

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

**TRABALHO PEDAGÓGICO MULTIFACETADO E A EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE
SENTIDOS**

Santa Maria, RS
2022

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

**TRABALHO PEDAGÓGICO MULTIFACETADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS
2022

DE TONI, DULCINEIA LIBRAGA PAPALIA DE TONI
TRABALHO PEDAGÓGICO MULTIFACETADO E A EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE
SENTIDOS / DULCINEIA LIBRAGA PAPALIA DE TONI DE TONI.-
2022.

178 p. : 30 cm

Orientadora: LILIANA SOARES FERREIRA
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Trabalho Pedagógico 2. Políticas Educacionais 3.
Educação Infantil 4. Brincar 5. Pandemia I. SOARES
FERREIRA, LILIANA 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 16/1728.

Declaro, DULCINEIA LIBRAGA PAPALIA DE TONI DE TONI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) 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.

DULCINEIA LIBRAGA PAPALIA DE TONI

**TRABALHO PEDAGÓGICO MULTIFACETADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 18 de novembro de 2022

**Prof^a. Dra. Liliana Soares Ferreira
(Presidente/Orientadora)**

Prof^a. Dra. Viviane Ache Cancian (UFSM)

Prof^a. Dra. Débora Teixeira de Mello (UFSM)

Prof^a. Dra. Célia Tanajura Machado (UNEB) - Videoconferência

Prof^a. Dra. Suzete Terezinha Orzechowski (PUCPR) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2022

À Elisa e Alice, presentes de Deus em minha vida.
Ao Ivan, por sempre se fazer presente, cuidando de nós nos mínimos detalhes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua infinita bondade, graça e misericórdia. Durante o percurso de doutoramento, pude sentir o cuidado dele nos mais variados momentos da minha vida. A vida de uma mulher, mãe, pesquisadora e trabalhadora não é nada fácil! Entretanto, sempre houve refrigério para os tempos difíceis.

Ao Ivan, pelo apoio incondicional e em tempo integral, pelo incentivo diário e compreensão da caminhada, como ele mesmo brinca, ele também está concluindo uma etapa. Agradeço as minhas filhas, pelo carinho e compreensão das minhas ausências, por questionarem a pesquisa, problematizarem questões e demonstrarem interesse pela ciência.

Aos meus pais pela vida, pela criação que me proporcionaram, por me ensinarem a ter fé e a seguir sempre em frente. Agradeço ao meu irmão, a quem amo e sou grata por sua vida; a Babi por ser meiga e estar sempre por perto. À Jéssica e ao Leo por mudarem a trajetória da minha vida, a vocês meu eterno carinho e gratidão. A minha saudosa vizinha, que me criou com muito afeto e me fez perceber que a colcha de retalhos tinha estreita ligação com a minha pesquisa.

À professora Liliana, por ser a pessoa que é, em tempo e fora de tempo! Compreensível, disponível, sempre atenta com o texto, provocando sentidos não percebidos na pesquisa. É amiga, crucial durante a pandemia, nunca deixamos de nos encontrar virtualmente. Você foi cuidadosa e preocupada com toda a comunidade acadêmica Kairós!

Ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, coordenado pela professora Liliana Soares Ferreira e ao Transformação – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico em Educação Profissional, coordenado pela professora Mariglei Severo Maraschin, pelas partilhas contínuas e apoio incondicional.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em fazer parte deste estudo, por partilharem de suas angústias e conquistas durante o período de pandemia. Todo o meu respeito pelo trabalho pedagógico produzido.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

TRABALHO PEDAGÓGICO MULTIFACETADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS

AUTORA: Dulcineia Libraga Papalia De Toni

ORIENTADORA: Dr.^a Liliana Soares Ferreira

Este estudo integra-se ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, vinculado à Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O tema de pesquisa refere-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas políticas para a Educação Infantil, em especial, ao direito de brincar e ao trabalho pedagógico das professoras na Rede Municipal de Santa Maria. A pesquisa teve como problematização a seguinte questão: considerando o contexto de pandemia e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas para a Educação Infantil, como professoras de crianças de pré-escola, das escolas da Rede Municipal em Santa Maria, elaboram, descrevem e visualizam os sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar? A suposição inicial da pesquisa foi que, para que se produza um trabalho pedagógico prático, transformador, que tenha sentido e significação para professoras e crianças, importa que as professoras compreendam o seu trabalho e o brincar como um todo, em suas teorias. Elaborou-se como objetivo geral: analisar os sentidos produzidos pelas professoras da pré-escola sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram no contexto da pandemia, em especial sobre o brincar, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas de Educação Infantil. A pesquisa é de abordagem dialética, e teve como referência a metáfora da colcha de retalhos, ressaltando que uma colcha pronta não esgota todas as possibilidades de análise possíveis, afinal, assim como os retalhos, a pesquisa poderia ter sido arranjada de outra forma. A produção de dados se deu a partir dos questionários, das entrevistas, dos projetos políticos pedagógicos (PPPs), do estudo do Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC), do Referencial Curricular Gaúcho para Educação Infantil (RCGEI), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo por fundamento teórico-metodológico, de perspectiva crítica, a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS). Nas considerações finais, revisita-se o período de adversidades e se enobrece as ações das professoras no enfrentamento das adversidades da pandemia por Covid-19. A superação incomum para lidar com o inusitado, o sentido de coletividade e as múltiplas formas de trabalho fizeram com que as professoras desenvolvessem um trabalho pedagógico multifacetado. Ao final, retoma-se a suposição inicial e elaboram-se possíveis respostas às questões propostas para a pesquisa, apresentando duas considerações, uma a respeito do trabalho que as professoras desenvolveram e a outra sobre o direito de brincar.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Brincar. Pandemia

ABSTRACT

MULTIFACETED PEDAGOGICAL WORK AND CHILDHOOD EDUCATION IN THE PANDEMIC: NA ANALYSIS OF MOVEMENTS OF SENSES

AUTHOR: Dulcineia Libraga Papalia De Toni
ADVISOR: Dr. Liliana Soares Ferreira

This study is part of Kairós – Study and Research Group on Work, Education and Public Policies, linked to Research Line 2 – Public Educational Policies, Educational Practices and their Interfaces, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria. The research theme refers to the rights of learning and development in policies for Early Childhood Education, in particular, the right to play and the pedagogical work of teachers in the Municipal Network of Santa Maria. The research was problematized as follows: considering the context of a pandemic and the learning and development rights provided for in the policies for Early Childhood Education, how teachers of preschool children, from the Municipal Network schools in Santa Maria, elaborate, describe and visualize the senses in their pedagogical work, especially regarding the right to play? The initial assumption of the research was that, in order to produce a practical, transformative pedagogical work that has meaning and significance for teachers and children, it is important that teachers understand their work and play as a whole, in their theories. It was elaborated as a general objective: to analyze the meanings produced by preschool teachers about the pedagogical work they developed in the context of the pandemic, especially about playing, among the learning and development rights provided for in Early Childhood Education policies. The research has a dialectical approach, and had as reference the metaphor of the patchwork quilt, emphasizing that a ready-made quilt does not exhaust all the possible possibilities of analysis, after all, like the patchwork, the research could have been arranged in another way. Data production was based on questionnaires, interviews, pedagogical political projects (PPPs), the study of the Santa Maria Curriculum Guiding Document (DOC), the Gaucho Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCGEI), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Curricular Common Base (BNCC), having as theoretical-methodological foundation, from a critical perspective, the Analysis of Movements of Senses (AMS). In the final considerations, the period of adversity is revisited and ennobles the actions of teachers in facing the adversities of the pandemic by Covid-19. The overcoming to deal with the unusual, the sense of collectivity and the multiple forms of work made the teachers develop a multifaceted pedagogical work. In the end, the initial assumption is resumed and possible answers to the questions proposed for the research are elaborated, presenting two considerations, one about the work that the teachers developed and the other about the right to play.

