-pedagógicos, Regimentos Escolares e documentos correlatos de todas as Instituições Escolares, com a finalidade de implementar tais documentos.

Com relação à Educação Infantil, essa Resolução (SANTA MARIA, 2019b) trouxe de forma bem contundente a implementação da BNCC (BRASIL, 2017a), através dos eixos norteadores, que são as Interações e as Brincadeiras, e aos direitos essenciais a serem garantidos às crianças: Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar, Conhecer-se, a fim de possibilitar o seu pleno desenvolvimento através dos Cinco Campos de Experiências, sejam eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesse contexto, as documentações e os referenciais estavam alinhados e prontos para colocar tudo em prática quando fomos surpreendidos por uma pandemia catastrófica, tão logo havíamos iniciado as aulas no ano de 2020. Com isso, foi decretado o isolamento social, fechando escolas e comércios, transformando o cenário mundial. Em decorrência da grande ameaça de propagação, o Ministério da Saúde, atendendo à orientação da OMS, estabeleceu medidas para o enfrentamento emergencial internacional. Com isso, a Federação, os Estados e os Municípios, em consonância a esta, também expediram decretos reiterando medidas. No dia 16 de março de 2020, o Executivo Municipal de Santa Maria, através do Decreto nº 53, promulgou medidas temporárias com relação à Pandemia causada pelo novo corona vírus (SANTA MARIA, 2020a). Neste Decreto, considerando o estado de quarentena e isolamento social, foram suspensas as aulas e as atividades da rede municipal de ensino por 15 dias. Num primeiro momento, pensamos que essa ação seria pontual e que duraria apenas o tempo especificado, porém, com o passar dos dias, a situação

foi se agravando e houve a necessidade de postergar tal período, que foi se estendendo ao longo de todo o ano de 2020, provocando novas posturas e ações didáticas.

Nesse período, foram propostas algumas formações através de lives, webinars, web conferências e Seminário Municipal de Educação Infantil. Em paralelo às formações, foram criados documentos municipais visando, a partir do registro do vivido, projetar as ações de atuação, sempre com a preocupação de atender as crianças, manter o vínculo e construir conhecimentos.

Dentre as documentações elaboradas, a Equipe de Coordenação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino solicitou às escolas a construção de uma Carta de Intenções, na qual fosse proposto um Currículo Emergencial para a Educação, neste tempo de distanciamento de corpos.

Logo, esta carta de Intenções, escrita de forma colaborativa entre a equipe pedagógica, fez com que a escola realmente olhasse para o seu contexto de atuação e elaborasse o seu plano de ação de forma bem específica, de acordo com a realidade da comunidade. Seguindo o lema: “Entre o real e o ideal, existe o possível”, esta carta de intenções tornou palpáveis as ações, articulações e as intenções em relação às famílias e às crianças. Para tanto, foi necessário contextualizar o momento vivido, permeados pelas incertezas frente à nova realidade, bem como as propostas, traduzidas na necessidade de reinvenção docente e discente.

O termo carta de intenções, como o nome mesmo sugere, pressupõe que se busque mostrar algumas das intenções pretendidas durante um período de tempo, no caso, este período pelo qual passamos. Em se tratando de uma carta de intenções pedagógicas, este instrumento deve comunicar a quem o leia de maneira simples e clara como essa escola, esse professor vai viver a sua história com os seus alunos e seus familiares nesse período de ensino remoto.

Este movimento proporcionado pela escrita das Cartas de Intenções fez emergir diversas possibilidades... Neste mesmo contexto... E se invertêssemos a ordem das coisas? Se ao invés de “aceitarmos” que nos digam como agir, o que propor, como ver, o que ver, nós falássemos a nossa palavra? Tal qual nos desafia Paulo Freire (2006), em seu célebre livro “Pedagogia da autonomia”.

Acredito que este momento tenha sido um divisor de águas, em todas as instâncias, mas principalmente para Educação. Este momento desafiante proporcionou voltarmos para nós, para o nosso entorno, para nossa comunidade,

micro e macro, e de forma reflexiva montar estratégias de atuação. Por vários momentos, nos percebemos pensando no que realmente importa, o que é basilar; o medo constante e a morte rondando nos tornam vulneráveis, mas, ao mesmo tempo, nos desafiam. Com isso, resgato alguns questionamentos elencados ao longo da escrita deste trabalho... O que é basilar para cada um? O que nos mobiliza? Quais são nossos princípios? De vida? De profissão? Em que acreditamos, defendemos e sustentamos diariamente?

Ao encontro do conturbado momento vivenciado e diante da impossibilidade de estarmos juntos, foi expedido um Parecer, nº 5/2020 (BRASIL, 2020) do CNE, aprovado em 1º de junho de 2020, o qual propôs a reorganização do calendário escolar, tendo em vista o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia COVID-19. Então, baseado nesse parecer, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, através da Resolução nº 41, de 3 de julho de 2020 (SANTA MARIA, 2020b) regulamentou as Ações Pedagógicas Orientadas – não presenciais- na Educação Infantil em seu sistema Municipal de Ensino.

Considerando, para tanto, que essas ações pedagógicas fossem pensadas, planejadas e elaboradas a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, do currículo emergencial e dos documentos que normatizam a Educação Infantil. Salientou ainda, que as ações fossem desenvolvidas em caráter excepcional, enquanto persistissem as restrições sanitárias para as atividades presenciais nas escolas de Educação Infantil.

Art. 1º AS AÇÕES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS - NÃO PRESENCIAIS - NA EDUCAÇÃO INFANTIL previstas neste documento compreendem prioritariamente o protagonismo das crianças e de sua autoria, considerando que são autoras das suas histórias de vida produtoras de conhecimento Cultura.

Art. 2º Tendo como eixos norteadores da Educação Infantil as interações e brincadeiras deverão estar sempre em destaque nas ações propostas (SANTA MARIA, 2020b).

Estas ações deveriam estar em consonância com a carta de intenções, a qual já contempla a realidade socioeconômica, estrutural, de saúde e de acesso às tecnologias, das famílias da comunidade escolar, neste período de distanciamento social. A resolução previu também que as ações, informações e comunicações, pudessem ocorrer por meio de redes sociais, telefone ou meios impressos, além disso,

há a possibilidade, em casos excepcionais, por meio de agendamento junto à escola e com as devidas medidas de segurança sanitária, de atender pessoalmente, conforme disposto nos decretos municipais e regulamentações no Estado do Rio Grande do Sul quanto às bandeiras (SANTA MARIA, 2020b).

Ainda conforme esta Resolução (SANTA MARIA, 2020b), aos professores cabiam a proposição de ações e interações e o registro da participação destas devolutivas das famílias. Para tanto, a Rede municipal disponibilizou acesso e cursos digitais, a fim de que registrassem, preferencialmente, nessas plataformas, de modo a possibilitar o arquivamento de todas as propostas enviadas e de todos os retornos recebidos. Dessa forma, ficando comprovadas as ações realizadas e o registro da trajetória escolar das crianças.

Para as famílias que não responderam a essas propostas, em um prazo determinado, foram realizadas “buscas ativas”, as quais tinham como intuito a manutenção e o restabelecimento de veículos com a criança ao longo da suspensão nas atividades escolares. Além disso, possui um papel de diagnóstico, tanto das condições socioeconômicas, de saúde da criança e sua família, quanto de percepções de casos de vulnerabilidade social e vítimas de violência doméstica. Mesmo em tempo de distanciamento social, o cuidar e o educar são indissociáveis, e é possível percebê-los nas diversas ações da Educação Infantil.

Então, ainda nesta linha e a respeito do currículo emergencial, entendemos que este deva orientar o trabalho pedagógico, promovendo aprendizagens significativas, partindo do eixo interações e brincadeiras. Além do mais, o currículo da Educação Infantil não pressupõe a abordagem dos conteúdos específicos, mas sim um trabalho que envolve o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, pois o desenvolvimento delas está ligado às oportunidades de aprendizagens que lhes são oferecidas em diferentes tempos e espaços (SANTA MARIA, 2020b).

Os professores, de uma forma geral, foram exemplares, visto que, sem medir esforços, se dedicavam a aprender a usar as tecnologias, esforçando-se para atender seus alunos e, em muitos casos, também voltaram a ser alunos, visto que tiveram que fazer cursos para conseguir transitar pelo universo das tecnologias. Ao final de 2020, ao olharmos para trás, vemos tudo o que foi construído, sempre em busca de tentar fazer o seu melhor, procurando atender as demandas e as expectativas das crianças e das famílias.

O ano de 2020 terminou e o ano de 2021 iniciou... na rede pública e privada, tudo pronto para o retorno, com todos os protocolos de segurança revisados, o inesperado aconteceu. A situação piorou, os casos de Covid-19 aumentaram, as mortes cresceram absurdamente, instaurando a bandeira preta. Fecharam-se as escolas... ou melhor nem abriram. Nesse período, já havíamos nos apropriado desta vivência on-line, mas havia um diferencial negativo em relação ao ano anterior, neste não conhecíamos as crianças, não conhecíamos sobre suas relações com as coisas, quais os seus interesses, o que despertava curiosidade. Por mais que procurássemos captar, sempre havia o atravessamento de um outro adulto, o qual “escolhia” o que nos revelar, o que nos contar, nos mostrar.

Paralelamente a todo o vivido, foi crescendo o movimento para o retorno às aulas, principalmente as da Educação Infantil. Situação essa atrelada ao progressivo retorno dos pais ao trabalho, que, por conseguinte, necessitavam de um lugar para deixar seus filhos. Logo, ressurgiu a pergunta: a escola é para atender a quem mesmo? Por outro lado, abrem-se precedentes para “as mães crecheiras”, do século passado, as quais recebem as crianças do entorno, em sua casa, muitas vezes sem estrutura para tal, simplesmente um lugar para ficar.

Sabemos que frequentar a Educação Infantil é um direito das crianças, pois a escola é também um lugar onde ela estabelece relações, vivencia e compartilha experiências, para além de seu núcleo privado que é a família. Porém, com o afastamento imposto pelo vírus essas relações sofreram modificações. As pessoas tiveram que se adaptar e propor diferentes formas de contato, que não mais o físico. Adaptação foi a palavra do ano. Adaptação nas interações, de relacionamentos, de currículo.

Segundo a Secretaria de Educação, “[...] a rede pública municipal atende quase 6.000 crianças, matriculadas em sessenta e cinco escolas”¹². Frente ao cenário de distanciamento e à responsabilidade com o grande número de pessoas envolvidas é que se propôs a elaboração destes Currículos Emergenciais para a Educação Infantil, procurando contemplar a necessidade de viver as experiências da infância, mesmo estando distantes das crianças.

Analisar essas Políticas em um curto período me fez perceber o quanto elas se repetem, salvo algumas pequenas mudanças conceituais. Logo, diante deste cenário,

¹² Informações orais coletadas no evento de abertura do ano letivo de 2021, promovido pela SMEd.

procurarei entender, no âmbito das práticas pedagógicas, como esse manancial de leis e de documentos repercutiu no fazer docente.

4.2 A AREIA QUE PERMEIA - A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A areia aqui é considerada a prática docente em Educação Infantil. Não limitada à areia submersa do mar ou à exposta da praia, mas a contida em todas as partes, permeando os rios, abarcando o mar e a ilhas. Assim, tal qual a areia que compõe o todo da praia, a docência na Educação Infantil está contida ao longo de todo o trabalho, pois é o cerne desta pesquisa. Para tanto, alicercei-me nos conceitos calcados por Franco e Gilberto (2010), Freire (2006; 2009) e Pérez Gómez (2001) acerca deste tema.

Podemos perceber que a escola que temos hoje é um reflexo de todas as lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, vividas ao longo dos séculos. Da mesma forma, as práticas docentes foram se modificando, correspondendo a essas “mutações”. Com isso, pudemos visualizar também as modificações de conceitos em relação à Educação Infantil e à docência com crianças, conforme discutiremos a seguir.

A prática pedagógica explicita as concepções, muitas vezes camufladas, que os professores nutrem a respeito das crianças, da função e funcionalidade da Educação Infantil, dos tempos e espaços, bem como o modo como se articulam todas estas instâncias aos documentos oficiais regulamentadores desta etapa da Educação. Nesse sentido, Redin *et al.* (2012, p. 12) nos sinaliza que “[...] é necessário refletir sobre a concepção de infância que viemos construindo, assim como o papel dos profissionais que atuam na Educação Infantil”, papel este atrelado ao seu compromisso de garantir o direito das crianças a serem compreendidas e respeitadas em suas especificidades, sobretudo nos espaços educativos construídos para elas.

Logo no primeiro encontro do Grupo Focal Dialógico Navegador, procurei compreender quais eram as concepções nutridas a esse respeito, pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, pois, a partir deste levantamento, poderia traçar um panorama de como as professoras enxergam a sua prática pedagógica.

Conforme vimos, na seção 3.1 deste trabalho, a constituição da Educação Infantil esteve muito ligada às concepções de infâncias, as quais foram mudando e, com isso, a necessidade de ter um espaço destinado às crianças no sentido de

instrução e de orientações para o futuro. Ainda encontramos resquícios destas posturas.

Segundo Cerisara (1999, p. 13),

Esta dicotomia era falsa, porque gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres [...]. Poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma importação do modelo hospitalar e familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor. Só que as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos.

Posto isso, ao olharmos para a infância e a sua relação com a educação, principalmente no final do século XX e início deste, podemos compreender que as duas estiveram imbricadas, tanto em sua constituição, quanto em seu desenvolvimento. Conforme nos sinalizam Franco e Gilberto (2010, p. 01), “[...] o espaço institucional da escola contemporânea reflete as transformações sociais e políticas da sociedade, e se apresenta como um cenário extremamente complexo e desafiante aos educadores, que o vivenciam em seu cotidiano”.

No entanto, como nos alerta Cerisara (1999, p. 15), “[...] ao ser incluída no ensino básico, as instituições de Educação Infantil, não deve ser depósito de crianças, nem devem reproduzir as práticas sociais desenvolvidas no ensino fundamental”. Em função desta necessidade, surgiram os primeiros indícios de uma Pedagogia da Infância, procurando dar conta da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, Batista (2008, p. 54) destaca a importância desta atuação, de forma que,

Privilegie as infâncias e não a alunância; que privilegie a diversidade e não a homogeneidade; que privilegie a espontaneidade ao invés do espontaneísmo; que estabeleça uma relação de complementaridade com as famílias e não de favor e caridade; que reconheça a criança como sujeito social de direitos e não mais como objeto de tutela; que a educação das crianças seja sinônimo de emancipação e não de subalternidade.

Como vimos, todos os movimentos foram constitutivos do que temos hoje em termos de ideário e posturas no que tange à Educação Infantil e à docência com

crianças, e todas essas instâncias estiveram relacionadas à presença das mulheres, a maternagem, a doação. Nestes pilares, também foi construída a profissão docente, principalmente a de criança pequena. Todos esses quesitos influenciaram em sua constituição, formação, exigência, salários e condições de trabalho.

Esses movimentos foram distintos nas instâncias e nos segmentos a que pertencem, sejam eles – municipal, estadual, federal, privado, etc., bem como nas diversas regiões de nosso país. Com isso, e a partir da promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96, foi deliberado um prazo de até 10 anos para que todas as profissionais envolvidas nesta etapa tivessem formação específica para atuar. Com isso, os cursos de formação passaram a repensar as suas propostas curriculares, visando atender às especificidades exigidas de uma professora de Educação Infantil.

Contudo, vamos nos constituindo conforme as nossas experiências, nesse sentido e alicerçada em Batista e Rocha (2018, p. 99), considero que

[...] as práticas educativo-pedagógicas se constituem a partir de um conjunto de conhecimentos nos quais se mesclam experiências domésticas, experiências oriundas das práticas pedagógicas e aquelas adquiridas nos cursos de formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, sobre os saberes experienciais:

[...] os próprios professores, no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p. 38-39).

É importante evidenciarmos essas questões, pois estão intimamente ligadas à constituição da docência com crianças, a qual desde a sua constituição foi fortemente atrelada ao gênero feminino, à maternidade, ao cuidado e à filantropia. Observamos também a submissão das mulheres, que atuavam com as crianças, em relação aos homens médicos, religiosos, que determinavam o que e como era para ser executado.

As mulheres sempre ficaram à margem, como coadjuvantes, embora fossem elas que realizassem o trabalho com as crianças, mas em registros não há evidências de suas vozes. Isso também é um dado importante. Nesse viés, Batista e Rocha (2018) nos alerta que, ao percebermos a subalternidade do gênero feminino na constituição da docência na Educação Infantil, ampliamos a análise e a consciência da ação e do papel que reproduz.

Nesse sentido, percebemos que o exercício da docência nas escolas infantis é marcado, historicamente, por uma “habilidade” natural feminina. Com isso, enfraquece a carreira docente, desmobilizando e impactando na qualificação e na remuneração.

Nessa perspectiva, Freire (2009, p. 47) nos chama a atenção para a responsabilidade docente, alertando que “[...] a prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou os prejudicamos nesta busca”. Desse modo, a prática docente configura-se como sendo a nossa “arma” de luta, já que,

Diante das frequentes mudanças no sistema escolar, advindas das políticas educacionais e dos processos regulatórios, os quais se convertem muitas vezes em condicionantes que desestimulam a busca pela autonomia, há que se repensar os significados atribuídos à prática docente, muitas vezes compreendida como um conjunto de relações causais, previamente determinadas. Visto como um espaço onde não cabem reflexões sobre questões institucionais e políticas, o espaço da sala de aula configura-se como um lugar de referência do “saber-fazer”, no qual não cabe o protagonismo docente e muito menos as reflexões sobre o contexto educacional mais amplo (FRANCO; GILBERTO, 2010, p. 02).

Nesta mesma linha:

Os tempos atuais exigem que o professor seja um profissional crítico e criativo, um pesquisador de sua prática e que esteja envolvido com as questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão da diversidade cultural emergente, capaz de concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática e participativa. No entanto, o que se observa, na maioria dos casos, é o professor que, premido por contradições e apequenado por processos formativos, não têm dado conta dessa complexidade (FRANCO; GILBERTO, 2010, p. 04).

Logo, proponho que possamos,

Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. Avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 2009, p. 14).

E a formação para esse profissional que atua na Educação Infantil? Kishimoto (2005 *apud* TOSATTO, 2015), relata a respeito da pesquisa realizada sobre este tema em 12 Cursos de Pedagogia da rede privada no Brasil.

Segundo a autora, as estruturas dos cursos primam pela falta de especificidade no trato de questões voltadas para a infância, devido, em especial, à adoção de perfis híbridos com a formação conjugada da docência

para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação do pedagogo (TOSATTO, 2015, p. 178).

No Brasil, existem diferentes experiências formadoras no que tange a atuação em Educação Infantil, porém arrisco afirmar que ainda existem formações atreladas a contextos ultrapassados, dificultando a construção de uma pedagogia da infância.

Ao mencionar a prática docente, refiro-me para além da prática didática, pois compreendo que esta envolve diversas instâncias, sejam elas: a formação, o contexto de atuação, as suas escolhas e concepções e suas expectativas de trabalho.

Logo, percebemos que a docência com crianças envolve complexas e diferentes perspectivas. Diante disso, é que passo a apresentar as experiências e as compreensões sobre a docência com crianças de grupo de professoras atuantes em turmas de Educação Infantil.

5 CATALOGAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Tudo é mar sem fim – no sonho, na imaginação, criando realidades poéticas, fazendo-se humano na beleza de ser com o outro, em diferentes paisagens, com diferentes possibilidades. Eu falo, ele canta, a outra dança; uma pinta, outro desenha, outro compõe; um brinca, outro pula e puxa. Sigamos assim, nos mares da educação, adultos e crianças, mãos reatadas com a poesia! (OSTETTO, 2020, p. 105).

As escolhas metodológicas definem e estão intimamente ligadas ao tipo de pesquisa que se deseja desenvolver, pois esta determina a forma de coletar os dados e as escolhas de como se deseja olhar para elas. Diante disso, a metodologia é o coração pulsante da pesquisa, não é a única responsável, mas é uma das partes vitais. Diante dessa constatação, reitero que acredito que as escolhas metodológicas foram acertadas ao tipo de pesquisa que se almejava desenvolver, visto que permitiu, além de acolher as participantes, valorizar as suas opiniões e posicionamentos, bem como responder aos objetivos elencados na pesquisa.

Considerarei a coleta e análise dos dados como uma viagem exploratória, a qual teve inúmeros imprevistos, deixando-nos muitas vezes à mercê das condições do mar e do tempo, mas, apesar disso, pudemos inventariar espécies e conhecer novos lugares, sobretudo as ilhas catalogadas. Logo, parto das apresentações das ilhas, e, com isso, evidencio tanto as professoras colaboradoras – com seus saberes e fazeres- quanto aproximo suas falas as questões elencadas.

Assim como ao longo do processo tive como premissa básica o respeito, sustentando a relação com as professoras colaboradoras, agora apresento as ilhas com o mesmo cuidado. Resgatarei algumas informações já expressas na seção 2.1.1.1, a fim de aproximar cada professora de sua ilha e seu contexto de atuação em Educação Infantil. Sigo apresentando na ordem em que as entrevistas individuais ocorreram.

5.1 PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO ARQUIPÉLAGO

A primeira Ilha que entrevistei foi a **Ilha Meu Hawaii**, a qual é a representação da professora que atua tanto em Educação Infantil em EMEI, quanto nos Anos Iniciais, em EMEF. Sua experiência em EMEI foi sempre na mesma escola. De todas, é a que

possui formação mais recente, em 2017. É recorrente na fala dessa professora a distinção entre os dois contextos vividos, entre a Educação Infantil em uma EMEI e a vivência nos Anos Iniciais, em uma EMEF.

Eu vivo a água e o vinho. Lá no Ensino Fundamental ela é solitária para o professor, sendo que aqui, ela é compartilhada, trocada, conversada, ela é viva em todos os sentidos (Ilha Meu Hawaii, 26/08/2021).

Esse sentimento distinto entre esses dois contextos se dá, segundo sua fala, atrelado à postura, aos encaminhamentos e à forma de conduzir da gestão escolar. Esse sentimento acaba “contaminando” o professor.

Então, vivendo estes dois contextos, eu tenho um comparativo. Pra mim, viver o dia a dia na Educação Infantil é leve, é divertido, a gente não só trabalha, a gente dá risada, a gente se diverte, a gente vive com as crianças os momentos e no Ensino Fundamental é bem mais rígido, com cobrança, com horário, com produção (Ilha Meu Hawaii, 26/08/2021).

Essa distinção é tão presente em sua fala que, na apresentação de sua ilha, ela chegou a dizer que criou a sua Ilha na perspectiva dos óculos da Educação Infantil, e que se usasse os óculos do Ensino Fundamental, seria bem diferente, não seria tão colorida. “Mas daí, como é que seria minha ilha? Rachada no meio? Isso é forte para mim” (Ilha Meu Hawaii). Percebo em seu relato que, para além da diferença de etapa, tem a questão de serem contextos diferentes, com equipes gestoras com atitudes e encaminhamentos que divergem do que a professora acredita que deva ser e do que vivencia na EMEI, que é “acolhedora e compartilhada”.

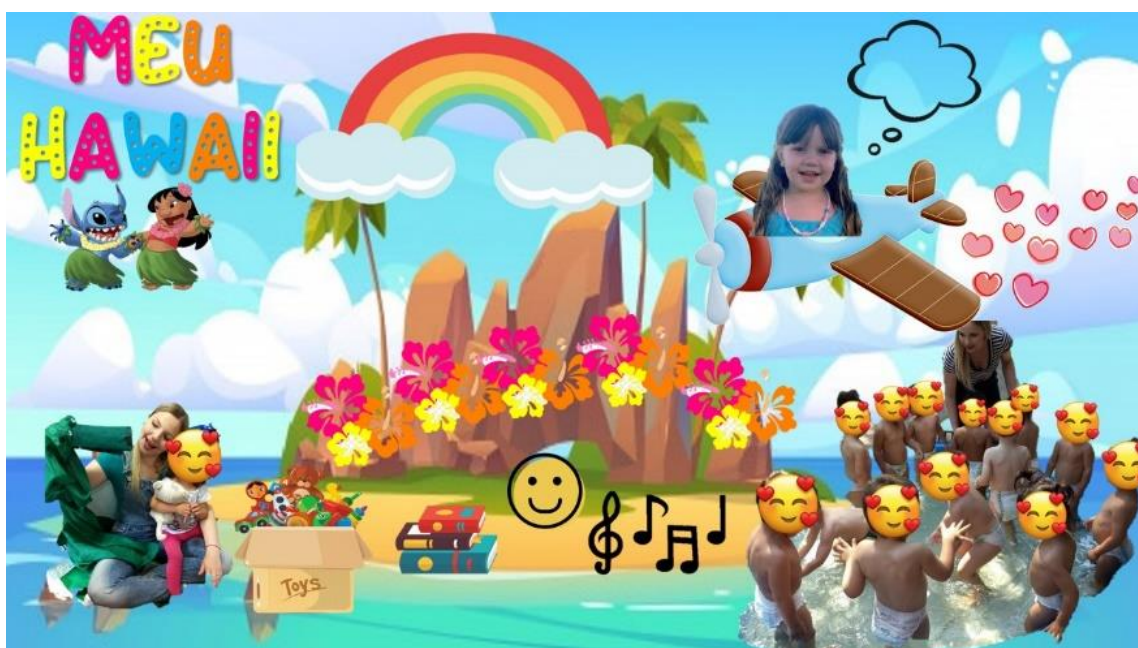
Quando questionei a respeito do que remetia a palavra ‘ilha’, ela relatou que num primeiro momento surgiu uma imagem divertida, de ilhas de interesses, de brincadeiras, mas, ao se referir ao outro contexto de trabalho, pensou em ilha de isolamento, citando inclusive “[...] eu com as minhas crianças na minha ilha” (Ilha Meu Hawaii).

Em nosso primeiro encontro no GDFN, ela apresentou a ilha de seu contexto de EMEI, a Ilha Meu Hawaii.

A minha Ilha, ela é o meu fazer, o meu contexto, do que eu gosto, o que eu vivo e gosto de viver, é o meu mundo. É realmente assim um monte de coisa junta, é uma poluição visual mesmo. Para mim a

cor é vida! É cheiro! É uma ilha de brincadeiras, além de ser uma ilha colorida, alegre, viva, divertida, como eu acredito que tem que ser Educação Infantil. Ela tem que ser muito divertida não só para as crianças, mas para gente também, isso torna tudo mais gostoso de viver o dia a dia. Ali tá a minha criança sempre voando por cima, sempre dando uma volta, sempre tendo uma ideia nova. É uma ilha cheia de amor. Também é uma ilha que tem estudo, em alguns momentos a gente está mais próxima e em outros momentos a gente se distancia, o que também é natural, porém, quanto mais a gente estuda, se apropria, e conhece, melhor a gente vai compreendendo e as coisas (Ilha Meu Hawaii, 02/09/2021).

Figura 7 – Representação construída pela professora-colaboradora, a respeito da “Ilha Meu Hawaii”



Fonte: Ilha Meu Hawaii.

A partir dessa primeira entrevista já acendeu uma luzinha de alerta a respeito do papel da gestão escolar na condução e nos encaminhamentos escolares, o quanto isso diz dos contextos e das relações que estabelecem.

Já a segunda entrevista ocorreu com a **Ilha dos Sonhos**, representando a professora colaboradora que atua na EMEF, tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais. A professora relata que a Educação Infantil da sua escola é bem recente, teve a primeira turma a partir de 2018 e gradativamente foi aumentando, ou seja, foram diminuindo as turmas de Anos Iniciais e aumentando as de Educação Infantil. Nas palavras da professora Ilha dos Sonhos: “[...] até 2018 tinha até os anos finais, já em 2019 do berçário ao quinto ano e em 2000 o 5º ano saiu, ficando do berçário ao

4º ano. A Educação Infantil tá tomando conta da escola” (Ilha dos Sonhos). Uma característica marcante desta escola é que as mesmas professoras que atuam em um turno da EI, atuam no outro nos AI. “A gente procura trabalhar sempre junto todas as propostas, a gente procura integrar toda a escola nos projetos que participamos” (Ilha dos Sonhos). Estes projetos citados são externos à escola, como dois da Faculdade Antônio Meneghetti (AMF) e o Projeto da Educação Fiscal, que é a nível municipal.

Outra situação citada pela professora e que a incomoda é a pressão dos pais no que diz respeito às aprendizagens das crianças em contrapartida aos anseios delas. Essa situação ocorre principalmente quando a criança ingressa na escola e está associada à expectativa familiar. Nisso, relatou sobre uma criança que havia recentemente ingressado de forma presencial e, com emoção, contou sobre a imensidão da sala de aula perante a criança, sobre o seu olhar amedrontado e, ao mesmo tempo, curioso perante aquele novo espaço e como foi se apropriando, explorando e, logo em seguida, brincando e se divertindo.

Percebo que esse olhar carinhoso está intimamente ligado à sua fala, quando diz que o princípio básico da docência na Educação Infantil é olhar para criança. Fala ainda que é preciso exercitar o olhar para além do que ela mostra externamente, é enxergar com os outros sentidos e de forma profunda, procurando captar a sua inteireza. Em diversos momentos essa fala emergiu como sendo basilar e atrelada ao seu fazer docente.

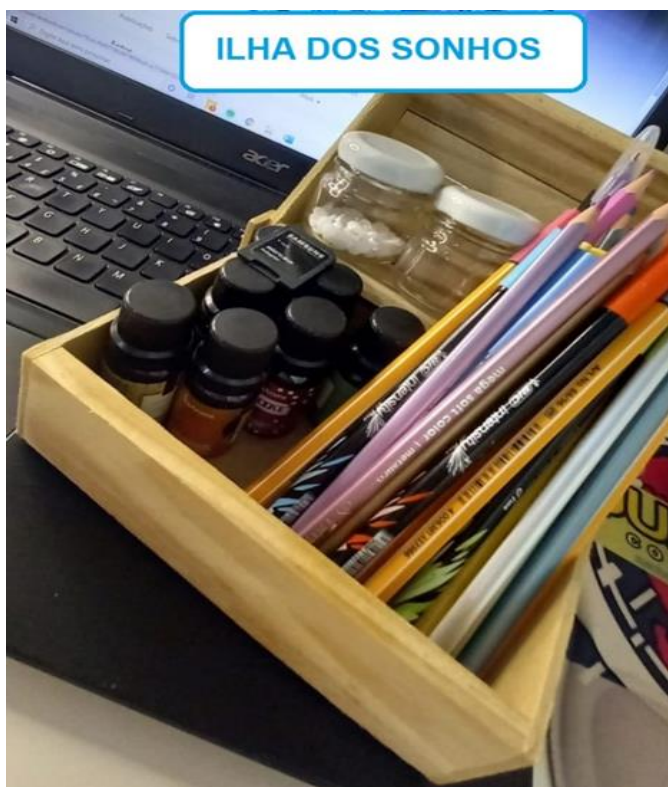
Com relação a sua ilha, a Ilha dos Sonhos, em sua apresentação, iniciou dizendo que, após o nosso primeiro encontro, ficou refletindo e passou a observar mais as situações que aconteciam na escola, pois, quando perguntei sobre ilha, ela falou em solidão, contudo mediante a aproximação deste termo ao contexto escolar não mais o representava. Em suas palavras: “Daí tu começa a observar e tentar relacionar, e no outro dia quando eu cheguei na escola eu comecei a pensar e a tentar olhar com outros olhos” (Ilha dos Sonhos, 02/09/2021).