Keywords: Pedagogical Work. Educational Policies. Child education. To play. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O brincar ao longo dos anos, nos documentos RCNEI, DCNEI e BNCC..	45
Figura 2 - Gráfico sobre a produção das teses e dissertações e período de produção	53
Figura 3 - Escolas da Rede Pública Municipal que atendem a etapa da Educação Infantil por regiões.....	63
Figura 4 - Sentidos da infância.....	98
Figura 5 - Bases do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção de dados referente à bibliografia e às categorias encontradas	55
Quadro 2 - Produção de dados referente às questões de pesquisa e aos objetivos gerais.....	56
Quadro 3 - Produção de dados referente à concepção de infância	95
Quadro 4 - Produção de dados referente à concepção de infância associada ao espaço escolar	102
Quadro 5 - Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos planejamentos...	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
DOC	Documento Orientador Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação.
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.
RCGEI	Referencial Curricular Gaúcho para Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTA MARIA / RS

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: COSTURANDO TEMPOS, HISTÓRIAS E SENTIDOS PARA A PESQUISA.....	25
1.1 A COSTURA DE UMA TESE	25
1.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALINHANDO OS RETALHOS.....	38
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
2.1 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS.....	49
2.2 A PRODUÇÃO DE UMA COLCHA: TÉCNICA, SUJEITOS E INSTRUMENTOS	59
3. AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO BRASIL: UMA COSTURA RECENTE E SEMPRE EM CONSTRUÇÃO.....	67
4. A COLCHA DE RETALHOS: O BRINCAR ENTRE OS DIREITOS DE APRENDIAGEM E DESENVOLVIMENTO.	77
5. AS DIFERENTES COMPOSIÇÕES DE RETALHOS: TRABALHO PEDAGÓGICO, PRÁTICAS E PRÁXIS.....	83
6. A COSTURA DE UMA COLCHA: ANÁLISE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
6.1 DIALÉTICAS DA INFÂNCIA.....	94
6.2 DIALÉTICAS DO ESPAÇO, TEMPO E AMBIENTE.....	99
6.3 DIALÉTICAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DO SOCIAL AO SOCIALIZANTE	105
6.4 DIALÉTICAS ENTRE ROTINAS E PLANEJAMENTOS.....	111
6.5 A REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ACORDO COM A BNCC	125
6.6 O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	131
7. SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS.	135

8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO QUE DESENVOLVERAM NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA	145
REFERÊNCIAS	155
REFERÊNCIAS CONSTANTES NOS TRABALHOS ANALISADOS.....	163
APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E QUESTIONÁRIO	167
APÊNDICE B - ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....	171

1 INTRODUÇÃO: COSTURANDO TEMPOS, HISTÓRIAS E SENTIDOS PARA A PESQUISA

1.1 A COSTURA DE UMA TESE

Começo esse texto, rememorando a historicidade da minha infância e o tempo que passei na casa dos meus avós, eles foram fundamentais em minha vida. E este tempo não se remete apenas a um lugar de carinho e segurança, mas ao tempo em que minha mãe precisava trabalhar e não tinha com quem deixar seus filhos, eu e meu irmão. Recentemente, lendo o livro “Por que a creche é uma luta das mulheres?”, de Teles et al (2018), chamou-me a atenção a pergunta de Clélia Virginia Rosa, que, ao discutir as temáticas sobre “creche, raça e classe social”, discorre sobre: “quem cuida dos filhos se a mãe trabalha?” (Ibidem, p. 234).

Essas duas perguntas “Por que a creche é uma luta das mulheres?” e “quem cuida dos filhos se a mãe trabalha?” são provocativas e sinalizam, em partes, os caminhos da Educação Infantil ao longo dos anos. Em um primeiro aspecto, por se referirem à necessidade de as mulheres/mães trabalhadoras terem um espaço seguro para deixar os filhos enquanto trabalham, o foco era o direito das mulheres; o segundo aspecto é sobre os cuidadores, sobre quem eram esses sujeitos. Esta provocação inicial é proposital, para anunciar que o foco nas crianças e em seus direitos é recente e precisa ser pesquisado, ampliado e debatido.

Voltando a minha história, no bairro Camobi, onde morávamos, até então não havia creches, e, para trabalhar, nossa mãe, como referido, nos deixava na casa dos avós maternos. O vovô era hortifrutigranjeiro (In memorian); a vovó, costureira em casa (In memorian). Ambos se dedicaram a nos cuidar, educar e ensinar, naqueles momentos.

Considerando essa vivência, durante o percurso de escrita do texto desta tese, tomarei a liberdade de, em alguns momentos, aplicar metáforas relativas ao universo da costura. Assim, conduzirei a escrita de uma maneira muito simples, como se estivesse cozendo, compondo uma colcha, e, como o atendimento de um desejo somente agora confessado, homenagearei a minha avó. Quando pequena, eu amava observá-la, mas não podia chegar perto da máquina de costura, pois esta “não era um brinquedo”. Em seus últimos anos de vida, ainda costurava, não mais roupas como fazia há muitos anos, mas almofadas e colchas com sobras de

retalhos. Em 2020, um dia, quando a visitava, ela me mostrou suas últimas colchas, umas prontas e outras, que estava refazendo.

Naquela visita, conforme minha avó contava sobre como costurava os retalhos, e lembrava das roupas que havia feito, da história das pessoas, e também da história dela mesmo, eu percebia como aquele universo, no qual fui criada, tinha sentidos e relações de proximidade com o processo de pesquisa. Hoje, ela já não está mais entre nós, mas o trabalho de suas mãos, a combinação de pequenos retalhos de tecido, cores e estampas, que se transformaram em lindas colchas, continuarão a aquecer, decorar e a representar aconchego. Assim, produzi esta tese, como quem constroi uma colcha¹, compondo sentidos e impressões elaborados no decorrer das análises sobre os documentos legais, referenciais teóricos, questionários e entrevistas. Espera-se que, mesmo ao seu término, assim como a colcha perpetua seu propósito, a pesquisa também continue a provocar sentidos em muitos professores e professoras, reorganizando a forma de pensar e a consciência², revolucionando o trabalho pedagógico.

Em novembro de 2020, quando foi apresentado o projeto desta pesquisa na sessão que visou à qualificação, viviam-se tempos de muitas incertezas, medos e preocupações. Em total isolamento em casa, apenas com a família, pensava-se estar no auge da pandemia³. Naquele momento específico, teriam morrido aproximadamente 161.000 brasileiros. Hoje, depois de quase dois anos de pandemia, são contabilizados mais de 686.000 óbitos⁴ no Brasil e quase 6 milhões de óbitos no mundo.

A leviandade do governo brasileiro, não somente em relação à pandemia, mas às políticas e ao cumprimento de seu trabalho à frente da Nação, protagonizada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, nunca será esquecida. Ao mesmo tempo, disseminação de notícias falsas e contraditórias, a recomendação de medicamentos

¹ A explicação sobre a metáfora da “colcha de retalhos” será abordada no Capítulo 2 “Procedimentos Metodológicos”, seção 2.2 “A produção de uma colcha: técnica, sujeitos e instrumentos”.

² De acordo com o entendimento marxista, o desenvolvimento da consciência é percebido inicialmente como um processo dialético. Neste processo, cada situação carrega em si elementos de superação, nas quais já se percebem algumas contradições. Estas, por sua vez, ao amadurecerem instigam a consciência para outras formas e contradições, um movimento de “saltos e recuos” (IASI, 1999).

³ Pandemia é o nome dado a uma determinada doença que atinge todos os continentes do mundo. Conforme o governo brasileiro.

⁴ Informação disponível em:

<<https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>> Acesso em 01 out. 2022.

sem eficácia comprovada e a tardia aquisição de vacinas colocou o Brasil como o segundo país com mais mortes por “Corona vírus⁵” no mundo.

É preciso contextualizar este estudo realizado a partir da pandemia, pela pandemia e na pandemia, pois esta fase da história atravessou a pesquisa das mais diversas maneiras possíveis, algumas ainda se irá descobrir. Atravessou a vida de muitas pessoas. Atravessou a infância, os direitos das crianças, a escola, o trabalho pedagógico das professoras, a pesquisa em si e a própria pesquisadora.

Localizo, do mesmo modo, o contexto da produção dessa pesquisa em relação ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); na Linha de Pesquisa 2 - Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces; e, no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, sob a orientação da professora Doutora Liliana Soares Ferreira. Sobretudo neste, considerado “comunidade acadêmica⁶”, compus os fundamentos teóricos e metodológicos, além de submeter, periodicamente, à análise dos pesquisadores kairiosianos, minha produção, e obter avaliações que me auxiliaram a dar continuidade à escrita e à sistematização do estudo realizado.

O tema de pesquisa refere-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas políticas para a Educação Infantil, em especial ao direito de brincar e o trabalho pedagógico das professoras na Rede Municipal de Santa Maria. Meu interesse pela temática da primeira infância sempre foi latente, desde minha graduação, e se acentuou durante o período em que trabalhei como professora substituta na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo⁷ (UEIIA) da UFSM e,

⁵ Consoante com o Ministério de Saúde no Brasil (2022), “os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos”. Infelizmente, em dezembro de 2019, em Wuhan na China, foi identificado a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), causando à pandemia de COVID-19, disseminada ao mundo inteiro. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> > Acesso em 22 fev. 2022.

⁶ De acordo com Ferreira (2017), a comunidade acadêmica “pressupõe o grupo de pesquisa e o torna ainda mais coeso, mais integrado, em torno de objetivos comuns, potencializando características individuais que se tornam vetores para a produção coletiva do conhecimento. Na comunidade, então, vai se além, produzindo-se o entre cruzamento de leituras, argumentos, experiências, subjetividades que, ao se movimentarem se recriam e demandam análise, interpretação, sistematização” (2017, p.106).

⁷ A Ipê Amarelo, fundada em vinte e quatro de abril de 1989, é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, “vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e pedagogicamente ao Centro de Educação (CE),” (MEC/UFSM, RESOLUÇÃO Nº 001/2016). Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ipeamarelo/wp-content/uploads/sites/359/2018/06/RESOLU%C3%87%C3%83O_001-2016_IP%C3%8A_AMARELO_UEIIA_DOCX_Salvo_Automaticamente_05_02_13hs40.pdf> Acesso em 11 jun. 2020.

naquele contexto escolar, os estudos realizados sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Hoje, estando como coordenadora pedagógica da Educação Infantil em uma escola privada na cidade de Santa Maria, tenho mais certeza quanto à escolha da temática desta pesquisa, e de como ela me ensinará e, ao mesmo tempo, me conduzirá a lugares que ainda desconheço.

A BNCC é um Documento normativo, uma referência obrigatória, elaborada por vários especialistas, das mais variadas áreas de conhecimento. Seu objetivo é promover uma aprendizagem de qualidade para todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018). No entanto, é um Documento que precisa ser acompanhado pela sociedade, pois “por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores” (BRASIL, 2018, p.17). Cury, Reis e Zanardi (2018) alertam que mesmo que a BNCC tenha sido aprovada, ainda existem lacunas a serem observadas, o que reitera a necessidade de continuar a discussão sobre a mesma.

Vivendo-se o inimaginável, uma pandemia sem precedentes para as três últimas gerações, professores e professoras, famílias e crianças aguardaram e esperaram por um tempo em que se pudesse voltar à vida de antes. Em 2020, todos eles juntos, se esforçaram ao máximo para dar continuidade aos estudos a partir de suas casas. A Portaria 343, de 17 de março de 2020⁸, do Ministério da Educação (MEC) substituiu às aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. De um lado, professoras planejaram, reorganizaram seus lares, sua rotina, suas famílias, a fim de produzir conhecimento e tentar amenizar as muitas lacunas geradas pela pandemia. Do outro, os estudantes, juntamente com suas famílias, procuraram acesso a esse conhecimento. Infelizmente, alguns estudantes não tiveram sucesso, pois não possuíam os recursos tecnológicos, muito menos Internet adequada para acompanhar às aulas. O atraso⁹ gerado na educação refletirá por um longo tempo,

⁸ O Decreto pode ser acessado em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 12 mar. 2022.

⁹ Para mais informações sobre os atrasos gerados na educação, podem ser acessado o texto: “Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público” na fonte: Agência Senado, acesso pelo link: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>> Acesso em mai. 2022; e também a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP) “Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19”, acesso pelo link: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid->

pois nem professoras, nem gestores, muito menos as famílias conseguiram garantir o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

Ainda em 2020, o governo do Estado do Rio Grande do Sul promoveu o Decreto nº 55.465, de cinco de setembro de 2020¹⁰, que estabeleceu normas aplicáveis no Rio Grande do Sul, para todas as instituições de ensino que desejassem voltar às aulas presenciais. Com base neste Decreto, em 1º de outubro de 2020, Santa Maria apresentou o Decreto nº 224¹¹, autorizando a volta às aulas da Educação Infantil, na cidade, porém, não houve movimentos de retorno. Os movimentos das instituições se concentraram em organizar seus próprios Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação (COE) conforme a Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS de nº 01/2021¹², como também seus planos de contingência e controle da Covid-19. Enquanto isso, as dificuldades se prolongaram, além da falta da escola, faltava também o emprego para muitas famílias, faltava o alimento, faltava a vacina¹³.

No início de 2021, em Santa Maria, as escolas da Rede Municipal se articulavam lentamente. Diferentemente da Rede Municipal, as escolas privadas estavam preparadas para começar o ano letivo presencialmente. No entanto, o Decreto de nº 21, de 21 de fevereiro de 2021¹⁴ “suspendeu, excepcionalmente, as atividades presenciais ou híbridas de ensino, para todos os níveis de educação com exceção da Educação Infantil, nas redes pública e privada, até o dia 28 de fevereiro de 2021” (SANTA MARIA, 2021). As escolas que ofereciam Educação Infantil chegaram a começar o ano letivo, mas pararam logo em seguida. Uma liminar da 1ª

19#: -:text=a%20pesquisa%20resposta%20educacional%20%c3%a0,%c3%a0%20dissemina%c3%a7%c3%a3o%20do%20novo%20coronav%c3%adrus.> acesso em mai.2022.

¹⁰ O Decreto pode ser acessado em <<https://www.pge.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/08105941-decreto-55465.pdf>> acesso em 12 mar. 2022.

¹¹ O Decreto pode ser acessado em <https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&arquivo_nome=doc_20201021-3522.pdf> acesso em 12 mar. 2022.

¹² O Decreto pode ser acessado em <<https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-rev-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf>> acesso em 12 mar. 2022.

¹³ Para maiores informações, acessar: “pesquisas apontam que 400 mil mortes poderiam ser evitadas”. fonte: agência senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021_06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam> acesso em mai. 2022, e o artigo “modelando o impacto do atraso da vacinação contra sars-cov-2 supondo o fornecimento ilimitado de vacinas” publicado em <<https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.02.22.21252189v1.full>> acesso em mai. 2022.

¹⁴ O Decreto pode ser acessado no <<https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santa-maria/decreto/2021/3/21/decreto-n-21-2021-institui-medidas-sanitarias-extraordinarias-e-transitorias-para-fins-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-pandemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19-no-ambito-do-municipio-de-santa-maria-e-da-outras-providencias>> acesso em 10 mar. 2022.

Vara da Fazenda Pública de Porto Alegre impediu a volta às aulas presenciais no Rio Grande do Sul. A liminar havia sido concedida a pedido da Associação Mães e Pais pela Democracia na data de 28 de fevereiro, e contou com o apoio das direções de alguns sindicatos, Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (Sinprosm) Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinpro/RS), Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) e Sindicato dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (Sedufsm).

Em 23 de abril, o Estado do RS tentou mais uma vez conduzir a retomada das aulas presenciais, desta vez ampliando a volta não somente da Educação Infantil, como também dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mas novamente foi contestado pela justiça. Enquanto a justiça se baseava no alto risco de proliferação da Covid-19, representado no sistema de cogestão pelas bandeiras pretas, o governo defendia a educação como um serviço essencial para a sociedade, especialmente para as mães, que precisavam da escola para poder trabalhar. Foi necessário que o governo suspendesse o sistema de cogestão e alterasse o modelo de distanciamento controlado, o qual considerava novos critérios para a classificação dos riscos de contaminação, colocando todo o RS em bandeira vermelha, a partir desta alteração feita pelo Decreto 55.856¹⁵, de 27 de abril de 2021. A alteração promovida pelo Decreto permitiu a volta às aulas em todo o RS, a partir da data de 28 de abril de 2021. As escolas privadas, as quais ansiavam pela retomada das aulas presenciais, voltaram presencialmente e de forma híbrida em três de maio daquele ano.

Em relação às escolas da Rede Municipal, a maioria delas só retornou presencialmente após o Decreto executivo nº 83¹⁶, de três de agosto de 2021, que dispôs sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas escolas da Rede Municipal de ensino de Santa Maria, exigindo o retorno até a data limite de nove de agosto.

Ainda assim, algumas escolas de diferentes municípios do RS precisaram de mais uma determinação do governo estadual para o retorno. Em 29 de outubro de

¹⁵ O Decreto pode ser acessado no link <<https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//doe-2021-04-27.pdf>> Acesso em 10 mar. 2022.

¹⁶ O Decreto pode ser acessado no link <https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2021&arquivo_nome=doc_20210803-4172.pdf> Acesso em 10 mar. 2022.