Interessante o exercício realizado por esta professora colaboradora, mediante a minha pergunta, pois foi efetivamente “ver” a escola, não com os olhos do cotidiano. Foi pesquisar elementos que representassem além da escola, a sua docência, trazendo elementos que são importantes de sua rotina.

Então, diante disso, trouxe um baú, contendo pequenos símbolos. Passo a sua apresentação, embora, para fins de elucidação, me manifestei entre parêntesis:

Dentro deste baú tem coisas... Uma das coisas que tem lá é confiança (mostrando um vidrinho de essência). Aos poucos a nossa escola está ficando muito colorida (representada por canetas de diversas cores); criamos memórias (um cartão de memória de câmera digital); trouxe dois potinhos com pérolas, representando as crianças; eu trouxe também uma carretilha, representando as marcas que deixamos nas pessoas pelas quais passamos. Ah, esqueci de mostrar que nós temos vários cheiros além da confiança, que é a alegria, a felicidade. Um aspecto importante é que as nossas ações são todas conjuntas, a gente procura fazer com que as crianças da Educação Infantil brinquem com as crianças do Ensino Fundamental, a gente tenta fazer com que elas se encontrem. Então são ações que a gente vai fazendo e testando, porque como é uma “escola nova”, em contexto da Educação Infantil, então a gente vai vendo como consegue se adaptar melhor. Lá, todo mundo trabalha junto (Ilha dos Sonhos, 02/09/2021).

Figura 8 – Representação construída pela professora, da “Ilha dos Sonhos”



Fonte: Ilha dos Sonhos.

Frequentemente essa professora se emociona ao relatar as suas experiências e relações com a escola. Existe, em sua fala, cumplicidade e afeto. Foi muito emocionante acompanhar estes relatos e apropriações da proposta lançada.

De imediato, passo a apresentar a terceira ilha, a **Ilha Fantasia**, a qual representa a professora colaboradora que atua apenas em EMEI. Esta professora

acredita que a Educação Infantil deve ser considerada com a intensidade e forma com que é vista na EMEI em que atua, citando que:

O trabalho que a gente faz aqui na escola é bem para a Educação Infantil mesmo, tem muito do brincar... (Ilha Fantasia, 02/09/2021).

Assim como outras professoras, também se referiu à ilha como solidão, porém, após a explicação e a conotação que o termo ilha assume na pesquisa, ficou pensando em outras possibilidades. Em nosso primeiro encontro do grupo focal, recontextualizou a sua ilha em dois momentos, um do início de sua trajetória docente e outro atual, dando inclusive dois nomes. A ilha de seu início de carreira é a Ilha Tormento, justifica dizendo que logo que se formou foi atuar em outra área, distante da educação, e ao ser chamada no concurso, dez anos depois de concluir a sua graduação e assumir uma turma numa EMEI, sentiu-se atormentada pela falta de experiência. “Eu não conhecia nada, com pouquíssima experiência, e daí começou o meu tormento” (Ilha Fantasia, 02/09/2021).

Representou a sua ilha contendo três pedras, sendo que ela estava em uma, as crianças em outra, as colegas da escola na terceira, em seu entorno um mar turbulento, representando os pais, a gestão e a pouca experiência. “Quando eu entrava na minha sala era uma maravilha, pois era somente eu e as crianças, era o meu chão, era o que eu gosto de fazer..., mas daí tinham todas essas coisas nos arredores” (Ilha Fantasia, 02/09/2021).

Nesse contexto, esta professora atribui às colegas de escola um papel de extrema importância em sua constituição docente, visto que foi graças ao suporte e apoio delas que ela foi gradativamente se apropriando do contexto, fortalecendo-se e constituindo-se docente.

Então por causa das minhas colegas eu consegui agora formar uma nova ilha. Nessa nova ilha eu tenho todas essas coisas junto comigo, não estão mais nessa água me derrubando ou me desestabilizando. A ilha agora está como Ilha Fantasia que é um nome que me representa muito no sentido de fantasiar que eu adoro, o meu ‘ser’ interior é fantasioso... (Ilha Fantasia, 02/09/2021).

Figura 9 – Representação construída pela professora da Ilha Fantasia



Fonte: Professora Ilha Fantasia.

Esta professora, ao ser convidada a participar da pesquisa, ficou um tanto reticente, demonstrando certa insegurança em relação ao desconhecido, porém no decorrer do processo foi se sentido à vontade.

Já a quarta ilha, a **Ilha Espanto**, demonstrou empolgação e reflexão. Ao longo de boa parte do diálogo, a professora referia-se a sua infância e as suas significâncias, e o que disparou esse sentimento foi questionar acerca do cheiro de escola. Oscilava entre o cheiro de sua memória afetiva e o cheiro de utensílios e recursos que utiliza como professora responsável por crianças.

São cheiros de experiências diferentes. Quando eu digo cheiro de massa com sardinha, é um cheiro de uma memória afetiva, não que agora não seja, mas agora é uma memória rotineira, do que que eu mais pego, o que eu mais preciso dentro do meu espaço (Ilha Espanto, 30/08/2021).

A conversa sobre a cor que remete a escola também foi reflexiva e poética, em suas palavras:

A escola é, para mim, é lilás, que é um roxo com branco. E não existe o roxo pelo roxo, ele surge da mistura de outras cores e o lilás, é ainda mais especial, pois tu precisa misturar o roxo, que não existe,

com o branco. O espaço escolar é espaço de mistura e mais ainda o espaço da Educação Infantil. Não acredito que tenha uma cor única ali dentro. Poderia te dizer que a minha sala é um arco-íris, mas a minha escola ainda é lilás (Ilha Espanto, 30/08/2021).

Avançando na apresentação desta professora colaboradora, passo a contextualizá-la a partir da apresentação de sua ilha, a qual denominou de Ilha Espanto, tendo esta dupla conotação. Primeiramente falou de seu entendimento a respeito de seu contexto enquanto escola, incluindo-se como pertencente, e em relação a isso expressa que é um contexto de muita união de professoras, de espaço coletivo muito agradável. Com relação ao seu contexto da sua sala referência, caracteriza como sendo “um espaço de maravilhas”; nesse sentido faz a referência à Rubem Alves, com os “professores de espantos”, pois procura proporcionar no dia a dia que as crianças possam maravilhar-se por estarem ali, que possam espantar-se diante das suas vivências e experiências. Já o espanto, do inesperado, da caixinha de surpresas, vem por parte da gestão. O contexto maior acaba influenciando em seu contexto de sala referência e acaba repercutindo em sua atuação, em suas palavras: “[...] às vezes acontece algumas coisas nesses contextos e infelizmente ou felizmente, a minha sala e as minhas crianças são regidas por um contexto maior, que querendo ou não, reflete nelas” (Ilha Espanto, 02/09/2021). Complementou com a constatação de que vive o contraste entre “[...] esses dois processos o de espantar-se, e o de maravilhar-se também” (Ilha Espanto, 02/09/2021).

Figura 10 – Representação construída pela professora “Ilha Espanto”



Fonte: Ilha Espanto.

Não é uma ilha que dá medo é uma ilha que tem dupla conotação. Tem professores espanto, e também pode ser de professores de espanto, que geram surpresas, às vezes boas ou más (Ilha Espanto, 02/09/2021).

Complemento afirmando que é justamente dessa forma que vamos nos constituindo, sempre em/na relação com o outro. A partir do meu Eu, que se relaciona com o outro, vamos nos agregando parte dos “Eus”, mutuamente, e isso nos compõe e nos constitui. Logo, somos frutos das nossas experiências e relações.

Por fim, apresento a última ilha que compõe o nosso lindo arquipélago, a **Ilha dos Ventos**. Esta professora relata que, quando cursava a graduação em pedagogia, participava de um grupo de pesquisa sobre formação de professores, voltado aos Anos Iniciais. Inclusive relata que a sua primeira experiência profissional foi em uma turma de Primeiro Ano, numa escola privada, na qual ela trabalhava no contraturno das aulas regulares, acompanhando e complementando as propostas da professora regente, além de propor outras situações de aprendizagens, pelo viés de brincadeiras. Em suas palavras: “Eu nunca deixei de pensar que as crianças poderiam aprender mesmo brincando” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021). Posteriormente, atuou em turmas de Educação Infantil e se encantou, ao ponto de prestar Concurso Público municipal somente para esta etapa da educação. A respeito desta, relata que “[...] é magia, é

um momento de pequenas/grandes descobertas, dependendo de como tu enfoca” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021).

Com relação à Educação Infantil num contexto de EMEF, a professora acredita que este fato tem ligação direta com a forma com que o professor organiza o seu trabalho:

Depende do olhar do professor e de como as coisas são organizadas e pensadas pela escola. A gente tem que tomar cuidado para não deixar que a Educação Infantil fique sufocada, no espaço que é pensado prioritariamente para os Anos Iniciais (Ilha dos Ventos, 01/09/2021).

Com uma essência brincante, esta professora demonstra desconforto diante da gradativa perda do espaço do brincar, à medida que as crianças vão crescendo. “Ele vai tendo menos espaço na organização do currículo das crianças, do que é pensado para elas e outras coisas vão assumindo maior importância” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021), complementa dizendo que “[...] é porque quem sistematiza isso, porque pelas crianças não, pelas crianças elas continuam brincando e fazendo as coisas que elas sempre fizeram” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021). Salienta ainda que este olhar é geral e está relacionado as suas experiências progressas, já com relação aos espaços em que habita atualmente, percebe um movimento diferente. Falando especificamente sobre a EMEF:

Eu compartilho do espaço com outras professoras que tem, ainda bem, uma visão de que é importante a gente pensar sobre isso, principalmente nesse momento de transição das crianças que saem da Pré-escola e ingressam no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Eu percebo esse cuidado e preocupação com esse momento de transição. A gente conversa e dialoga bastante sobre isso e não vejo tantos problemas, mas eu sei que em outros lugares, outros espaços isso é bem complicado (Ilha dos Ventos, 01/09/2021).

Ela acredita que, durante o seu tempo de atuação, teve boas referências. Indo mais além, salienta que “[...] a gente tem que estar aberta, se dispor a fazer e construir um trabalho colaborativo. A gente não trabalha sozinho, precisa muito do outro, é um momento de troca bacana, de trabalho coletivo” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021).

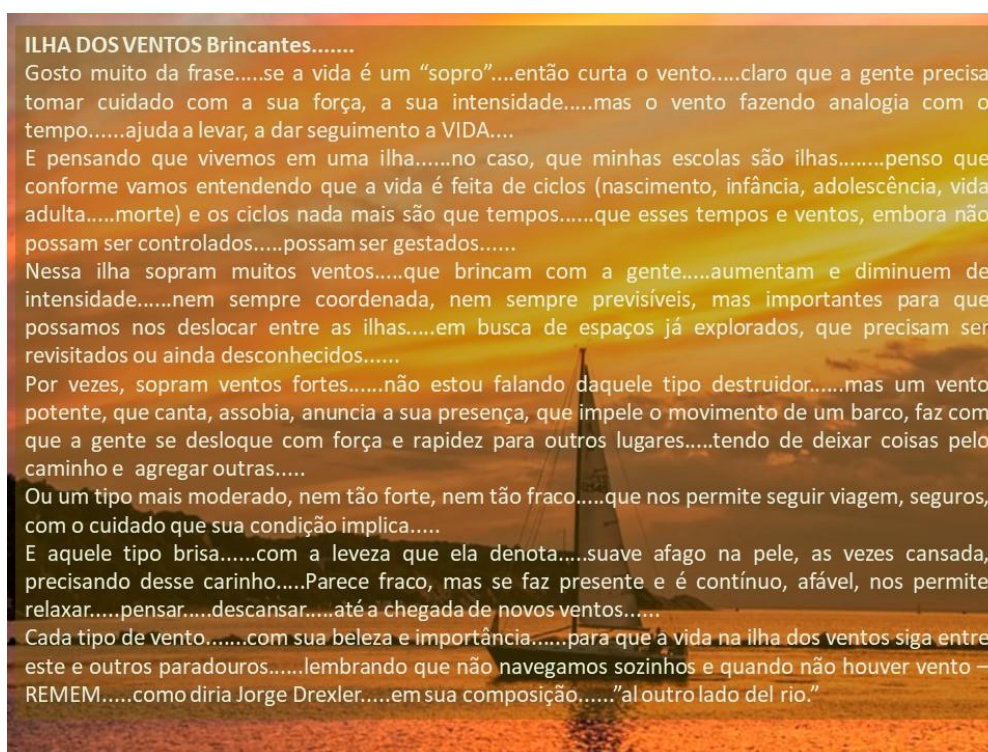
Além disso, esta professora relata com entusiasmo a participação na pesquisa pela possibilidade de conhecer outras colegas, como a própria pesquisadora, e por ser uma possibilidade de vivenciar momentos de trocas. “Eu não te conhecia, fiquei

curiosa e eu quis, também, colaborar com este investimento que tu tá fazendo, que é pessoal, mas que é para gente também” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021).

Ao falarmos em ilha, ela inicialmente relatou “[...] é uma porção de terra com água para todos os lados. Mas eu penso também que seja um lugar bacana, pra gente relaxar, refletir” (Ilha dos Ventos, 01/09/2021). Posteriormente, ao apresentar sobre a sua ilha de atuação, ela relatou que ficou pensando, após a nossa conversa inicial, e decidiu contemplar essa reflexão em sua composição e a fez em forma de poema.

Eu pensei em tanta coisa... eu acho que todas nós temos uma visão, bem ingênua, às vezes, e bastante romântica, e que bom, tomara que a gente não perca isso. A minha Ilha eu chamei Ilha dos Ventos, só dos Ventos, eu coloquei a palavra brincantes para ficar bonitinho (Ilhas dos Ventos, 02/09/2021).

Figura 11 – Representação criada pela professora “Ilha dos Ventos”



Fonte: Ilha dos Ventos.

Abaixo o mesmo texto, porém sem a imagem ao fundo, a fim de facilitar a leitura:

ILHA DOS VENTOS Brincantes.....
 Gosto muito da frase..... se a vida é um “sopro”.... então curta o vento..... claro que a gente precisa tomar cuidado com a sua força, a sua intensidade..... mas o vento fazendo analogia com o tempo..... ajuda a levar, a dar seguimento a VIDA....

E pensando que vivemos em uma ilha..... no caso, que minhas escolas são ilhas..... penso que conforme vamos entendendo que a vida é feita de ciclos (nascimento, infância, adolescência, vida adulta..... morte) e os ciclos nada mais são que tempos..... que esses tempos e ventos, embora não possam ser controlados..... possam ser gestados.....

Nessa ilha sopram muitos ventos..... que brincam com a gente..... aumentam e diminuem de intensidade.....nem sempre coordenada, nem sempre previsíveis, mas importantes para que possamos nos deslocar entre as ilhas..... em busca de espaços já explorados, que precisam ser revisitados ou ainda desconhecidos.....