2021, o Decreto 56.171¹⁷ restabeleceu o ensino presencial obrigatório na Educação Básica, redes públicas e privadas foram convocadas para a volta às aulas presenciais. Desta vez, somente os (as) estudantes com algum comprometimento de saúde poderiam ficar em casa no modelo híbrido ou virtual.

Faz-se importante relacionar esse ir e vir dos últimos dois anos, pois a pesquisa foi desenvolvida em meio a todas estas situações adversas provocadas pela pandemia. Compreender o contexto em que a pesquisa foi construída já adianta as dificuldades enfrentadas na produção de dados. Além disso, adianta também o quanto esse período da História gerou atrasos em relação à garantia dos direitos das crianças e expõe a fragilidade do trabalho pedagógico das professoras frente ao ensino híbrido e remoto. Como se evidencia no capítulo seis desta tese, não houve por parte dos órgãos competentes, um direcionamento “básico e comum” que pudesse ser aplicado nos diferentes contextos escolares e diferentes cidades e estados do País. As professoras fizeram o que se conseguia fazer naquele momento, em um espaço/tempo não escolar e com um modelo de aula até então não praticado, como o virtual com *lives*, chamadas de vídeo.

O trabalho pedagógico¹⁸, compreendido como trabalho dos professores, imbricado na produção de conhecimento e na inter-relação em aula (FERREIRA, 2017) com as crianças na Educação Infantil é envolto por curiosidades e descobertas, se produz na convivência diária entre pares e é mediado pelo trabalho dos professores. As instituições de Educação Infantil contribuem cotidianamente na construção da identidade das crianças, a socialização entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e, entre os adultos e as famílias são fatores fundamentais no desenvolvimento das crianças. A ausência destas relações vivenciadas no espaço/tempo escolar, produziram impactos que ainda não puderam ser compreendidos e especificados em sua totalidade. Os desafios do período foram diversos, e afetaram o desenvolvimento das crianças, suas relações e interações, gerando por esta razão, uma necessidade de remediar os impactos causados nas crianças.

A pesquisa iniciou ao estudar sobre um item específico na BNCC: “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação

¹⁷ O Decreto pode ser acessado no link <<https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>> Acesso em 10 mar. 2022.

¹⁸ O conceito de Trabalho Pedagógico será aprofundado no capítulo cinco.

Básica propostas pela BNCC” (p. 37). Na Educação infantil, o desafio de pensar em como produzir um trabalho pedagógico, que conseguisse desenvolver os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, que são seis, a saber – o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se – tudo para que, na infância¹⁹, as crianças tenham possibilidades de aprender e se desenvolver. O contexto da análise foram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas políticas para a Educação Infantil, em especial, o direito de brincar, e, o trabalho pedagógico das professoras, e tinham como base o espaço/tempo escolar, de salas de aulas físicas, de ambientes internos e externos de convivência social em tempo integral nas escolas.

O pressuposto foi que, para que se produza um trabalho pedagógico prático, transformador, que tenha sentido e significação para professoras e crianças, importa que as professoras compreendam o seu trabalho e o brincar²⁰ como um todo, em suas teorias, como um direito e tenham consciência do processo de institucionalização do brincar no espaço escolar. No entanto, o espaço/tempo não foi mais o mesmo de antes e nem o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras foi aquele trabalho que se esperava analisar.

Devido à pandemia, a pesquisa analisou a maneira como produziram-se as aulas durante o contexto pandêmico, que inicialmente foi diferente e de acordo com a realidade de cada escola. Para algumas escolas, as aulas se desenvolveram por chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*, para outras, com entrega de material físico na escola, e outras pelo *google Meet*. A análise agora se refere a um modo de aula diferente, os desafios se tornaram outros, o próprio trabalho pedagógico das professoras neste período tornou-se um trabalho pedagógico que foi se constituindo aos poucos, conforme as especificidades do momento. Nesta direção, algumas questões da pesquisa precisaram ser reorganizadas, reformuladas, para que o objeto de pesquisa ainda pudesse ser o mesmo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas políticas para a Educação Infantil, entre eles o direito de brincar e o trabalho pedagógico das professoras a partir do contexto da pandemia.

¹⁹ O conceito de infância será abordado no capítulo 3.

²⁰ Compreende-se o brincar como uma construção social, ele tem como objetivo social de transferir valores e socializar a criança no mundo dos adultos.

Tendo em vista este contexto de adversidade causado pela Covid-19, pergunta-se: será que nas turmas de pré-escola²¹ o brincar foi objeto de estudo para promover o desenvolvimento das crianças? Em comparação aos seis direitos de aprendizagem da criança, constantes na BNCC, o brincar foi priorizado? O brincar foi considerado como pedagógico? Será que o brincar não ficou suprimido em decorrência de uma organização curricular mais voltada para uma preparação à entrada no Ensino Fundamental? Houve uma intencionalidade no trabalho pedagógico produzido pelas professoras²², ou o brincar aconteceu espontaneamente por parte das crianças?

Assim, partindo destas questões e considerando o contexto da pandemia que atravessou a pesquisa, elaborou-se a seguinte **problematização: Considerando o os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas para a Educação Infantil, como professoras de crianças de pré-escola, das escolas da Rede Municipal em Santa Maria, elaboram, descrevem e visualizam os sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar?**

A razão pela qual se escolheu a pré-escola deve-se ao fato de estas crianças estarem nos últimos anos da Educação Infantil, e, antes da BNCC, havia uma proposta curricular que procurava preparar as crianças para o primeiro ano do ciclo de alfabetização. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apontavam uma preocupação em garantir às crianças de quatro e cinco anos, práticas que previam “formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 7). Ao longo da pesquisa, se colocará em evidência o discurso de algumas professoras que relataram sobre o desafio de desconstruir em conjunto com as famílias o adiantamento de conteúdos e a alfabetização precoce na pré-escola.

²¹ Por mais que a BNCC utilize na Educação Infantil a terminologia de Bebês para crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas para a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas para a idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses, neste trabalho será adotada a nomenclatura de creche para bebês de zero a 3 anos e 11 meses, e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, considerando o que consta na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009), PNE (BRASIL, 2014).

²² De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira), o censo escolar de 2017 contabilizou aproximadamente 2.192.224 de professores na Educação Básica, destes 1.753.047 são mulheres. Nessa perspectiva, por ser mais comum encontrar mulheres trabalhando na Educação básica, no decorrer do texto será aplicada a terminologia “professora (as)”. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206> Acesso em 30 set. 2020.

Em relação à escolha por escolas que ofertam a Educação Infantil no município e não somente as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) deve-se ao fato de que em Santa Maria a Educação Infantil também está inserida dentro de escolas estaduais e de escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) como uma estratégia política para remediar a falta de vagas na cidade. Para além das vagas ainda existem as vagas compradas²³ nas escolas da rede privada, uma tática praticada por vários municípios e com base no documento “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (2009)²⁴. A escolha então foi por escolas que ofertam a Educação Infantil na Rede Municipal, observando a maneira como a Educação Infantil se apresenta nestes espaços, principalmente pela identidade produzida nos projetos políticos pedagógicos das mesmas.

Nesta direção, a pesquisa teve como **objetivo geral: Analisar os sentidos produzidos pelas professoras da pré-escola sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram no contexto da pandemia, em especial sobre o brincar, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas de educação para crianças nesta idade.**

Para orientar a pesquisa, os **objetivos específicos**, em ordem de uma cronologia para o estudo, foram os seguintes:

- 1 - Analisar o espaço e tempo em que se implementa o trabalho pedagógico das Professoras da Educação Infantil;
- 2 - Discorrer sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da infância no Brasil, à luz dos documentos orientadores e reguladores de política para a Educação Infantil, na contemporaneidade;
- 3 - Examinar os sentidos produzidos pelas professoras de pré-escola sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram na Rede Municipal de Santa Maria, em especial quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças nesta idade.

A pesquisa desenvolveu-se com quatorze professoras que trabalham com a pré-escola na Rede Municipal de Santa Maria. Infelizmente, por conta do

²³ A questão de compra de vagas na rede privada será retomada no capítulo 7.

²⁴ O documento pode ser acessado no endereço <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&Itemid=30192> Acesso em 22 mai. 2022.

distanciamento social durante a maior parte do período desta pesquisa e também do tardio retorno presencial, não foi possível visitar às escolas pessoalmente. O contato realizado com as professoras participantes aconteceu todo de forma virtual, ao longo do ano de 2021²⁵.