Por vezes, sopram ventos fortes.....não estou falando daquele tipo destruidor..... mas um vento potente, que canta, assobia, anuncia a sua presença, que impele o movimento de um barco, faz com que a gente se desloque com força e rapidez para outros lugares..... tendo de deixar coisas pelo caminho e agregar outras..... Ou um tipo mais moderado, nem tão forte, nem tão fraco..... que nos permite seguir viagem, seguros, com o cuidado que sua condição implica.....


E aquele tipo brisa..... com a leveza que ela denota..... suave afago na pele, as vezes cansada, precisando desse carinho..... Parece fraco, mas se faz presente e é contínuo, afável, nos permite relaxar..... pensar..... descansar..... até a chegada de novos ventos.....

Cada tipo de vento..... com sua beleza e importância..... para que a vida na ilha dos ventos siga entre este e outros paradouros.....lembrando que não navegamos sozinhos e quando não houver vento – REMEM..... como diria Jorge Drexler.....em sua composição..... "al outro lado del río".

Figura 12 – Complementação da apresentação da Ilha dos Ventos

Al Otro Lado del Río

Clavo mi remo en el agua
 Llevo tu remo en el mío
 Creo que he visto una luz al otro lado del río
 El día le irá pudiendo poco a poco al frío
 Creo que he visto una luz al otro lado del río
 Sobre todo creo que no todo está perdido
 Tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un vaso vacío
 Oigo una voz que me llama casi un suspiro
 Rema, rema, rema-a Rema, rema, rema-a
 En esta orilla del mundo lo que no es presa es baldío
 Creo que he visto una luz al otro lado del río
 Yo muy serio voy remando muy adentro sonrío
 Creo que he visto una luz al otro lado del río
 Sobre todo creo que no todo está perdido
 Tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un vaso vacío
 Oigo una voz que me llama casi un suspiro
 Rema, rema, rema-a Rema, rema, rema-a
 Clavo mi remo en el agua
 Llevo tu remo en el mío
 Creo que he visto una luz al otro lado del río



MÚSICA

No decorrer de sua apresentação, fiquei emocionada com a essência dos elementos que ela trouxe, com as analogias que estabeleceu.

As diferentes formas de perceber e de apresentar as ilhas diz muito das professoras, de suas constituições. Embora estivessem relatando o seu contexto, acredito que estão impregnadas de toda a sua essência docente, e isso tudo me comoveu e, ao relatar essa emoção a minha orientadora, esta também me desafiou, questionando sobre a minha ilha da pesquisa, fato que eu não havia, inicialmente, cogitado, mas, após as suas explanações, assumi essa responsabilidade de também construir uma. Passei a pensar no que constitui cada uma das ilhas, nas nossas conversas e reflexões, porém ainda não conseguia efetivar em palavras todo esse emaranhado de sentimentos e de ideias, foi quando parti para o concreto.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em alguns momentos, foi necessário abstrair da escrita e partir para o palpável, ou seja, sair do mundo das ideias e colocar a mão na massa. Assim foi o que aconteceu quando eu passei a utilizar metáforas. Em determinadas situações, acabava tendo que desenhar e criar de forma concreta o que eu estava pensando, e somente a partir disso conseguia enxergar e (re)organizar as ideias. Esta forma de criação auxiliou na minha estruturação de pensamento ao longo de vários momentos da pesquisa.

Ao criar a minha ilha da pesquisa, passei a pensar em materialidades que ainda não tivessem sido utilizadas na “maquete”, embora houvesse elementos comuns. Passei a pensar no que remetia ao cheiro, à cor de escola, tendo a configuração da ilha como pano de fundo. Pensei na água, mas tinha a ideia de não ser água usual, comum, então lembrei de um post, compartilhado por uma colega, que trazia uma receita de areia espacial, e a partir dessa “criação” as outras vieram complementando.

Como o macarrão colorido, com diferentes qualidades e formas; com os diferentes e coloridos casquetes que continham também diferentes e coloridos confeitos; em pinos de joguinhos, contemplei as imagens das colegas, professoras colaboradoras da pesquisa; construí bandeirinhas de festas e faixa com o nome em destaque “Ilha Esperança”. Assim, surgiu a minha ilha da pesquisa. No decorrer do processo de criação, fui pensando que esta ilha não é uma ilha comum, não, longe disso, é uma ilha imaginativa e que cabe tudo nela, assim como cabe na docência com crianças.

Figura 13 – Representação construída pela pesquisadora, da sua ilha da pesquisa, a “Ilha Esperança”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No decorrer do processo de criação da ilha, surgiram as palavras que traduzem esse processo de construção, conforme compartilho na próxima página. A minha Ilha da pesquisa é inspirada e composta por um pouco de cada uma das Ilhas das professoras colaboradoras que participam da pesquisa. Nela, procurei contemplar falas, traços, lembranças e cheiros, tanto sobre o que conversamos em nossos encontros individuais, quanto em nossos encontros coletivos.

Vivi intensamente a construção dessa ilha, assim como cada um dos processos, idas e vindas desta pesquisa, e acredito em cada uma dessas palavras registradas neste texto. Estas palavras refletem a minha gratidão pelo caminho percorrido, pelas oportunidades, pelos encontros, e também desencontros, porque nem sempre há somente flores no caminho. Nem sempre o mar está propício para navegarmos, mas se conseguirmos perceber essas sutilezas com respeito e acolher com carinho, esses processos se tornam mais fluidos e menos dolorosos.

Segue, então, a minha visão da Ilha Esperança...

Ilha Esperança

A minha Ilha tem massa, que não é com sardinha.... Mas é uma massa colorida, que possui formas e espessuras diferentes. Ah, ela tem cheiro.... Cheiro de baunilha, que revela uma ideia de doçura. Doçura que a gente gostaria que se mantivesse para sempre nos olhos esperançosos das pessoas, assim como têm as crianças que, apesar das adversidades, enxergam beleza onde temos dificuldade de vê-la.

A minha Ilha também é composta por pedras, muitas vezes vistas como obstáculos, outras como desafios e até como potências transformadoras. Mas optei por representar as pedras como pérolas, as quais surgem do desconforto, da impureza, que adentra as ostras e que em cima disso ela trabalha e produz um belíssimo resultado.

A minha Ilha tem recipientes coloridos com doces, para que não percamos a doçura dos encontros, mesmo diante das adversidades, mesmo diante da pandemia, mesmo diante das inúmeras tabelas e formulários do nosso dia a dia. Que possamos ainda ter força para resistir e pensar na nossa prática, no que nos move, do que nos inquieta.

A minha Ilha tem bandeirinhas de festa representando os encontros de vida.

A água que banha a minha Ilha não é uma água convencional... ela foi construída, assim como o roxo, que nasce da mistura de outras cores ... A água da minha ilha foi composta pela textura macia do amido de milho, da doçura do açúcar, de fermento que faz crescer e de bicarbonato de sódio que deixa um pouco mais ácido, porém, a mantém viva por mais tempo... Ah já ia esquecendo ela tem um pouquinho de água e tinta trazendo um pouco da cor e fluidez, elementos indispensáveis para sobrevivência em minha ilha.

A minha Ilha é formada por uma incrível diversidade de seres, por uma incrível diversidade de professoras, que com suas sutilezas e encantos procuram fazer no seu dia a dia, o seu melhor, superando limites de tempos e de espaços inadequados à vida alegre e pulsante da infância. A minha Ilha é formada por professoras com P maiúsculo.

A minha Ilha é formada por seres humanos que procuram captar os recursos das suas ilhas de origem procurando transformar em práticas humanas de respeito às crianças, de respeito às infâncias, de respeito aos seus pares.

A minha Ilha tem professoras que brincam, que rolam, que pulam, que sonham, que imaginam, que se espantam, que voam, que fantasiam, que viajam percorrendo os céus e os mares.

Ah, a minha Ilha tem um barco sempre em prontidão, sempre pronto para zarpar em busca de conhecer outras ilhas e mares. Por vezes ligando o seu motor e indo a uma ilha específica, por vezes ficando à mercê dos ventos amigos e cheirosos da primavera.

E assim seguimos, habitando diferentes "espaços-ilhas", as quais congregam diferentes tipos de relacionamentos e de compreensões entre si, entre seus pares, em seus ambientes, mas pertencendo ao mesmo mar da Educação Infantil.

Desejo que possamos seguir nos desafiando, nos desacomodando em busca de nossos princípios basilares humanísticos e docentes.

Além do arco-íris existe um lugar....

Katiane Silva da Rosa, 09 de setembro de 2021

5.2 HISTÓRIAS DE VIAGENS – ANALISANDO OS DADOS

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir da experiência/sentido (LARROSA, 2002, p. 20).

A partir de agora evidencio os elementos de maior destaque, em nossos diálogos, compartilhamento de vivências e de perspectivas docentes. Optei por chamar de viagem, visto que ‘viajávamos’ em pensamentos a lugares e a tempos vividos e constitutivos de nossos ‘ser docente’.

Ao escolher, dentre tantas, as professoras as quais convidei para participarem da pesquisa, elenquei alguns critérios, os quais já foram evidenciados anteriormente, e mesmo com tantas características que as aproximavam, as professoras colaboradoras eram muito diversas em essências e formas de se relacionarem. Mesmo que todas as professoras tivessem egressado da mesma universidade, elas tiveram diferentes formações, vivendo diversas mudanças de currículos, formando, assim, perspectivas distintas.

Também foi uma grata surpresa reunir professoras da RME, de distantes regiões da cidade, com diferentes realidades e experiências docentes. Foi um privilégio conhecer os seus contextos, as suas práticas, provocando, em alguns momentos, estranhamentos com perguntas e lugares nunca antes refletidos ou problematizados. É inegável o papel que a Rede colaborativa dialógica teve em nossa aproximação e formação, mas foi através de nossos encontros da pesquisa que pudemos nos conhecer melhor e estreitar vínculos.

Acredito que, para além da coleta de dados da pesquisa, cada professora, ao ouvir as demais, revisitava cenas e situações componentes da sua docência, proporcionando rever as suas concepções, bem como refletir sobre a sua prática e os elementos que a compõe. Contudo, o meu papel como pesquisadora ia além, pois era preciso mergulhar em suas falas, relacionando suas compreensões e entendimentos. Nesse sentido, ao mesmo tempo que procurava evidenciar o problema da pesquisa, assumia uma postura vigilante de respeito às falas e às posturas docentes.

Ao refletir sobre os diálogos com as professoras colaboradoras, pude conhecer e interpretar as concepções em torno de seu fazer docente, elencando traços e situações semelhantes entre elas. Acredito que esta fase da pesquisa, muito mais do

que puramente analisar os dados, exigiu resgatar todo o processo vivido, aproximando as inquietações e as hipóteses aos significados e aos sentidos elencados a partir das falas das professoras colaboradoras. Para tanto, tendo como base o estudo qualitativo, centrado no diálogo, na interpretação e na atribuição de significados, pude destacar elementos que se sobressaíram em relação aos entendimentos e compreensões sobre as suas docências com crianças, os quais passo a apresentar em forma de categorias.

A partir da leitura atenta dos registros dos diálogos dos GFDN, evidenciei vários destaques, porém, devido ao seu entrelaçamento, optei por aproximá-los em duas categorias. Destas, uma está relacionada às orientações em torno das docências e a outra às experiências docentes. Sendo assim, denominei-as de “As Políticas Públicas Educacionais e a ação docente” e “As experiências docentes reverberadas em conhecimentos”.

Estas categorias configuram elementos que se destacam a partir da estreita relação dos problemas/hipóteses elencados com as falas das professoras, acerca do tema pesquisado, formando uma rede de sentidos mutuamente imbricados. Saliento que estes sentidos foram estabelecidos a partir da perspectiva da pesquisadora, aliada aos referenciais pesquisados, logo, são passíveis de serem (re)analisadas sob outras perspectivas, nuances e contornos. Dito isso, passo a apresentar as duas categorias elencadas.

5.2.1 As Políticas Públicas Educacionais e a ação docente

Esta primeira categoria, surgiu a partir da forte incidência da temática das Políticas Públicas Educacionais, permeando as ações e condutas docentes. Realizei esta análise a partir dos registros do conjunto das falas, embora nem sempre de maneira explícita.

Saliento que, num primeiro momento, ao problematizar a respeito das Políticas Públicas Educacionais, percebi que majoritariamente as professoras envolvidas na pesquisa manifestarem não se interessar pelo tema, porém, ao realizar a transcrição, ler e reler, percebi o quanto este tema estava imbricado ao todo, logo, evidencio falas e reflexões construídas pelo conjunto destes.

De pronto, passo a apresentar as falas e ponderações:

Me remetendo lá o tempo que a gente estava na graduação, quando a gente teve as cadeiras que falavam de Políticas eu tinha muita dificuldade de associar isso às nossas práticas. Eram números, eram elementos que eu não conseguia associar porque aquilo, para mim, era chato. Mas eu acho que agora, a gente trabalhando, e com um pouquinho mais de experiência, a gente consegue fazer algumas associações e inter-relações e a coisa vai mudando de cor. Naquela época a gente ouvia falar nas Diretrizes, no Plano de Educação, nos direitos das crianças... Porém, não faz muito tempo que eu fui me atentar para aquilo e aí sim foi fazendo sentido, mas foi a partir da prática mesmo, antes pareciam coisas distantes (Ilha dos Ventos, 10/09/2021).

Na graduação a gente estuda elas como sendo uma coisa rígida, mas não é assim que funciona. Eu, por exemplo, faço o planejamento pensando nas crianças e depois eu vejo o que está escrito na BNCC. Eu faço o inverso, eu faço meu planejamento e depois eu vou ver onde ele se encaixa (Ilha dos Sonhos, 10/09/2021).

Diante do exposto, considero pertinente resgatar a respeito do cerne das Políticas Públicas Educacionais, sendo que elas:

Abrangem quatro componentes principais: legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamentos); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino); relações com a economia e sociedade civil (coordenação e articulação) (AKKARI, 2011, p. 11).

Logo, para além da visão de que as Políticas Públicas Educacionais são algo distante, elas regulamentam e definem o todo o Sistema Educacional. Avançando, são “[...] um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p. 12). Além disso, surgem em respostas e propostas às necessidades socioculturais.

Tem muitas políticas que eu acho que tem cores diferentes. Uma política que tem uma cor de alegria, um cheiro de terra molhada, e uma cor que pode ser uma cor vibrante como o laranja, porque as crianças vibram são as Diretrizes Curriculares Nacionais. Porque nela existem dois elementos principais, que norteiam os nossos currículos, que a gente faz o tempo todo que são as “interações e brincadeiras”. Esse é o elemento basilar para mim na Educação Infantil, não há quem não faça isso. Ela trabalha, essencialmente, com os direitos de aprendizagens das crianças. Infelizmente ainda hoje existe em alguns espaços, em algumas cidades, que o Educador Infantil recebe menos e, se não fosse essa Política nós estaríamos até hoje assim. Então, eu acho que ela foi um abre alas. Para mim, tem cheiro de carnaval, de festa! (Ilha Espanto, 10/09/2021).

As DCNEI de 1999 realmente foram um marco para a Educação Infantil, sendo amplamente citada por todas as professoras colaboradoras, principalmente por defenderem as interações e as brincadeiras como eixo das atuações com as crianças. Em detrimento disso, percebo que possuem uma relação de proximidade e identificação com o que se propôs. As DCNEI de 1999 (BRASIL, 1999) organizaram e estruturaram uma ideia de proposta pedagógica, considerando os princípios desejados para a Educação Infantil e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Diferente desta Política, a BNCC (BRASIL, 2017a) não desperta a mesma identificação e encantamento, nas palavras das professoras:

A BNCC torna coisa engessada que não deve ser coisa da Educação Infantil, porque ela é tão fluida, ela é leve, ela é natural. Talvez seja por isso que eu não tenho afinidade. Eu acho que a Base nos trouxe um certo padrão, de colocar dentro de objetivos, parece que tá colocando tudo dentro de caixinhas, e não é só aquilo que está acontecendo enquanto tu tá vivendo aquilo tudo com as crianças (Ilha Meu Hawaii, 10/09/2021).

Embora tenha-se mantido praticamente o mesmo núcleo de pessoas na escrita das DCNEI (BRASIL, 2009a), e da BNCC (BRASIL, 2017a), elas não tiveram a mesma aceitação por parte dos professores. Não foi diferente para este grupo de professoras colaboradoras. As professoras relataram a sua maior proximidade com as Diretrizes, enfatizando o eixo Interações e Brincadeiras, já em relação a BNCC (BRASIL, 2017a), referia-se ao enquadramento dos objetivos e do fechamento dos campos de experiências.

Ela foi uma política implantada, veio como avalanche para as escolas e, diferente dos Referenciais (RCNEI-1998), que foi uma avalanche recebida, a BNCC foi imposta (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Esta professora refere-se aos RCNEI (BRASIL, 1998a), pois estes também foram amplamente difundidos e distribuídos nas escolas, porém esta Política servia apenas, como o próprio nome diz, como referência, suporte à atuação docente, diferente da BNCC (BRASIL, 2017a), que traz uma proposta de currículo nacional, a ser implementada. Além do mais, ela foi elaborada e está fundamentada num ideário de avaliação externa, trazendo de forma fechada objetivos de aprendizagens, conforme as faixas etárias.

Eu não acho que eu possa fixar a criança, porque acontece tudo o tempo todo e para mim é um movimento cíclico, não é estagnado [...] pra mim, ela deveria, na melhor das hipóteses ela deveria ser somente os temas, os objetivos vêm do nosso trabalho. Se a experiência junto com conhecimento científico é o que gera aprendizagem, a gente não pode dizer que um objetivo vai dar conta disso, é para além daquilo. A gente tem que ver que ela nunca pode anteceder o nosso trabalho, ela é um apoio, porque senão a BNCC vai ser nosso livro didático. Aí a gente não vai ter Livro didático infantil, mas vai ter o livro didático para o professor, manual de como trabalhar. E aí, eu fico pensando, e o nosso papel nesse processo? É apenas reverberar o que está escrito? Ou não é refletir sobre o que está ali? A gente reflete só quando está na graduação e depois não reflete mais? Acho que o campo de experiências da Base é um campo de futebol, que é um quadrado fechado, mas para mim a palavra Campo é uma área aberta (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Embora inspirada nas DCNEI (BRASIL, 2009a), a BNCC (BRASIL, 2017a) rotulou e fechou muitos processos. Além disso, chegamos a presenciar práticas em que os professores apenas detêm-se a copiar os números e as siglas correspondentes aos objetivos, como se isso, por si só, comunicasse o que se propõe.

Mas, vamos pensar que ela tem uma parte boa, além dos direitos, que vocês já falaram. A BNCC permitiu que cada estado, cada município, pensasse no seu currículo, porque ela é uma Base Nacional Comum Curricular, ela é uma base, ela não é o currículo pronto e acabado. O problema é que algumas pessoas pensam ela como currículo pronto, pré-determinado que eu vou usar embaixo do braço. Aqui, em Santa Maria, ela abriu um leque para que se pensasse os currículos de maneira diferente. Então, se pensou os currículos do município, a partir do era interessante para cada instituição. Diante disso, ela teve uma parte boa assim, foi graças a ela que a gente pode pensar currículos diferentes e locais (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Assim como mencionado pela Ilha Espanto, a partir desta abertura, foi possível que os Estados e Municípios discutissem e elaborassem documentos de forma mais próxima às peculiaridades regionais e locais. Desse modo, o estado do Rio Grande do sul elaborou o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), entendendo esse como

Um documento balizador para construção do currículo nas diferentes esferas do Estado do Rio Grande do Sul. Cabe aos sistemas e redes de ensino, bem como às escolas privadas, a construção de um Documento Orientador, viabilizando as peculiaridades locais no que tange às questões curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 19).

Na perspectiva desse documento, o currículo:

[...] constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Pensar em currículo é pensar na escola em movimento. Deste modo, a escola se apresenta de forma dinâmica e por este motivo considera-se fundamental que o currículo seja revisto e pensado coletivamente pela comunidade escolar, a partir do movimento de reflexão crítica sobre a prática e sobre o contexto da instituição. Assim, reorganizando-o sempre que se perceba a necessidade de adaptações e de reestruturações que sejam mais atraentes e potentes para o ensino e aprendizagem (SANTA MARIA, 2019a, p. 20).

Ainda conforme prevê o DOC (SANTA MARIA, 2019, p. 20), caberá às escolas, tendo como referências a BNCC (BRASIL, 2017a), o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e o DOC (SANTA MARIA, 2019a, p. 20), “[...] construir o seu currículo, considerando as especificidades locais e a trajetória pedagógica, referendado no seu Projeto Político-Pedagógico”. Além disso, documenta que a importância da participação dos professores neste processo, “[...] no intuito de torná-los mais atraentes, democráticos, fecundos e acessíveis a todos os estudantes” (SANTA MARIA, 2019a, p. 19).

A gente tenta articular a nossa prática com aquilo que tá no documento, naquilo que rege, e ainda bem, porque a gente precisa de parâmetro, a gente precisa ter uma referência, isso é importante, o que eu me referia é que parece que é distante justamente da nossa prática, da nossa realidade (Ilha dos Ventos, 10/09/2021).

Outro ponto de grande discussão foi com relação ao número de crianças por sala, em turmas de Educação Infantil, conforme trecho abaixo:

Tem uma outra questão que me veio à mente de coisas que distanciam. Um distanciamento que eu vejo e aí eu não sei onde está descrita, acredito que seja na política municipal que é bem da nossa prática que é a relação adulto/criança, de quantas crianças na sala. Esta é uma questão que a gente está sempre falando e já faz anos. Esta é uma questão que está sempre presente na nossa prática e é uma luta. Distancia muito do ideal (Ilha Meu Hawaii, 10/09/2021).

Sim, e essa política considera o número de adultos, não é nem de professores, o que é pior ainda. Então, nós somos consideradas adultas e as estagiárias, que não são adultos por lei, pelo ECA, mas para eles são. E agora, para vacinação, também não eram adultos (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Sabendo que, no que se refere à Educação Infantil, os órgãos que regulam são o Conselho Municipal e a Secretaria Municipal de Educação, respaldadas nos

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Então, procurando elucidar o que foi discutido, trouxe a Resolução nº 30/2011, do CMESM, atuante até o momento, o qual fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (SANTA MARIA, 2011). Esta postula, em seu artigo 22, que os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor

a. Berçário I (BI) – de zero a um ano – 6 crianças por adulto – No máximo 12 crianças por professor;
b. Berçário II (BII) – de um a dois anos – 6 a 8 crianças por adulto – No máximo 18 crianças por professor;
c. Maternal I (MI) – de dois a três anos – 10 a 12 crianças por adulto – No máximo 18 crianças por professor;
d. Maternal II (MII) – de três a quatro anos -12 a 15 crianças por adulto – No máximo 20 crianças por professor;
e. Pré-Escola A (Pré A) – de quatro a cinco anos -15 a 20 crianças por adulto- No máximo 20 crianças por professor;
f. Pré-Escola B (Pré B) – de cinco anos a cinco anos e onze meses – 20 crianças por adulto – No máximo 20 crianças por professor.

Fonte: Santa Maria (2011, p. 09).

Além disso, o Art. 30, desta mesma Resolução (SANTA MARIA, 2011, p. 10), traz que “[...] a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam”, evidenciando que “[...] os espaços destinados as atividades para cada faixa etária deverão conter área mínima de 1,20 m² por criança” (SANTA MARIA, 2011, p. 10).

Diferente do que vivíamos, a pandemia nos proporcionou outras experiências, pois, ao retornarmos as aulas, tivemos um número reduzido de crianças, com escalonamento e de forma opcional por parte da família. A fim de respeitar os protocolos de segurança, foi proposto um distanciamento de 1,50m entre cada pessoa da sala, considerando as crianças, o professor e o estagiário. Esta organização

possibilitou acolher cada criança de modo especial, interagindo e construindo uma relação mais estreita.

O que estamos vivenciando hoje em dia também é uma realidade diferente com menos crianças. A gente não quer ter só 6 crianças, não é isso, mas para fazermos um trabalho de qualidade, como é que a gente vai fazer com 23 bebês num berçário? Nós e duas estagiárias, ainda que tem 2 estagiários, mas mesmo assim (Ilha Meu Hawaii, 10/09/2021).

Claro que a pandemia foi um caos, mas ela trouxe alguns elementos bons. Por exemplo, para mostrar que a afobação da adaptação não é necessária. O processo foi se dando aos poucos, conseguíamos atender melhor cada uma das crianças. Quase não tivemos choro. O choro, no berçário no maternal, ele é um choro solidário, se um vê o outro chorando, chora também (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Após 20 meses de pandemia, o governo do Estado publicou, na segunda edição do Diário Oficial, um decreto aplicável a todas as instituições e estabelecimentos de ensino situados no Rio Grande do Sul, durante a pandemia. O Decreto nº 56.171, do dia 29/10/2021, trata sobre a volta obrigatória às aulas presenciais de todas as redes e níveis de Ensino, no Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Dentre as inúmeras recomendações, este libera que se tenha uma criança por m², desconsiderando os móveis, isso tudo, em plena pandemia do coronavírus. Acredito que essa ação é, na verdade, uma estratégia política mais ampla, a qual não cabe ser salientada neste trabalho.

A pandemia causou desequilíbrios nos mais diversos setores, inclusive na Educação, mas, aos poucos o cenário foi mudando e o contingenciamento foi minimizando, porém o que causou desconforto nos professores foi a obrigatoriedade das crianças voltarem às escolas, causando uma mudança brusca em relação ao aumento do número de crianças. Resgatando o evidenciado pela professora colaboradora, o número de crianças por turma impacta no tipo de relação que se estabelece entre adultos-criança e criança-criança, visto que isto está relacionado a organização da ação docente, envolvendo os tempos-espacos, as possibilidades de interação e da qualidade dessa ação.

Para além destas parcas colocações, percebemos, de modo geral, que, embora as professoras reconheçam a importância das Políticas Públicas Educacionais, não há uma efetiva apropriação sobre o tema, ficando no senso comum e genérico. Apenas uma das cinco professoras colaboradoras, demonstrou maior interesse e

propriedade sobre o tema, resgatando e evidenciando diversas Políticas Públicas Educacionais, relacionando-as a sua prática, construção docente, evolução e reconhecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento. Ou seja, apesar de reconhecer a importância das Políticas Públicas Educacionais, este não é um tema que desperte grande interesse e entusiasmo, por parte da grande maioria das professoras colaboradoras. Contudo, podemos inferir que as Políticas Públicas Educacionais produzem efeitos diversos nas professoras colaboradoras e, ao serem postas em ação, são interpretadas de diferentes formas, pois:

[...] em cada contexto essa política (ação) demanda diferentes repostas. Nesse sentido, os gestores, os professores e demais funcionários não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretam, reconfiguram essas políticas de forma mais ou menos criativa; o contexto é que define o processo de atuação (SOUSA, 2018, p. 193).

Esse processo, então, é entendido como o espaço de:

[...] atuação de política como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro (SOUSA, 2018, p. 194).

Portanto, a opção de procurar compreender como as professoras se relacionam e se apropriam destes documentos/políticas é baseada na justificativa de que as Políticas Públicas Educacionais não se restringem apenas às normatizações, mas sim e também pelo viés de como ela é interpretada pelas professoras colaboradoras e de como essa interpretação conduz a implementação. Diante disso, podemos perceber que esta apropriação está diretamente relacionada aos conhecimentos das experiências docentes, tema da segunda categoria elencada.

5.2.2 As experiências docentes reverberadas em conhecimentos

Para ser um professor de Educação Infantil
Ou de qualquer etapa, enfim,
é preciso ser um bom ser humano (Ilha Meu Hawaii).

Quando falamos em docência, não conseguimos desvincular sobre como nos constituímos docentes, sobre os princípios que valorizamos, os ideais que referenciamos e como todas estas instâncias respingam em nossa atuação.

Gostar de criança é o mínimo! (Ilha Espanto, 02/09/2021).

Ao discutirmos a docência com crianças, necessitamos conhecer prioritariamente o papel, a imagem que construímos a respeito das infâncias, bem como o lugar que elas ocupam em nossas práticas docentes. Visando problematizar tal questão, no primeiro encontro com o GFDN, trouxe 17 imagens.¹³ e, a partir delas, discutimos sobre a forma com que elas tocavam, sobre os sentimentos que elas produziam, procurando traçar um paralelo com as infâncias com as quais atuam.

Por vezes, as imagens revelavam infâncias distantes, mas, por outras, elas corporificavam as próprias infâncias atendidas pelas professoras colaboradoras. A partir destes elementos, conversamos sobre o papel e o lugar ocupado pelas diferentes infâncias de seus contextos de atuação. Diante das imagens mais duras, as professoras relataram um sentimento de impotência frente à situação, mas, ao mesmo tempo, externaram o pensamento a respeito do que poderiam ter feito para que não tivessem que passar por tal situação, e isso não se restringia às crianças, mas sim ao ser humano, enquanto sociedade.

Me deu uma ideia de impotência. Me sinto impotente diante de uma imagem de uma criança no lixo. Fico pensando no meu papel enquanto cidadã, no papel enquanto profe, pensa é uma criança. Uma impotência muito grande diante das celas também. O que eu faço? O que eu poderia ter feito? Não sei, a gente não tem a imagem do contexto, temos somente um pedaço, então, pode ser uma prisão, pode ser uma porta, sei lá de onde foi feito aquilo, mas me passa uma ideia de que algum lado houve negligência, de que eu não consegui (Ilha Espanto, 02/09/2021).

Me impactou a criança na grade da cela, porque essa é a realidade da grande maioria da nossa escola. Quando eu vi essa imagem me remeteu a saudade, para algumas crianças. Eu me vi no contexto da escola, eu como sendo uma criança na escola. Para algumas crianças, a grade, a prisão, ela é saudade e para outras ela é orgulho.

¹³ As imagens utilizadas na problematização encontram-se no Anexo B.

E outra é quando a gente vê eles no meio do lixo, para nós isso é uma coisa muito triste, muito sofrida, porque as nossas crianças têm muitos pais que são catadores e por isso, talvez, o mau cheiro dentro da sala de aula (Ilha dos sonhos, 02/09/2021).

As crianças não deveriam, em nenhum momento passar por isso, por estas dificuldades, por estas tristezas, estas angústias. Talvez eles nem saibam o sentimento que eles estão sentindo, mas isso vai refletir e muito em suas construções, em suas identidades. Isso é triste, muito triste, mas serve para a gente refletir o que que nós podemos, enquanto o nosso pouco, nosso espaço, fazer por eles com eles (Ilha Fantasia, 02/09/2021).

Complementando a fala da Ilha Fantasia, reitero que nenhuma pessoa, nenhum ser humano deveria passar por isso!

No momento em que as professoras observavam as imagens e durante os seus relatos, foi se formando um ambiente pesado, frio, duro, e eu cheguei a ficar constrangida, já que não era esse o meu objetivo. Ao trazer certas imagens, visava focar em um outro tipo de infância que não só a idealizada, a romantizada.