Apresenta-se, a seguir, a organização do texto, descrevendo como estão dispostos os capítulos.

O capítulo um “Costurando tempos, histórias e sentidos para a pesquisa” é composto por esta introdução. Nele, apresenta-se o tema, a problematização, o objetivo geral e objetivos específicos. Contextualizou-se o estudo dentro do período de pandemia, com um breve histórico entre os caminhos percorridos no período estudado, desde as primeiras decisões até as últimas que culminaram no retorno para as escolas, um ir e vir entre portarias, decretos e esforços para retornar à vida de antes. Na sequência, se relatou sobre os caminhos e as conquistas históricas que desenharam as políticas para a Educação Infantil no Brasil, contemplando o anseio de mulheres trabalhadoras pela oferta da Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, de maneira que fosse pública, gratuita e de qualidade.

No capítulo dois, desenvolve-se a apresentação dos procedimentos metodológicos, em que: primeiramente se expõe a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) e logo em seguida se explica a abordagem dialética e a metáfora da colcha de retalhos, bem como a técnica, os sujeitos e os instrumentos. A AMS é um fundamento teórico-metodológico de pesquisa que vem sendo estudada pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, sob a orientação da professora Doutora Liliana Soares Ferreira e com a participação de todos os integrantes do grupo, acadêmicos de diferentes cursos, mestrandos e doutorandos. A AMS permitiu analisar e sistematizar a produção de dados – teses e dissertações sobre o brincar na Educação Infantil e o trabalho pedagógico das professoras – e evidenciou em que medida as teses e dissertações encontradas propiciavam possibilidades de investigação sobre o tema. A análise apontou que, de maneira isolada, existem pesquisas sobre a Educação Infantil, sobre o brincar e sobre o trabalho pedagógico, porém não de maneira articulada, e nem conforme a proposição desta pesquisa. Ao elucidar a abordagem dialética com a metáfora da colcha de retalhos, a intenção da pesquisadora foi de enfatizar que o espectro do

²⁵ O contato e a descrição das interlocutoras serão descritos no Capítulo 2 “Procedimentos Metodológicos”, seção 2.2 “A produção de uma colcha: técnica, sujeitos e instrumentos”.

sentido de conjunto, é sempre transitório e nunca esgota a realidade de possibilidades (KONDER,1991). A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de quatorze professoras que trabalham com a pré-escola na Rede Municipal de Santa Maria, a análise foi produzida com base na produção de dados que foram construídos a partir dos questionários, das entrevistas, dos projetos políticos pedagógicos (PPPs), Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC), Referencial Curricular Gaúcho para Educação Infantil (RCGEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

No capítulo três, abordam-se as concepções de criança e infância no Brasil e faz-se uma costura das construções desenvolvidas ao longo dos anos com as concepções mais recentes e que continuam sendo estudadas. Nele, enfatiza-se que as mudanças sobre a forma de ver as crianças e a infância, foram elaboradas após as transformações da sociedade e do processo de industrialização, que por sua vez mudaram as relações sociais, familiares e de trabalho (WAJSKOP, 1996). Explica-se o fato de que quando as mulheres começaram a trabalhar para ajudar no sustento da casa, deixaram os filhos em condições vulneráveis, o que influenciou na criação de instituições para a proteção e o cuidado das crianças, pois o alto índice de mortalidade tornou-se preocupante e influenciou os estudos por parte da área da saúde, da psicologia e da Educação. Ainda neste capítulo, expõe-se a mudança que houve na forma de realizar pesquisas sobre a infância, em que a Sociologia da Infância deixou de desenvolver pesquisas sobre as crianças a partir da voz dos adultos e partiu para produzir pesquisas com crianças, elevando a quantidade de pesquisas com maior ênfase na observação das crianças. Além disso, também se ponderou sobre a importância de a Educação aprofundar-se nos aspectos da infância, assimilá-los, significá-los para então propor questões que venham auxiliar no desenvolvimento pleno das crianças.

No capítulo quatro, apresenta-se o brincar, um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e retoma-se a suposição inicial da pesquisa. Aponta-se que no Brasil, o brincar tem sentidos provenientes de diferentes culturas e regiões, trazidos de outros lugares e com diferentes perspectivas. Ademais, se reflete a respeito das diferentes maneiras de compreender o brincar, e o quanto essa compreensão se faz importante por parte das professoras na produção do trabalho pedagógico. Por ser a escola um espaço no qual as crianças

estão inseridas cada vez mais cedo, provoca-se então a reflexão sobre o direito de brincar entre os demais direitos apresentados na BNCC.

No capítulo cinco, busca-se apresentar as diferenças entre o trabalho pedagógico, as práticas e a práxis, defendendo que é possível garantir uma educação de qualidade, emancipatória e transformadora tendo como princípios norteadores os direitos das crianças, especialmente o direito de brincar. Retoma-se os aspectos da Educação Infantil, que inicialmente foi pensada de maneira assistencialistas, e por essa razão produziu também um tipo de prática para aquele período. E procura-se fazer a crítica em relação a ausência de referências teóricas na BNCC, que recomenda como práticas pedagógicas a reflexão, a seleção, organização e o planejamento das ações, mas que reafirma o monitoramento e avaliação das mesmas, priorizando o foco na valorização de resultados em vez do processo de construção dos mesmos.

No capítulo seis, iniciam-se as análises com base na produção de dados construídos após o recebimento dos questionários, dos projetos políticos pedagógicos, e da realização das entrevistas com as professoras. Neste capítulo, discorre-se sobre: as dialéticas da Infância, na qual as professoras evidenciam suas concepções sobre a infância e as crianças; as dialéticas do espaço, tempo e ambiente, em que revelam a escola como o espaço no qual se sentem à vontade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; as dialéticas do Trabalho pedagógico: do social ao socializante, o qual apresentou o sentido de coletividade no trabalho durante o período da pandemia, reiterando o sentido de que é no espaço da escola que o trabalho pedagógico acontece; as dialéticas entre rotinas e planejamentos, nos questionários as professoras retomaram exemplos da rotina antes da pandemia, provavelmente pela estabilidade do período atípico, já nas entrevistas argumentaram sobre as multifaces do trabalho pedagógico que desenvolveram e a dificuldade de planejar e organizar as muitas formas de trabalho, também se dialoga com as professoras sobre a reestruturação dos PPP em acordo com a BNCC, a maneira como elas participaram destas construções e o que de fato consta nos projetos políticos pedagógicos.

No capítulo sete, abordam-se os direitos das crianças, a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a qual reitera o dever das instituições em garantir os direitos das crianças com base nas interações e brincadeiras. Na sequência, retomam-se os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a associação destes com as dez competências gerais da Educação. A partir destas questões, aponta-se o desafio de superar as proposições da BNCC, que parece reiterar muito mais a garantia das dez competências gerais da Educação Básica do que os direitos das crianças. Outro ponto de discussão neste capítulo é o destaque que a BNCC faz sobre as aprendizagens essenciais na Educação Infantil por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e a necessidade de “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p.38). Partindo destas questões, apresentam-se os discursos das professoras sobre como elaboram, descrevem e inserem sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar.

No último capítulo, direciona-se algumas considerações sobre os sentidos produzidos pelas professoras sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram na Rede Municipal de Santa Maria. Revisita-se o período de adversidades que a pesquisa atravessou e se enobrece as ações das professoras no enfrentamento das adversidades da travessia, que apesar do esgotamento emocional vivenciado, tiveram uma capacidade de superação incomum para lidar com o inusitado. Aponta-se o fato de que a produção do trabalho pedagógico mediante o inusitado, somente foi possível porque as professoras se uniram no mesmo sentimento de fazer algo em meio ao contexto de pandemia, ao que se denomina de Trabalho Pedagógico Multifacetado, produzido de múltiplas formas. Ao final, retoma-se a suposição inicial e elaboram-se possíveis respostas as questões propostas para a pesquisa, apresentando duas considerações, uma a respeito do trabalho que as professoras desenvolveram e outra sobre o direito de brincar.

1.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALINHANDO OS RETALHOS

Desde 1988, sobretudo, procurando atender aos anseios da sociedade, especialmente o anseio de mulheres trabalhadoras, a Constituição Federal determinou que o Brasil tinha o dever de garantir a oferta da Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, de maneira que fosse pública, gratuita e de qualidade. O desenvolvimento desta conquista contou com a participação dos movimentos comunitários, das mulheres, dos trabalhadores, movimentos de redemocratização

que aconteciam por todo o país, e pela luta dos próprios professores (BRASIL 2010). No entanto, nem sempre se pensou assim, como se verá a seguir.

Algumas pesquisas, como a dissertação de Brenner (2017), denunciam o descaso com a Educação Infantil nas leis de diretrizes e bases anteriores à Constituição de 1988, e relatam que, muitas vezes, esse compromisso com a Educação das crianças pequenas era delegado às igrejas, de forma assistencialista. Rosemberg (1984) descreve que, na década de 1970, as creches estavam atreladas a uma corrente essencialmente assistencialista, que apenas visava à proteção dos filhos de mulheres trabalhadoras, cujo objetivo maior era “manter a saúde física e moral desta população” (ROSEMBERG, 1984, p.3). Sobre esse período, Rosemberg (1984) apresenta uma importante questão: a luta das mulheres pelo direito à creche para seus filhos, havia uma demanda do capital que exigia que as mulheres estivessem disponíveis para o “mercado de trabalho”. Para Daniela Finco (2018) “a Educação Infantil, no Brasil, nasce como um instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade” (TELES; ET al 2018, p.10). A autora defende a necessidade de um comprometimento político e acadêmico sobre a defesa da Educação Infantil, um compromisso que deve ser assumido pelas universidades, especialmente nos cursos de formação de professores.

Naquela época, a única legislação a amparar as trabalhadoras em relação à creche, era a legislação trabalhista de 1943, que obrigava apenas as empresas privadas a garantir creche aos filhos de até seis meses de idade, ou seja, uma lei amparando apenas a amamentação do bebê. Além disso, a lei não era respeitada pelos empresários e não era do conhecimento de todas as mulheres, o que acabava por não se constituir em uma reivindicação sindical. Paschoal e Machado (2009) afirmam que “as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.5), e, com o passar do tempo, outras instituições surgiram para acolher a órfãos, abandonados por mães solteiras da alta sociedade (Ibidem). Do mesmo modo, ao tentar garantir o “direito da criança à sobrevivência” (CAMPOS, 1999, p.120), procurava-se assegurar “o direito da mãe trabalhadora amamentá-la” (Ibidem, p.120). Um direito nem sempre cumprido no Brasil.

O elevado índice de mortalidade infantil fez com que, “alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a

pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 5), passando desta maneira a se pensar na criança, em uma maneira de protegê-la, prestar-lhe uma assistência. Consoante com Kuhlmann Jr. (2015) quando se retoma a história da Educação Infantil, não se trata apenas de observar “uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (Ibidem, p. 77). Dito de outra forma, a Educação Infantil se constituiu de várias influências e tempos distintos, uma construção lenta e baseada nas necessidades que se apresentavam como essenciais em cada período.

Consoante com Paschoal e Machado (2009), “do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.8). Somente a partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil deixou de ser entendida como “uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p.37). Mesmo com esse entendimento, a garantia da oferta da Educação Infantil para crianças de zero a seis anos foi conquistada aos poucos, pois os municípios ainda não estavam preparados para acolher a demanda de todas as famílias.

Com o passar dos anos, após a Constituição de 1988 e com a Promulgação da LDB 9.394/1996, a Educação Infantil tornou-se uma parte integrante da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). Em 2006, a lei 11.274 alterou o artigo 32 da LDB 9.394/1996, instituiu o Ensino Fundamental obrigatório com nove anos de duração e antecipou o acesso das crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental para os seis anos de idade, passando a Educação Infantil a atender crianças de zero a cinco anos. No entanto, apesar de a Educação Infantil ser reconhecida como um dever do Estado e direito para todas as crianças, tornou-se obrigatória somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2018).

Não obstante, mesmo com a determinação da obrigatoriedade, em 2010, “mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil” (UNICEF, 2014, p. 5). Somente a partir de 2009 a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade.

A respeito desta obrigatoriedade, Qvortrup (2010) analisa a criança e a infância como objetos não focalizados de política, explica que “é preciso estar ciente de que muitas políticas acarretam consequências inesperadas, ou seja, consequências que não eram nem previstas nem necessariamente desejadas” (QVORTRUP, 2010, p. 784). Para o autor, deve-se distinguir “políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas – para o bem ou para o mal” (Ibidem). Desta forma, preocupa o fato desta obrigatoriedade precoce da criança com quatro anos na Educação Infantil. Quais serão os impactos gerados sobre a infância? Seria a obrigatoriedade a única forma de garantir o direito ao acesso à escola? Qvortrup (2010) alerta para a questão de que não é fácil antever se determinadas “iniciativas ou projetos de lei visam às crianças, à família, aos pais, às mães ou a qualquer outra pessoa [...] ao Estado e às empresas, algumas delas se beneficiam mais do que outras” (QVORTRUP, 2010, p.786). São necessários estudos contínuos dos resultados que se apresentam nas diferentes regiões e esferas da educação.

Entretanto, mesmo a Educação Infantil sendo obrigatória, a partir do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o *site* “Fora da escola não pode!”²⁶ apontou que, em 2010, na cidade de Santa Maria - RS, 2.233 (duas mil, duzentas e trinta e três) crianças com idade entre quatro e cinco anos estavam fora da escola. De acordo com a UNICEF (2014), os grupos mais prejudicados com a falta de vagas, naquele período, eram o de crianças entre quatro e cinco anos, com idade para frequentar a Educação Infantil, e de adolescentes, entre quinze e dezessete anos, que poderiam estar no Ensino Médio. Conforme dados produzidos, os grupos mais prejudicados por estarem fora da escola ou em situação de risco de exclusão, são do sexo masculino, negros, pertencentes a famílias de baixa renda, cujos pais ou responsáveis apresentam baixa escolaridade. Dados da pesquisa “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação” (UNICEF, 2021) revelaram que em 2019 havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes com idade escolar obrigatória fora da escola no País, novamente crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. De acordo com os resultados da pesquisa, após a

²⁶ O site “Fora da escola não pode!” foi criado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em colaboração com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/home>> Acesso em 06 jun. 2020.

pandemia da Covid-19, o quadro de desigualdade e exclusão aumentou ainda mais com as escolas fechadas. Nem todas as crianças tinham condições de acesso à Internet, o agravamento da situação de pobreza de muitas famílias entre outros fatores reafirmou “a vulnerabilidade da população nessas faixas etárias e expressa a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental” (UNICEF, 2021).

Neste sentido, compreende-se que a inserção da Educação Infantil na BNCC foi uma importante estratégia para consolidar sua integração à Educação Básica (BRASIL, 2018), pois, além de os avanços serem recentes e lentos, considera-se precípuo legitimar a Educação Infantil como um direito para todas as crianças. É preciso fortalecer as políticas de acesso e garantia à educação das crianças em idade escolar. Com este entendimento, acredita-se que pesquisar aspectos da Educação Infantil, bem como, o discurso de professoras que trabalham com as crianças na pré-escola, são estratégias para consolidar e preservar os direitos que já existem, mas não são efetivos em sua integralidade.

A BNCC, no que se refere à Educação Infantil, não é, em sua totalidade, inovadora. O Documento também retoma e reforça aspectos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Como, por exemplo, pode-se apontar os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que “são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos” (BRASIL, 2018, p.38). Outro exemplo são os campos de experiência, sua definição e denominação baseiam-se “no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2018, p.40).

Cury (et al, 2018) relatam que em relação aos aspectos do cotidiano das crianças na primeira infância “a BNCC é lacunar, incluindo afirmações genéricas e pretensamente autoexplicativas” (p.107), eles apontam como exemplo, que a “ideia de cuidar e educar” e a “ideia de campos de experiência”, conceitualmente, ambas não foram desenvolvidas. Os autores apontam uma crítica à forma como foi elaborada a concepção de “experiência” na BNCC. Segundo os autores, ela é “tratada como episódica, e se assemelha a uma escada em que cada sujeito avança na aquisição de conhecimento, num processo crescente de acúmulo de conteúdos formais” (Ibidem, p.112). Outra crítica em relação à BNCC é “a imposição de um

modelo curricular, para a educação na infância” (Ibidem, p. 101). Este tipo de disputa ocorre em âmbito nacional e internacional, e procura pensar na criança como investimento “na lógica do vir-a-ser, concebendo-as como futuros adultos, porém, centrando pouco nas especificidades das crianças no presente” (Ibidem p. 103). Somente um amplo debate sobre a BNCC é capaz de desmitificá-la, revelando suas verdadeiras intenções, para que, então, possam ser compreendidas, assimiladas ou refutadas.