Como as professoras colaboradoras atuam em diferentes contextos, percebemos o quanto, para algumas, foi muito forte o contato com essas imagens. Claro que, ao ver uma imagem de uma criança 'nadando' no lixo, isso impacta. Mesmo sabendo que muitas crianças sobrevivem a partir da venda de materiais coletados nos lixos e convivem com situações próximas à retratada, a escola não é encharcada com essa realidade. Na escola, elas se relacionam em outro contexto, mesmo que tragam consigo os respingos do seu próprio mundo, como o mau cheiro e a sujeira das roupas. Essa situação nos leva a pensar que realmente, por vezes não temos dimensão de tudo o que essas crianças vivem e passam.

O lugar que a criança ocupa é o topo, mas é também o central, o lugar de protagonismo. Tem que ser muito por eles. Tem que ser por nós também, mas principalmente por eles, porque é o começo da vida deles, então a gente tem que caprichar (Ilha Meu Hawaii, 10/09/2021).

O que é importante para o meu trabalho é ver criança como ela é, tudo que é importante para ela, de olhar para criança e sentir e perceber o que é importante para ela. A criança deve acompanhar o topo, porque tudo a gente faz pensando nelas e para elas, pensando que elas aproveitem aquele momento (Ilha Fantasia, 10/09/2021).

A criança sempre fala, seja através da voz, seja através do silêncio, da negação diante a uma proposta, enfim, basta que percebamos a sua comunicação e não esperemos ouvir uma resposta certa, pronta ou até mesmo a resposta desejada. Podemos destacar, a partir de suas falas, alguns aspectos, como: a centralidade do lugar da criança nas práticas docentes, referindo-se a “[...] tudo o que se faz é pensando na criança” (Ilha dos Sonhos), porém, sem negar o lugar do professor; outro aspecto diz respeito a ver a criança como ela é, em relação a isso fica a questão: será que conseguimos ter esse alcance? Será que conseguimos enxergar e compreender o todo da criança? Será que conhecemos o nosso próprio todo?

Isso me lembrou uma conversa que eu tive com as crianças, a partir da leitura de um livro e eu questioneei: será que é possível a gente ser sempre, sempre feliz? Será que tem como? E eles responderam dizendo que “claro profe, é possível a gente ser sempre feliz”. A partir disso, eu fiquei pensando... Eles vivem em contextos e realidades, parecidas com essas que tu mostrou e aí a gente fica pensando né e a gente que reclama de cada coisa... (Ilha dos Ventos, 02/09/2021).

A rudeza da vida não torna estas crianças rudes diante dela, porque elas têm felicidade. A rudeza da vida delas não as torna rudes. Pensem, os contextos que elas vivem, que são de extrema rudeza, em sua constituição do Eu delas, e não é, elas são felizes. Como disse a colega, a felicidade da Criança em saber que o pai saiu da prisão, poxa, é tão rude, tão doloroso, mas ela fez felicidade diante da rudeza. Estar em um ambiente de rudeza de vida não define a criança! Cada uma de nós tem uma rudeza que a constituiu e todo mundo tem a sua casca. E que mágico dizer que em algum momento da minha vida eu criei esta casca. Certamente, foi com o passar do tempo que ela foi sendo criada. Porque tu vê, eles não têm essa coisa pesada. O importante é ser feliz! Sim, eu sou feliz o tempo todo! Em que momento a gente passa a não ser feliz o tempo inteiro? (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Com relação a isso, Tardif (2014, p. 67) nos lembra que “[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e identificar o que ela retém dessas experiências”.

Para além, mas ainda relacionado ao tema da pesquisa, as nossas discussões foram lindas e reflexivas, reverberando para além dos encontros.

Para ser um professor ... é preciso que tu sejas um bom ser humano. Isso inclui sensibilidade, respeito, saber se colocar no lugar do outro. A gente lida com seres puríssimos, principalmente na Educação Infantil, é o começo da vida deles, e eles estão aprendendo a se relacionar, eles estão aprendendo

tanto entre eles, quanto com as outras pessoas. Então, nós temos uma responsabilidade absurda, o nosso trabalho, tem uma importância gigantesca, embora muito pouco valorizada (Ilha Meu Hawaii, 02/09/2021).

A partir dos nossos diálogos, ficou claro que a docência é muito maior do que a formação docente. A formação é importante, porém é apenas uma parte, somos constituídos e vamos agregando tudo o que nos atravessa, que nos toca, tanto de experiências boas quanto ruins. Somos mais do que a soma das partes.

Eu estava pensando lá no começo da minha formação até chegar no hoje. Eu fui organizando, como se fosse uma caixinha de ferramentas, na qual eu fui guardando dentro dessa caixinha algumas ferramentas. Eu já convivi, lá no início, com professoras que tinham uma prática muito dura, tinham um olhar muito duro sobre o seu trabalho, assim como tive outras professoras que tinham leveza, que pareciam gostar muito daquilo que faziam. Eu acho que estas experiências a gente vai guardando e vamos levando com a gente. Eu acho que isso me ensinou a ler, a ver o contexto das crianças, o contexto que a gente trabalha, fazer essa leitura. Acho que é muito importante, mas também é difícil de se fazer. Eu lembro que, no início, eu tinha muita preocupação com as coisas materiais, não com o processo, visava o fim. Vejo o espaço físico, para além dos materiais. Talvez no início a gente fique muito preocupado com isso e deixe de lado a escuta. Devemos construir um espaço que possa deixar o outro se expressar. Tenha o espaço de observar, que tu possas olhar efetivamente. Os elementos físicos são importantes, mas tem todo o resto (Ilha dos Ventos, 16/09/2021).

A formação docente não se dá por meio da acumulação de conhecimentos, de cursos ou de técnicas, mas pela reflexão que essas ações podem provocar na sua prática docente. Nessa perspectiva, Tardif (2014) evidencia que a trajetória pessoal e a experiência como aluno são pré-profissionais. A interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da prática docente. É a forma em que a teoria e a prática se entrecruzam.

Não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor (SILVA, 2009, p. 22).

Não há como determinar o que nos constitui como docentes, ou seja, não há uma única perspectiva ou instância, pois isso se dá nas diversas relações com os outros e conosco mesmo.

Os nossos princípios não simplesmente caem, eles estão relacionados ao processo formativo e não formativos que nos constituem. Eu não acredito que constitui agora, então os meus princípios, eles também têm um pezinho lá na minha formação, no meu processo formativo e no meu processo não formativo também. Eu tenho os princípios que eu trago de quando eu era criança, na Educação Infantil, de coisas que eu não gostei, das coisas que eu gostei de ter recebido, do afeto, do carinho, da amorosidade das relações. Todos os meus princípios foram pautados, então, no meu processo formativo continuado. Os meus princípios também vêm das experiências com os meus colegas. Eu acho que a experiência da gente seja talvez um dos maiores os nossos princípios, alicerçado também ao respeito com a gente, com as crianças, com o diálogo, que são além de ser nossos, são os princípios que a gente estuda. Então, somos constituídos desse eu profissional, eu pedagoga, eu criança, eu graduanda, a gente aprendeu com os professores os professores fossem eles bons ou ruins. Então, todas essas nossas experiências foram nos constituído e nos reconstruindo. Aliamos os nossos princípios, ao que eu fui, do que eu sou e do que eu ainda vou ser (Ilha Espanto, 10/09/2021).

De forma autêntica, essa professora colaboradora evidencia distintos aspectos relevantes e que, de forma associada, compõem a sua docência com crianças. Para tanto, destacou a formação, mas foi além desta e evidenciou as relações humanas como também constituintes de sua essência, de seus princípios de atuação, aqui situadas como aspectos não formativos; além desses e, sobretudo, evidenciou a sua experiência como princípios, ou seja, destacou a experiência como princípio basilar da sua docência.

Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza a importância de se compreender que os saberes professorais são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as ações docentes no ambiente escolar.

O docente raramente atua sozinho. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão (TARDIF, 2014, p. 49-50).

Acredito que o meu trabalho é importante. Não faço altas coisas, coisas mirabolantes, porém, o que eu faço, eu busco torná-lo significativo. Quando eu reflito com relação às propostas eu procuro pensar em

alguma coisa que seja marcante para elas, assim como quando eu era pequena eu vivi coisas que foram marcantes para mim (Ilha Fantasia, 16/09/2021).

O professor vai se constituindo no processo, na relação com os outros, com seus pares. Sendo assim, reitero que a formação inicial adquire outros significados, confrontando, muitas vezes, com os saberes teóricos adquiridos, validando-os, ou não, construindo assim a sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, segundo Tardif (2014, p. 54, “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Dessa forma, os professores revelam os seus princípios, valores e concepções nas interações com os demais sujeitos. Ainda segundo Tardif:

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2014, p. 64).

Além disso, sobre essa relação entre os pares:

Eu vejo que a minha prática se transforma, mas o espaço em que eu estou também se transforma pela minha prática, eu vejo que é uma retroalimentação, porque a fluidez do espaço, depende também das pessoas que estão ali e das práticas das quais ela se sustenta, porque eu acho que as escolas se sustentam não apenas pela estrutura, mas pelos profissionais que estão ali dentro. Não é pelo nome bonito que elas têm, não é pela fachada bonita, não é pelo slogan. Elas se constituíram graças aos profissionais que estão ali dentro, que somos nós. Porque a gente precisa um do outro, muito embora existam pedras, mas justamente estas pedras me fazem me transformar porque eu sei que alguém precisa transpô-las. São os movimentos que precisam serem feitos e eu acho que a minha prática influencia também o espaço que eu estou (Ilha Espanto, 16/09/2021).

Por outro lado, para que a prática seja retroalimentada, é necessário que as vozes ecoem, pois falar sem ser ouvido acaba por vezes cansando, desestimulando e até soterrando o professor. Essa questão foi um dos pontos levantados ao abordarmos as percepções das professoras colaboradoras em relação à inclusão de turma de Educação Infantil, em contextos de EMEFs. Foi citado que o isolamento, a

solidão, e até mesmo o número dispare entre as turmas acabam por interferir e impactar, a longo prazo, nas práticas docentes. Como podemos perceber:

Eu acho que seja a **solidão** da prof. do profissional da Educação Infantil que está ali. Vamos pensar na minha prática de quando eu ingressei no município, se eu não tivesse ido para a escola que eu fui e sim ido pra uma EMEF, eu acredito que eu seria uma prof. Deste jeito, mas metódica. O que me fez ver a Educação Infantil com outro olhar foi o meu grupo, foram **as experiências**, essas conversas, essas discussões, os estudos. Se eu tivesse entrado numa EMEF naquele ano, eu tenho certeza de que eu me comportaria de uma maneira bem diferente do que me comporto agora. Então pela solidão das profes estarem ali, sozinhas, tendo que fazer as coisas mais sozinhas, eu acho que fica um pouco mais difícil essa visualização (Ilha Fantasia, 16/09/2021).

Com relação ao isolamento docente, Pérez Gómez (2001) pondera que está relacionado à autonomia profissional, porém pode acarretar estancamento. Desse modo, alerta que pode limitar o “[...] acesso a novas ideias e melhores soluções, provoca que o estresse se interiorize, acumule e infecte, impede o reconhecimento e o elogio do êxito” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 168). Por isso, sugere tratar as peculiaridades da cultura dos docentes como espaço delicado de confronto dialético.

A vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e frequentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição, a definição social do currículo ou as expectativas sociais majoritárias. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 167).

Nesse sentido, conforme Silva (2009, p. 24), “[...] as experiências vividas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente”, contribuindo, conforme Tardif (2014, p. 67), com a “[...] construção do Eu profissional”.

Por outro lado, falar sem ser ouvida ou calar-se diante de imposições e direcionamentos anula os saberes das professoras. Nesse viés, evidencio a fala da Ilha Espanto:

Eu acho desinteressante, um despropósito e desqualificada quando a gente, dentro da escola, é apenas informada. Isso se torna autoritário. Se nós pensarmos a escola como uma ilha, então tudo o que há nela, compõe a ilha. Todos são importantes! Todos têm o seu propósito de estar ali. O professor tem tanta qualificação para dar ideias quanto quem faz parte da gestão. Não consigo acreditar quando dizem que é para não cansar as professoras que já tem bastante coisa. Eu acredito que isto também

faz parte do meu trabalho, conhecer estes desconhecidos. É um coitadismo em cima de nós, que os próprios colegas fazem as vezes. Até porque, eu acho que qualquer outro professor que está ocupando um cargo é tão professor quanto nós. Da mesma forma que nós também somos gestores, eu gesto as ações da minha sala e vocês também (Ilha Espanto, 10/09/2021).

Nesse sentido, evidencio a necessidade de protagonismo não apenas das crianças, mas também dos professores de Educação Infantil, e isso implica em sua valorização profissional, reconhecendo a sua autoria, singularidade e alteridade.

Por fim, destaco aproximações entre Educação Infantil e Anos Iniciais, conforme as falas das professoras colaboradoras:

Eu queria que o fundamental fosse que nem a Educação Infantil, de estrutura, de carinho, de afeto, de diversão. Eu gostaria que fosse assim pelo menos até o quarto ano, pelo menos. Com as professoras da educação infantil, com o brilho da Educação Infantil, com as brincadeiras da Educação Infantil (Ilha Meu Hawaii, 16/09/2021).

Acho que a minha Ilha tem o nome de Ilha dos sonhos porque eu acho que realmente ela é. Sou de uma EMEF que tem desde o berçário até o quarto ano e estou numa turma de pré e numa turma de segundo. Ali, a gente tem a sorte de que as quatro professoras do Ensino Fundamental, três também são professoras da Educação Infantil também ali na escola, ou seja, atuam 40 horas, então talvez isto faça a diferença. Talvez isso não deixe criar este distanciamento da EI para o EF. A única professora que não é da EI é a professora do 4º ano, mas também ela não se sente sozinha ou isolada porque ali a gente tem o nosso planejamento conjunto. Semanalmente a gente se reúne e planeja todos os projetos juntos. Então, talvez seja até uma atitude da gestão que faz com que a gente não se sinta assim. A gestão se organizou de uma forma que leve todos juntos (Ilha dos Sonhos, 16/09/2021).

Considerando essas duas falas, de um desejo distante, e a realidade expressa pela colega, podemos observar que esta segunda escola está ligada a um aspecto importante, pois está construindo gradativamente um diálogo de aproximação entre essas duas etapas. Ao fazer o levantamento das turmas de Educação Infantil, no município de Santa Maria-RS, percebi que a sua grande maioria está alocada em EMEFs, e frequentemente não existem práticas de diálogos entre essas duas etapas.

Num contexto ideal, as escolas deveriam ser organizadas dessa forma, contemplando as crianças de zero a dez anos, correspondendo do berçário ao quarto ano. Porém, o que temos visto é ainda uma ruptura entre a Educação Infantil e os

Anos Iniciais, e ainda pior é quando a Educação Infantil é contaminada¹⁴ pelos Anos Iniciais. Percebemos que, no último relato, embora a Educação Infantil seja em maior número, ela foi acolhida em uma escola que era ocupada tradicionalmente pelos Anos Iniciais, e trouxe, a partir da proposta da gestão, essa aproximação entre as etapas. Ao dizer isso, não estou afirmando que esta situação está posta e acabada, não, é necessário empenho, tanto da gestão, quanto dos professores, em manter e alimentar esse vínculo construído.