É importante salientar que, após a promulgação da LDB 9.394/1996, historicamente, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) também foi um importante documento elaborado para aquele contexto. Desenvolvido com a coordenação²⁷ de Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho, o RCNEI pretendia apontar metas de qualidade que contribuíssem para um desenvolvimento integral das crianças, para que fossem capazes de se tornarem cidadãos cujos direitos à infância fossem reconhecidos (BRASIL, 1998). No RCNEI o brincar era enfatizado como um princípio que visava a contribuir para o exercício da cidadania. O brincar era visto “como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p.15). Tal princípio procurava proporcionar experiências prazerosas às crianças na escola.

Concebido como um guia de reflexão, sobre “objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998, p.7), foi ele, naquele momento, que orientou as professoras a estruturar o brincar das crianças de forma prazerosa. De acordo com o RCNEI, são as professoras que organizam as brincadeiras “por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar” (BRASIL, 1998, p.28). A observação desenvolvida pelas professoras sobre o brincar das crianças é a base das intervenções pedagógicas, um momento rico em que eles planejam propostas para as crianças explorarem. Por meio das observações, é possível constituir e ampliar a visão “dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em

²⁷ Na elaboração do RCNEI, as coordenadoras contaram com a ajuda de Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinício de Macedo Santos. Além destes, também receberam assessoria de mais de 230 pareceristas, Especialistas de nosso país, professores de Universidades, além de nomes como: Ana Teberosky, Gilles Brougère, e Telma Weisz (BRASIL, 1998).

particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem” (Ibidem, p. 28).

Como se observa, desde o RCNEI, o brincar tem se tornado parte integrante de discussões no trabalho pedagógico das professoras. Em 2006, foram apresentados os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI), cujo objetivo era “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Os PNQEIs também reafirmaram que as crianças precisavam “ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar” (BRASIL, 2006, p.19). O brincar era necessário para que a “sobrevivência [...] seu crescimento e desenvolvimento” (Ibidem) fossem defendidos.

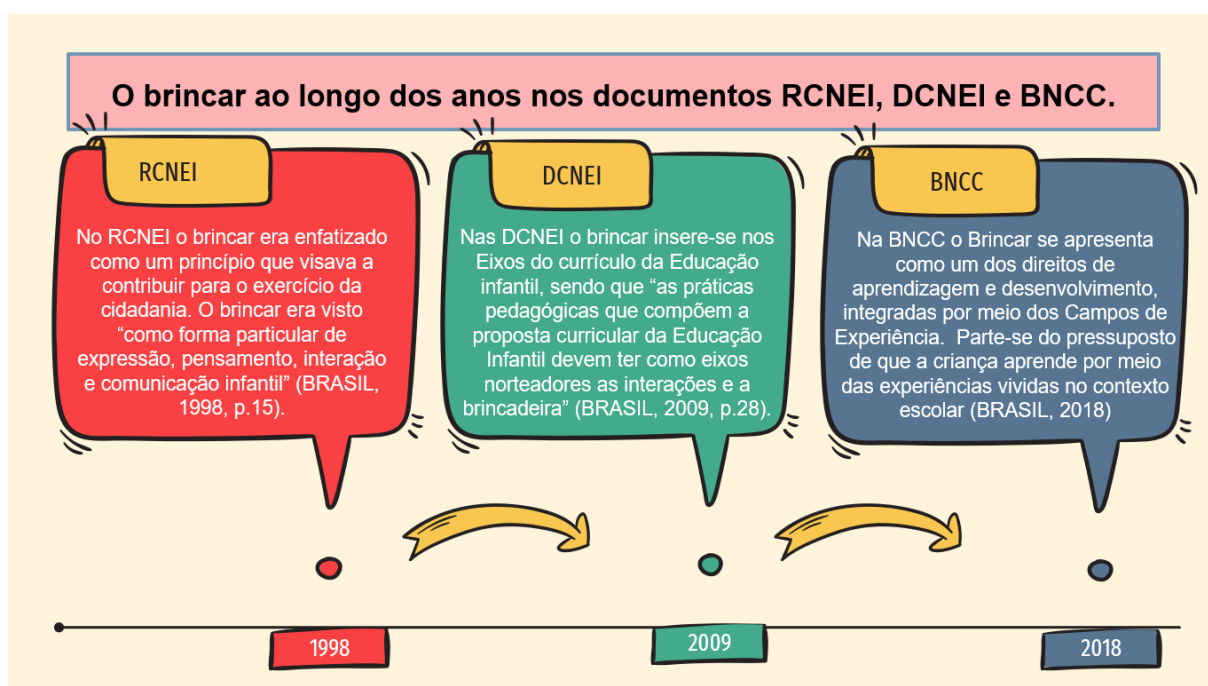
Nos DCNEI²⁸, o brincar aparece como uma das ações que a criança pode desenvolver ao se relacionar com a natureza e a sociedade. O brincar se apresenta como um dos objetivos que deve constar nas propostas pedagógicas em instituições na Educação Infantil (BRASIL, 2009). E na sequência, o brincar insere-se nos Eixos do currículo²⁹ da Educação Infantil, sendo que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p.28). As DCNEI definem como currículo: “o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

²⁸ As DCNEIs começaram a ser debatidas ainda em 2008, quando a “Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p 33). Desta parceria resultaram uma série de documentos, como por exemplo as “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Esses documentos serviram como base para a elaboração dos “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009). Em 2009, essa proposta foi apresentada em reunião na Câmara de Educação Básica, e então “foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa” (Portaria CNE/CEB nº 3/2009). (BRASIL, 2010) O processo de desenvolvimento das Diretrizes agregou contribuições de diferentes grupos da sociedade, “grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais” (UNDIME – Região Norte; do MIEIB em Santarém, PA; e o debate na ANPED, em 2009) (BRASIL, 2010, p. 36).

²⁹ As DCNEIs definem como currículo: “o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12).

artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12). Quando se apresenta cada um destes documentos, a intenção da pesquisadora é uma retomada da historicidade de aspectos importantes na Educação Infantil, como se desenvolveram ao longo do tempo e se constituíram as conquistas, ou seja, organizar a combinação dos retalhos. Aqui, por exemplo, mostra-se na figura 1, como a concepção sobre o brincar se ampliou ao longo dos últimos anos.

Figura 1 - O brincar ao longo dos anos, nos documentos RCNEI, DCNEI e BNCC



Fonte: produzido pela autora (2022).

No Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho³⁰ para Educação Infantil (RCGEI), apesar de ter sido produzido de forma colaborativa e articulada, não promoveu avanços na garantia da Educação no Estado, em consonância com a BNCC, tem como propósito:

Oferecer subsídios para que as redes e as escolas (re)elaborem suas Propostas Curriculares, na busca da qualificação permanente de suas

³⁰ O Referencial Curricular Gaúcho elaborado ainda em 2018, foi amplamente debatido e construído por diferentes segmentos no Rio Grande do Sul. Entre eles a Secretaria de Estado da Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Rio Grande do Sul; Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul; Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul; Federação da Associação do Currículo de Pais e Mestres; União gaúcha dos Estudantes secundaristas; Fórum Estadual de apoio a Formação Docente; Comissão de Educação, Cultura Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa; Ministério Público do Rio Grande do Sul; Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul, colaboradores de Universidades Públicas e Privadas, como também, a consulta pública e espaço para contribuição de todos os cidadãos.

práticas educativas e no atendimento aos Direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do nosso Estado. Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho está alinhado ao disposto nos marcos legais: Constituição Federal (1988), LDB (1996), DCNEI (2009), Emenda Constitucional nº 59 (2009), Lei 12.796 (2013), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), além de considerar a diversidade e a especificidade dos aspectos culturais, sociais e históricos do Estado do Rio Grande do Sul e que compõem a parte diversificada do currículo deste território (REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO, 2018, p.52).

Cabe dizer que, em relação ao brincar, o Referencial Curricular Gaúcho apresenta mais especificações e orientações do que às que constam na BNCC. O mesmo reitera que “o brincar seja valorizado e intencionalmente pensado pelo professor, permitindo que as crianças vivam experiências e ampliem conhecimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.56). Ainda, de acordo com Referencial Curricular Gaúcho, “o currículo deve proporcionar explorações, experimentações e descobertas em um espaço de vida coletivo, seguro, acolhedor e convidativo, que envolva o brincar e o bem-estar” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.59).