Ainda com relação a esta escola e as demais que contemplam a Educação Infantil em seu quadro, cabe um adendo quanto à nomenclatura, pois, por mais que abarquem a Educação Infantil, ainda são consideradas EMEF. Neste caso específico, a Educação Infantil é em maior número do que a dos Anos Iniciais. Ao levantar esta questão, surge outra, de que esta escola procurou articular estas duas etapas, num primeiro momento, e que possivelmente irá buscar a modificação de nomenclatura posteriormente. Neste caso, o processo estabelecido até o momento é de uma grandeza incontestável, já que priorizou as relações e o entendimento das especificidades das etapas, articulando-as.

Ao me aproximar da finalização deste processo de pesquisa, resgato a ideia de que, assim como eu, percebo que esse grupo de professoras é um grupo que busca constantemente formação e aperfeiçoamento de sua docência. Penso que se tivesse escolhido outras pessoas, os diálogos e os resultados seriam outros. Logo, diante deste contexto é que surge a proposta de produto desta pesquisa, a qual será detalhada ao final da próxima seção.

¹⁴ Embora este termo seja da área da saúde, trouxe-o propositalmente, procurando evidenciar o seu efeito negativo, causando desequilíbrios e danos.

6 PERCEPÇÕES DA PESQUISA

A atividade de pesquisa supõe inacabamento.
Todo conhecimento é provisório.
A cientificidade é movimento e não estado,
E é esse movimento que a constitui (KRAMER, 2005, p. 65).

Optei por chamar de percepções a finalização desta pesquisa, pois percebo que esse termo reflete a forma respeitosa, cultivada ao longo deste processo vivido. Muito mais e para além de ser um fechamento pontual, compreendo como a forma com que captei e discuti as falas expressas pelas professoras colaboradoras. Percepções que eu, pesquisadora, professora – 40 horas, das quais 20 horas foram assumidas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, nos Anos Iniciais – também da Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria-RS – consigo enxergar neste momento pandêmico, de distanciamento social, com estas professoras colaboradoras escolhidas, que correspondem a realidades específicas e com estas formas possíveis de encontro. Talvez se fosse em outro momento, mas com as mesmas pessoas, os destaques fossem outros; talvez se no mesmo contexto, porém com pessoas diferentes também os destaques fossem diferentes. Diante disso, saliento que estas são as minhas percepções a partir dos atravessamentos que vivo e que me afetam.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa ela sofreu várias modificações e reestruturações, seja pelos movimentos das águas do entorno, seja pelo tsunami que atingiu o mundo. Contudo, sempre tendo como cerne à docência na Educação Infantil. Neste período, tive a oportunidade de conhecer muitas Professoras (com P maiúsculo mesmo), professoras inspiradoras, que faziam de sua profissão um ato de respeito às infâncias e às crianças, professoras estudiosas, que estavam constantemente em busca de aperfeiçoamento, a fim de qualificar ainda mais as suas práticas. Acredito que tenha sido um privilégio ter vivido essas aproximações, mesmo que de maneira virtual. Quanto à pesquisa, reitero que os destaques que fiz estão intimamente ligados aos atravessamentos e às vivências sofridas no decorrer do processo.

Ao longo do processo busquei elementos para compreender a respeito dos entendimentos e compreensões da docência com crianças, de cinco professoras colaboradoras, atuantes na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Estas professoras foram escolhidas num universo de 45, as quais haviam participado, durante o primeiro semestre de 2021, do projeto de ensino, vinculado à

UFSM, “Movimentos colaborativos-dialógicos nas práticas de ensino e no estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempos de pandemia”. A partir desse universo de participação, elenquei alguns critérios, sendo eles: ser professor da RME de Santa Maria e estar atuando na Educação Infantil; escolhi de maneira randomizada uma professora de cada uma das escolas, participantes do projeto supracitado. Então, a partir destes, foram convidadas estas professoras, que prontamente se dispuseram a participar da pesquisa. Além destas, uma colega de EMEI, a qual havia participado do projeto também se prontificou a participar. Então, deste universo tem uma professora-colaboradora que atua somente em EMEI, outra somente em EMEF e três que atuam tanto em EMEI, quanto em EMEFs, de diferentes regiões da cidade.

A pesquisa teve como tema: os princípios basilares da docência com crianças, na perspectiva de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil em EMEIs e EMEFs, do município de Santa Maria-RS. Envolvendo as subáreas da Educação Infantil e das Políticas Públicas.

Para tanto, a pesquisa, qualitativa, configurou-se como sendo de natureza aplicada, visto que buscou gerar conhecimentos para aplicação prática, além de ser também implicada, por estar atrelada à Rede Pública Municipal de Santa Maria, contexto de trabalho da pesquisadora. Nesse sentido, eu me incluo na pesquisa, como uma docente-pesquisadora, que, a partir do filtro das minhas experiências nestes contextos, compreendo os processos vividos e externados pelas professoras colaboradoras.

A pesquisa teve como objetivo geral: investigar quais são os entendimentos e as compreensões a respeito da docência com crianças, de um grupo de professoras atuantes em turmas de Educação Infantil em quatro Instituições Públicas Municipais de Santa Maria/RS. Para tanto, buscamos averiguar como as Políticas Públicas Educacionais contemporâneas repercutem na organização das suas práticas docentes; além de compreender como as professoras, atuantes em Educação Infantil, percebem as suas práticas docentes, nas diferentes instituições educacionais em que atuam; e, por fim, buscamos construir um grupo, a partir das professoras colaboradoras envolvidas na pesquisa, de discussão e de compartilhamento de experiências docentes.

A coleta de dados foi realizada a partir de encontros individuais, com cada uma das professoras, e de três encontros coletivos, na modalidade Grupo Focal,

denominado, nesta pesquisa, de Grupo Focal Dialógico Navegador, o GFDN. Posteriormente, a análise de dados foi realizada através da análise de conteúdo, com os registros das falas dos encontros.

Durante o processo da coleta de dados, consideramos o fato de que todas as professoras colaboradoras atuavam o dia todo com crianças. Então, diante disso, procurei fazer com que os encontros fossem leves e fluidos, assim como toda a pesquisa, porém sem perder a essência acadêmica. Essa postura revela cuidado e atenção, elementos imprescindíveis para uma boa relação entre pares. Inclusive esses elementos permearam todo o processo dialógico estabelecido com as professoras colaboradoras. O levantamento de dados foi construído oscilando entre memórias e sentimentos com compreensões e entendimentos. Com isso, foi possível captar a essência de cada professora.

Mesmo que todas as professoras colaboradoras tenham muitos pontos em comum - como a formação na mesma instituição, embora em períodos diversos, e isso também acaba impactando em algumas concepções; quatro delas ingressaram na Rede Municipal de Ensino através do mesmo concurso público; todas atuam em turma de Educação Infantil, embora umas exclusivas em EMEI, outra exclusiva em EMEF e outras permeiam tanto EMEIs quanto EMEFs - elas diferem em essência. Com isso, percebo o quanto o seu lugar de fala revela compreensões e entendimentos.

A primeira evidência levantada é o distanciamento em relação às Políticas Públicas, visto que, pelo exposto em suas falas, não é um tema que desperte grande entusiasmo, por parte da grande maioria das professoras-colaboradoras. Mesmo assim, as professoras têm conhecimentos sobre a importância e o impacto das políticas em sua atuação. Neste contexto, ainda ficam alguns questionamentos, como: afinal, será que de fato conhecemos as Políticas? O que poderíamos nós, professores, fazer para que houvesse maior aproximação entre o que propõem as Políticas e a vivência do dia a dia, de forma a torná-la ainda mais evidente? O que vem primeiro, a elaboração das Políticas ou a construção das práticas? Como esses dois elementos podem se constituir juntos? Afinal, será que dentro dos gabinetes em que essas Políticas são redigidas as pessoas que as fazem estão conectadas às pessoas que lidam com as crianças na prática? São questões para além desta pesquisa, as quais ficam como reflexões para que possamos dar continuidade ao diálogo em outro momento.

Em relação aos contextos de atuação, percebemos o quanto para uma professora o fato de ter a Educação Infantil efetivamente próxima dos Anos Iniciais é um sonho intangível, e, para outra, o quanto essa é a realidade vivenciada em escola. A minha percepção se aproxima mais da ruptura entre essas etapas do que da aproximação, pois as minhas experiências docentes vêm do lugar de que a Educação Infantil é negligenciada em detrimento de um todo maior que são os Anos iniciais. Percebo o quanto a Educação Infantil torna-se ainda menor em um contexto de EMEF. Com relação a este caso, embora a Educação Infantil seja maior, em número, na escola, este espaço ainda é denominado de EMEF, não havendo referência a outra etapa de Educação. Porém, ressalto que os diálogos e as aproximações realizadas, no dia a dia e no entendimento das práticas, sejam mais importantes do que apenas a nomenclatura, pois esta não garante a mudança na prática. O processo dessa escola precisa ser valorizado.

Com base na análise realizada, percebemos que os princípios das professoras, envolvidas na pesquisa, independente de atuarem em EMEIs ou em EMEFs, estão diretamente relacionados e comprometidos com uma Educação Infantil de qualidade. Tem-se a clareza de que estas professoras aceitaram participar da formação, e isso, por si só, já diz muito de suas posturas e concepções docentes. Para além desse pequeno universo, existem outros contextos, outras professoras e outras formas de se relacionarem e de enxergarem as crianças.

Em relação aos relatos das professoras colaboradoras, em suas práticas docentes, consideram a criança como centro do processo e têm as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das suas relações, tal qual as concepções das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Outro aspecto também elencado foram os direitos de aprendizagens, considerando a identidade da Educação Infantil, a qual vem sendo construída historicamente. Além disso, reforçaram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, numa perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

Na concepção deste grupo de professoras, deve existir uma relação de solidariedade e não de submissão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém percebem que esse aspecto está diretamente relacionado ao contexto e às culturas locais instituídas. Com relação à cultura docente, segundo Pérez Gómez (2001, p. 164), esta “[...] é um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes, que determinam o que este grupo social considera valioso em seu

contexto profissional”. Logo, podemos perceber, que a forma com que as relações institucionais são estabelecidas e construídas contribui na construção das relações intersubjetivas. Ele complementa esta ideia afirmando que “[...] a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

Diante disso, podemos perceber que:

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define o trabalho, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através dos tempos (TARDIF, 2014, p. 55).

Ainda nesta linha, Tardif complementa que o contexto do trabalho atua sobre os professores.

Os objetivos desse trabalho também são vastamente simbólicos - e, portanto, materialmente intangíveis- porque elas tratam de concepções socioculturais de crianças, adolescentes e do adulto, ou seja, de como ele devem ser, fazer e saber enquanto membros educados (socializados e moralizados) e instruídos de uma determinada sociedade (TARDIF, 2014, p. 55).

Com relação a esse tema, Souza chama a atenção para outras culturas que permeiam a escola, para além das culturas profissionais, sendo que estas

[...] estão relacionados aos valores e o envolvimento dos professores na escola, aliados aos elementos da complexidade nas relações profissionais do ser professor, os contextos materiais, que são os aspectos físicos da escola: estado de conservação do prédio, número de funcionários, materiais pedagógicos, acesso a tecnologias etc. e por fim, mas não menos importante, os contextos externos, que são as pressões que a escola sofre, em virtude das políticas, como por exemplo as políticas de avaliações externas. Todos esses elementos acabam refletindo nas atuações políticas dos atores na escola (SOUSA, 2018, p. 194).

Em relação a este contexto e com base nas falas, podemos afirmar que as professoras, em sua maioria, sentem-se mais confortáveis em discutir e estudar sobre temas relacionados a sua prática e atuação, do que em inferir em questões macros.

O conhecimento profissional do docente parece ter mais a ver com rotinas, hábitos, instituições e ideias tácitas (que se aplicam de forma mecânica uma vez apreendidas e dominadas, como estudantes ou como docentes, no longo processo de socialização profissional na cultura da escola), do que com conhecimentos especializado derivado da investigação (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 181).

Por outro lado, temos a sala de aula como um outro elemento, que tanto pode ser visto como um refúgio para o professor e lugar em que domina e exerce autoridade, quanto contribuir para o seu isolamento docente.

Em contrapartida e ainda na linha de raciocínio de Pérez Gómez, o docente é um:

[...] gestor de políticas, estratégias e táticas, acomodando os processos de ensino e aprendizagem e as exigências mutáveis do mercado, como também organizando “seu produto” a fim de ser atrativo e rentável. Exercício simulado de autonomia (falsa e limitada) (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 181).

Percebemos, pela fala das professoras colaboradoras, que os objetivos e as motivações pessoais também influenciam diretamente na sua ação docente. Composto essa, tem-se a formação inicial como um fator importante, embora existam outros fatores que agem fortemente, sejam eles: o contexto de trabalho e as relações desenvolvidas nestes espaços; as culturas tanto a institucional, quanto de pares; as concepções e lugar que as crianças ocupam; as Políticas Públicas Educacionais locais e macros; as suas experiências e referências, seus desejos e curiosidades, as expectativas e anseios dos pais, as relações organizacionais institucionais e afinidade entre pares na escola.

Como podemos perceber, o micro, entendendo como escola e as relações que se estabelecem, tem forte influência na composição docente. Nesse sentido, os professores necessariamente relacionam-se entre si e com as diversas instâncias, as quais compõem e influenciam em seu fazer pedagógico. Logo, podemos afirmar que é um conjunto multifatorial que compõe as docências em Educação Infantil. Contudo, sabemos que a autonomia profissional docente é relativa, pois está ligada a relações e equilíbrios entre poderes e convivência humana.

Com isso, desde o princípio pretendia que a esta pesquisa não fosse apenas uma qualificação pessoal, mas que pudesse contribuir em alguma instância com a formação de outras pessoas também. E, ao final de seu processo, percebo o quanto ela ainda pode continuar respingando e reverberando, tal qual a “Pedra no Pântano”, texto de Giani Rodari (1982) que apresenta este trabalho. Essa análise é pautada na vivência da coleta de dados, momento em pudemos perceber o quanto ela já provocou algumas ondinhas e desacomodações.

Ao findar esse processo e agradecer ao grupo de professoras colaboradoras, elas manifestaram o interesse em mantermos o nosso grupo-vínculo, a fim de que não

interrompêssemos essa “corrente” de diálogo. Em resposta a esse, emergiu o produto desta dissertação. Logo, proponho a realização de encontros bimestrais, com as professoras colaboradoras a fim de darmos continuidade as nossas discussões e diálogos, interrogando o habitual, construindo novas possibilidades de mergulhos e lançando-nos, quem sabe, a outros mares.

Esta é uma das riquezas do processo formativo, pois a medida em que continuamos neste aperfeiçoamento constante, temos a possibilidade de criar e invencionar o extraordinário. A mesmice suja os olhos e é preciso nos desacomodar, por vezes trocar os óculos, mudar a direção, ver sobre outra perspectiva e não simplesmente seguindo um padrão de docência.

Todo o processo vivido tanto por mim, enquanto pós-graduanda, pesquisadora e professora da Rede Municipal, quanto por minhas colegas e colaboradoras da pesquisa foi tão profícuo que fica evidente o quanto a disponibilidade e a valorização da formação continuada são enriquecedoras das práticas docentes.

Conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade, como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 180).

Nesse contexto, buscamos acalento novamente em Gómez, que pondera: “[...] trabalhos e, sobretudo, relações colaborativas são as chaves para superar desafios em todos os aspectos. Formando uma rede de apoio mútuo. Gera cumplicidade e fortalece. Fortalecer para transgredir” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 196).

Logo, desejo que possamos, juntas, provocar ondas maiores ainda, atingindo quem sabe outros continentes. Sugiro de antemão que os temas sejam relacionados aos fazeres docentes e seus atravessamentos, almejando que tenhamos diálogos sobre as nossas constituições docentes, nos diferentes espaços em que habitamos. E com isso, possamos ir nos lapidando e nos transformando em nossas melhores versões a cada dia, contribuindo assim para a formação de outros possíveis. Encontros de coletividades com as nossas singularidades, encontros de experiências, visando discutir sobre as peculiaridades cotidianas docentes.

O ser humano se constitui na presença do outro e o professor também se constitui, aprende e se reinventa na presença de outras pessoas que possam compartilhar diferentes saberes, experiências naquilo que foi vivido e realizado (VERCELLI, 2020, p. 10).

Proponho que, a partir desses encontros combinados entre si, as professoras também compartilhem a responsabilidade em propor temáticas; e que, se assim desejarem, tenhamos a possibilidade de convidar outras pessoas pra compor e compartilhar suas vivências e experiências docentes; além disso, que possamos elaborar registros pessoais que revelem as nossas movimentações e reflexões, considerando os contextos plurais e a diversidade de saberes dos grupos em que atuamos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução por Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AKKARI, Abdeljalil. **A internalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARCE, Alessandra. **A infância e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, Florianópolis, v. 10, n.18, p. 53-76, ago./dez. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n18p53>.

Acesso em: 26 maio 2021. BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37 p. 95-111, jan./jun. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 1 v. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **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: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **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: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL, 2014 - **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2022.

CERISARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v.17. n. 1, Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do R.; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório de prática docente como espaço coletivo de pesquisa, de análise e de formação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: UNESP, 2010. p. 01-10. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/94.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2009.

GERHARDT, Tatiana *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de pós-graduação**, São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1793>. Acesso em: 22 fev. 2022.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. Educando a Infância Brasileira. *In*: LOPES, Eliane; FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MARRE, Jacques A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná, Fundação Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 1991.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Fraternidade: Para resistir à crueldade do mundo**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 01-17, maio/ago. 2003.

OSTETTO, Luciana E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na Educação Infantil. *In*: PILLOTTO, Silvia S. D. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville: Univille, 2020. p. 92- 106.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. 1 v. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos,

Alertas e Ações. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

RODARI, Giani. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTA MARIA. **Lei nº 4122/1997**. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Santa Maria: Prefeitura Municipal, 1997. Disponível em: <https://www.camara-sm.rs.gov.br/proposicoes/lei-ordinaria/1997/1/0/1845>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTA MARIA. **Lei nº 4696, de 22 de setembro de 2003**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Santa Maria: Prefeitura Municipal, 2003. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/538570/lei-4696-03>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Santa Maria: Conselho Municipal de Educação, 2011. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2021&dir_mes=05&arquivo_nome=D19-1468.pdf&doc_gc=1. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular: Educação Infantil**. Santa Maria: Prefeitura Municipal, 2019a. Disponível em: http://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2019&dir_mes=12&arquivo_nome=D20-844.pdf&doc_gc=1. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 39, de 05 de dezembro de 2019**. Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e institui o Documento Orientador Curricular como obrigatórias ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal de Santa Maria. Santa Maria: Conselho Municipal de Educação, 2019b. Disponível em: https://santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1022.pdf&doc_gc=1. Acesso em: 17 nov. 2021.

SANTA MARIA. **Decreto nº 53, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção do COVID-19 (novo Coronavírus) e dá outras providências. Santa Maria: Prefeitura Municipal, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/decreto/2020/5/53/decreto-n-53-2020-dispoe-sobre-medidas-temporarias-de-prevencao-do-covid-19-novo-coronavirus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 41, de 03 de julho de 2020**. Regulamenta as Ações Pedagógicas Orientadas – Não Presenciais – na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Santa Maria: Conselho Municipal de Educação, 2020b. Disponível em:

https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1025.pdf&doc_gc=1. Acesso em: 23 fev. 2022.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Verter a educação em arte: Potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais**. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/8xxn2>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUSA, Mauricio. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 192-199, jan./abr. 2018. [Seção] Resenhas. Resenha de: BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12148/8584>. Acesso em: 21 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOSATTO, Carla. **Diálogos entre concepções e práticas: a criança e a infância sob múltiplos olhares**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

VERCELLI, Lígia de Carvalho A. Prefácio. *In*: BORGES, Ana Lúcia; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério (Orgs.). **Entre sabores e saberes: Experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020. p. 09-11.

VIEIRA, Sofia L. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 53-69, jan. /abr. 2007. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19013/11044>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 08 de setembro de 2021.

De: Secretaria de Município da Educação – SMEd

Para: Katiane Silva da Rosa

Assunto: Autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa **“A propedêutica da docência com crianças: experiências e compreensões de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil do Município de Santa Maria-RS”**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste informar que o projeto de pesquisa intitulado **“A propedêutica da docência com crianças: experiências e compreensões de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil do Município de Santa Maria-RS”**, que tem como proponente Katiane Silva da Rosa, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria poderá ser desenvolvido junto aos(as) professores(as) das escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Partindo do princípio que as Políticas Públicas Educacionais configuram concepções e encaminhamentos norteadores para o trabalho docente, a pesquisa tem por objetivo compreender o que diferenciam, aproximam e afastam nas práticas docentes em Educação Infantil, em EMEIs e EMEFs, sendo que estão sob as vigências dos mesmos documentos regulatórios. A coleta de dados será realizada com quatro professoras atuantes em Educação Infantil, de uma EMEIs e três EMEFs, participantes do projeto de extensão “Movimentos Colaborativos-dialógicos nas práticas de Ensino e no Estágio Supervisionado nos cursos de pedagogia UFSM/CE: Encontros entre formação continuada e inicial em tempos de pandemia”, no segundo semestre de 2021, a partir de quatro encontros na modalidade de Grupo Focal. Para fins de análise desses, idealiza-se fazer através da análise de conteúdo, com os registros das falas dos encontros. Ao final da pesquisa, almeja-se construir como produto, um referencial local, a respeito dos princípios que sustentam a docência com crianças no município de Santa Maria, podendo servir de referência a futuras ações locais.

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.

Solange Mainardi de Souza
Solange Mainardi de Souza
Matrícula 17244-8
Assessora de Relações Interinstitucionais

ANEXO B – IMAGENS UTILIZADAS NO GRUPO FOCAL DIALÓGICO NAVEGADOR

IMAGENS DE INFÂNCIAS

Imagens utilizadas como provocadoras a respeito das infâncias.





Fonte: Seleção compartilhada pela professora Vivien Kelling Cardonetti, em curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil (CAEI-2017).

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL - PPPG

Santa Maria, 02 de agosto de 2021.

De: Katiane Silva da Rosa

Para: Assessoria da Secretaria de Município da Educação – SMEd

Assunto: Autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “A propedêutica da docência com crianças: experiências e compreensões de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil do Município de Santa Maria-RS”.

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Katiane Silva da Rosa, orientada pela Professora Dr^a Taciana Camera Segat, apresento o projeto de pesquisa, desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria, o qual pauta sobre “As práticas docentes com crianças, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), de Santa Maria-RS”. A proposta da pesquisa é ancorada na investigação dos princípios basilares que fundamentam estas práticas, na etapa da Educação Infantil. Partindo do princípio que as Políticas Públicas Educacionais configuram concepções e encaminhamentos norteadores para o trabalho docente, procurarei compreender o que diferenciam, aproximam e afastam nas práticas docentes em Educação Infantil, em EMEIs e EMEFs, sendo que estão sob as vigências dos mesmos documentos regulatórios. Para tanto, considero a pesquisa como sendo de natureza aplicada e implicada, por estar atrelada a rede pública municipal de Santa Maria, meu contexto de trabalho e pelas possíveis repercussões nos contextos em que estarão envolvidas. A coleta de dados será realizada com quatro professoras atuantes em Educação Infantil, de uma EMEI e três EMEFs, participantes do projeto de extensão “Movimentos Colaborativos-dialógicos nas práticas de Ensino e no Estágio Supervisionado nos cursos de pedagogia UFSM/CE: Encontros entre formação continuada e inicial em tempos de pandemia”, no segundo semestre de 2021, a partir de quatro encontros na modalidade de Grupo Focal. Para fins de análise desses, idealiza-se fazer através da análise de conteúdo, com os registros das falas dos encontros. Ao final da pesquisa, almeja-se construir como produto, um referencial local, a respeito dos princípios que sustentam a docência com crianças no município de Santa Maria, podendo servir de referência à futuras ações locais. Na certeza de compartilharmos interesses comuns, aguardo uma devolutiva.

Katiane Silva da Rosa

Professora da Rede Municipal de Santa Maria (16746 e 177709)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A propedêutica da docência com crianças.

Pesquisador responsável: Katiane Silva da Rosa

Instituição/Departamento: PPPG/UFSM

Telefone e endereço postal: Fone: (55) 3220-8450. E-mail: pppg@ufsm.br, Cidade Universitária, prédio 16 (Centro de Educação), sala 3155, térreo. CEP 97.105-900, Santa Maria, RS.

Local da coleta de dados: Reuniões via *google meet*

Eu, Katiane Silva da Rosa, acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria- RS, responsável pela pesquisa “A propedêutica da docência com crianças: experiências e compreensões de um grupo de professoras atuantes em Educação Infantil do Município de Santa Maria-RS”, juntamente com minha orientadora a Professora Dr^a Taciana Camera Segat, convidamos você a participar como voluntário deste estudo. Por meio desta pesquisa pretende-se investigar os princípios basilares da docência com crianças, para um grupo de professores atuantes na Educação Infantil em quatro Instituições Públicas Municipais de Santa Maria. Acreditamos que ela seja importante pois, partindo do princípio que as Políticas Públicas Educacionais configuram concepções e encaminhamentos norteadores para o trabalho docente, procurar-se-á compreender o que diferenciam, aproximam e afastam nas práticas docentes em Educação Infantil, em EMEIs e EMEFs, sendo que estão sob as vigências dos mesmos documentos regulatórios.

Logo, para o desenvolvimento deste estudo serão realizados 3 encontros virtuais, com temas já previamente estabelecidos, sejam eles: Diálogos sobre concepções de infância, de crianças, currículo e como vislumbram seus modos de atuação; Discussão a respeito dos princípios basilares da Educação Infantil, trazidos pelas Políticas Públicas e problematizações sobre o entendimento e percepções sobre os seus princípios da docência com crianças. Neste sentido, sua participação inclui discussão e debates acerca de suas experiências e concepções docentes no que tange as temáticas previamente elencadas. Os encontros serão gravados, para posterior análise dos dados, logo, faz-se necessário à sua autorização do uso de imagem e fala.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários com a pesquisa serão assumidos pela pesquisadora.

Você tem a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. É possível que você não se sinta confortável de expressar a sua opinião acerca de determinado tema, tendo todo o direito de se abster. Mesmo assim, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá, a qualquer momento desistir de participar. Além disso, conta com a garantia do direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo são: o entendimento a respeito dos princípios constituintes das docências de um grupo de professoras atuantes na Educação Infantil em EMEIs e EMEFs de Santa Maria- RS e a compreensão de como

as Políticas Públicas Educacionais contemporâneas repercutem nas organizações das Práticas Docentes.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Fica aos cuidados da pesquisadora as informações e a manutenção dos dados da pesquisa em arquivo (físico ou digital), por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Os dados obtidos serão de cunho exclusivo para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo arquivado posteriormente.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Katiane Silva da Rosa

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 06 de agosto de 2021.

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL VIA *MEET* E PRESENCIAL

- Nome completo:
- Idade:
- Formação e data:
- Nível e etapa de atuação:
- Quanto tempo de educação em educação infantil?
- Foi a primeira experiência docente? Se não, quando foi? Em que local? Como foi? Depois dessa? E depois?
- De todas estas experiências me diga um cheiro de escola?
- Uma cor de escola?
- Um brinquedo?
- Com uma brincadeira?
- Uma imagem?
- Um desenho?
- Por que você aceitou participar da pesquisa?
- Qual a tua ideia Inicial sobre o tema?
- O que pensa sobre Educação Infantil?
- O que pensa sobre Educação Infantil em contexto de EMEF?
- Como deve ser organizado o trabalho em Educação Infantil?
- O que você acredita que seja imprescindível na docência com crianças na Educação Infantil?
- Quando eu falo em ilha, o que tem remete?
- Nome fictício na pesquisa:

APÊNDICE D – PROBLEMATIZAÇÕES PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL DIALÓGICO - CONTEXTOS E INFÂNCIAS

1ª sessão do Grupo Focal Dialógico Navegador, via *meet*, com todas as professoras colaboradoras.

Discussão a partir da imagem de criança o lugar que ela ocupa na/da escola.

Primeiro momento: Apresentação e caracterização da sua ilha, contemplando o seu contexto de escola e nome fictício da pesquisa.

Algumas questões norteadoras:

- Como é trabalhar em seu atual contexto?
- Como você chegou até este local de trabalho?
- Quais foram as suas primeiras impressões ao chegar?
- Como você se sente neste ambiente?
- Quais são os seus sentimentos em torno do seu trabalho com as crianças?
- Quais os desafios enfrentados?

Segundo momento: Apresentei algumas imagens e as participantes escreverão em seus arquivos pessoais sobre o que a remete/despertam.

Algumas questões problematizadoras:

- Como as crianças vivem as suas infâncias na instituição?
- Quais são os modos de viver a infância no seu contexto de atuação?
- Que lugar as crianças ocupam na escola?

APÊNDICE E – PROBLEMATIZAÇÕES SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL DIALÓGICO - POLÍTICAS PÚBLICAS

2ª sessão do Grupo Focal Dialógico Navegador, via *meet*, com todas as professoras colaboradoras

Primeiro momento: Discussão a partir das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil e as influências em suas docências.

- Quais documentos orientam as suas práticas?
- Que cor ele tem? Que cheiro ele tem? Por quê?
- Você percebe quais os elementos aproximam a sua docência, em Educação Infantil, e as orientações das Políticas Públicas? Por quê? como? A que atribui?
- Elenquem alguns conceitos que representem a função social, política e pedagógica escola.
- Criem duas metas políticas para o seu mundo docente.

*Podem ser metas fantásticas, do seu mundo docente.

- Nas linhas dessas políticas, como percebem as práticas docentes em Educação Infantil em contextos de EMElS e em contextos de EMEFs?
- O tempo de trabalho na escola transformou sua prática docente? Em que sentido?

Segundo momento: Olhar para as experiências e compreensões das professoras a respeito de suas docências em Educação Infantil.

Algumas questões problematizadoras sobre a docência em Educação Infantil:

- O que é importante para um professor de Educação Infantil?
- Se pudesse olhar a tua docência, o que diria dela?
- Que lugar as crianças ocupam em tua docência?
- O que é mais importante para ti, na tua docência?
- Quais qualidades cabem ao professor de infância?
- Qual a sua atividade favorita?

APÊNDICE F – PROBLEMATIZAÇÕES TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL DIALÓGICO - PERCEPÇÕES SOBRE SUA DOCÊNCIA

3ª sessão do Grupo Focal Dialógico Navegador, via *meet*, com todas as professoras colaboradoras.

Discussão sobre docências.

- Se você pudesse escolher poderes docentes mágicos qual/quais escolheria?
- Quando falo em tesouro na escola, tu lembra de quê?
- Como você faz a gestão da tua prática docente?
- Como você compreende o seu trabalho?
- Qual a sua opinião em relação ao livro didático na Educação Infantil?
- O que orienta a docência em seu contexto de trabalho?
- O que orienta a prática docente da Educação Infantil em EMEI?
- O que orienta a prática docente da Educação Infantil em EMEF?