Em Santa Maria, o Documento Orientador Curricular³¹ (DOC), em consonância com o Referencial Curricular Gaúcho, assume que o currículo da Educação Infantil precisa estar relacionado a um conjunto de movimentos na escola, como o trabalho pedagógico das professoras. Um destes movimentos que compõem o trabalho pedagógico das professoras é a “escuta, das narrativas, do diálogo, do estímulo à curiosidade da criança, tornando a escola um lugar de acesso e de construção de diferentes culturas e conhecimentos sobre o mundo” (SANTA MARIA, 2019, p.82). O DOC orienta que “a organização do planejamento seja feita de forma flexível para que haja espaço para o inusitado, as descobertas, os interesses e as curiosidades das crianças”, tudo para que não se perca a intencionalidade pedagógica. O DOC reitera “a importância de haver um processo de reflexão em conjunto entre os professores acerca dos conhecimentos relevantes e significativos a comporem o currículo” (SANTA MARIA, 2019, p.20). Baseando-se na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho, o Documento Orientador Curricular, defende a construção de um currículo que respeite a trajetória pedagógica dos professores e as especificidades locais de cada escola. Com relação a BNCC, ao RCGEI e ao DOC, o que melhor desenvolveu os objetivos de aprendizagem e especificações

³¹ Elaborado em 2019, sob a coordenação da Secretaria de Educação e de forma colaborativa, reuniu diferentes segmentos educacionais de Santa Maria, observando as esferas Municipal, Estadual, escolas privadas, instituições formadoras e também outros setores envolvidos e comprometidos com a Educação Infantil na cidade. Disponível em: < <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos>> Acesso em 20 set.2020.

para cada faixa etária é o RCGEI, não que tais especificações precisem ser instituídas em sua integridade, mas por se tratar de um novo documento são importantes como orientadoras para o trabalho pedagógico das professoras, no entanto, não podem ser a prioridade, a essência deve estar voltada para a garantia dos direitos da criança.

Até aqui, procurou-se apresentar o brincar na Educação Infantil em sua constituição histórica, social e política e como, aos poucos, vem integrando essa etapa tão importante da vida das crianças, em especial, nas políticas públicas³² e educacionais do Brasil. Foram diferentes mudanças em relação às suas funções. Paschoal; Machado (2009) relatam que as crianças permaneceram por muitos séculos sob o cuidado exclusivo de sua família. Por sua vez, hoje, a criança tem a oportunidade de estar matriculada em uma escola, na qual ela pode interagir com outras crianças, produzir conhecimentos e conhecer a história da humanidade.

De acordo com a BNCC, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento “asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-lo” (BRASIL, 2018, p.37), tudo para que possam produzir significados sobre si e sobre os outros que com ela convivem.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se por diferentes aspectos, entre eles: as poucas pesquisas sobre o Brincar na Educação Infantil; o fato de a Educação Infantil ser uma etapa recente da Educação Básica (1988); mais recente ainda, ser a obrigatoriedade do acesso para crianças de quatro e cinco anos (2009); por ser o brincar uma questão importante para o desenvolvimento das crianças; ser a BNCC um Documento mandatário que demanda análises e sistematizações e por ser o trabalho pedagógico das professoras fundamental na garantia dos direitos da crianças.

³² Compreende-se as políticas públicas da seguinte maneira: “políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas” (OLIVEIRA, 2011, p.329). Em relação às políticas de Estado, elas são mais abrangentes, “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” (Ibidem).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS.

No curso de Mestrado em Educação, durante o qual pesquisei sobre o Trabalho Pedagógico na Alfabetização, iniciei minha jornada de pesquisa pelo Estado do Conhecimento³³, procurando encontrar pesquisas sobre o trabalho pedagógico dos professores na alfabetização. Sua realização evidenciou um pequeno grupo de trabalhos sobre a temática “Trabalho Pedagógico na Alfabetização” e proporcionou um caminho seguro e específico na elaboração da problematização e objetivos para a dissertação, além de explicitar o “grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.161).

Agora, no curso de Doutorado, está em construção a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), um fundamento teórico-metodológico de pesquisa que vem sendo estudada no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, há aproximadamente cinco anos e tem sido desenvolvida pelos participantes em suas produções. Em consonância com esse fundamento, constroem-se os caminhos desta pesquisa, desse modo, confeccionando os caminhos desta pesquisa, costurando tempos, histórias e sentidos sobre o brincar e o seu lugar no trabalho pedagógico das professoras de crianças de 4 e 5 anos. O Grupo Kairós, ao longo de seus 14 anos, desenvolve-se como uma comunidade acadêmica em que:

Cotidianamente, os sujeitos mantêm comunicação por meio de redes sociais, viabilizadas pela internet ou pelo telefone e, semanalmente, por oito horas, realizam reuniões, sob forma de seminários, para socializar suas produções e discutir o que estão produzindo, compartilhando e acolhendo críticas e sugestões, mediadas por estudos demandados pelo trabalho de escrita e sistematização (FERREIRA, 2017, p,104).

Desde 2015, é nesta comunidade que divido minhas expectativas, minhas dúvidas, meus anseios. Inserida no Kairós, desenvolvo minha trajetória como pesquisadora, “partilhando e acolhendo críticas e sugestões, mediadas por estudos demandados pelo trabalho de escrita e sistematização” (Ibidem). O Grupo Kairós, que se constituiu como uma Comunidade Acadêmica, tornou-se muito “mais coeso,

³³ As considerações do Estado do Conhecimento apresentaram uma produção significativa de dados, e evidenciaram as metodologias mais empregadas em relação ao tema, apontando sua importância para a sociedade, regiões onde o tema se desenvolveu com maior abrangência, e também os autores que já escreviam sobre o tema (DE TONI, 2017).

mais integrado em torno de objetivos comuns, potencializando características individuais que se tornam vetores para a produção coletiva do conhecimento” (FERREIRA, 2017, p. 106). Afinal, como sugere Sander (2007, p.9), “ninguém aprende sozinho. Todos aprendemos de todos e com todos”.

Decorre destas sistematizações elaboradas pelo Grupo Kairós, a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS): “foi criada devido à necessidade de um estudo dialético dos dados de pesquisa na Educação, em perspectiva crítica” (FERREIRA, BRAIDO, DE TONI, 2020, p. 3), e, por ser recente, está “em constante reavaliação e recriação pelo Grupo de Pesquisa, tanto em relação às características, como na denominação” (ibidem, p.2). De acordo com as autoras, a AMS trata-se de:

Estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos (FERREIRA, BRAIDO, DE TONI, 2020, p.3).

Assim, desenvolveu-se a AMS como um estudo dialético sobre a produção de dados para a pesquisa, observando os movimentos e significações de outros pesquisadores. Com a expansão da Pós-graduação nos últimos anos, é diligente investigar e discutir sobre as pesquisas já realizadas (FERREIRA, 2002). Apesar das dificuldades para este tipo de pesquisa, esta revelará aspectos referentes ao tema em questão, apontando o prosseguimento ou não da pesquisa, bem como as fragilidades e possibilidades para a temática. Não saberia começar de outro modo ou de outro lugar.

Nesta direção, com a intenção de realizar uma aproximação com o tema, o presente estudo sistematizou a produção de dados, baseando-se nas teses e dissertações sobre o brincar na Educação Infantil e o trabalho pedagógico das professoras. A pesquisa que deu origem a este texto foi realizada em etapas. O primeiro momento teve como objetivo mapear e discutir a produção acadêmica existente (DE TONI, 2017). No segundo momento, procurou-se ler os trabalhos encontrados, já produzindo alguns dados. No terceiro momento, foi realizada uma análise sobre as informações produzidas. Nesta fase, fez-se o levantamento da bibliografia consultada por quem já pesquisa sobre o tema. Desde o princípio, foi desenvolvida a análise dos sentidos produzidos em relação à pesquisa realizada, observando os movimentos sobre os sentidos de brincar e como estes se apresentavam em pesquisas anteriores e posteriores à LDB 9.394/1996, como

também os movimentos posteriores à BNCC, publicada em 2018, analisando como essas pesquisas significavam suas proposições.

A análise dos sentidos teve como referência a problematização inicial: em que medida as teses e dissertações encontradas propiciavam possibilidades de investigação sobre o brincar na Educação Infantil e o trabalho pedagógico das professoras? Nesta perspectiva, o objetivo principal do estudo foi encontrar teses e dissertações que continham como descritor principal o termo “brincar³⁴”, no período de 1988 a 2019, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que se referiam a pesquisas especificamente sobre³⁵ a Educação Infantil. A pesquisa ainda visou a analisar em que medida o brincar se apresentava em pesquisas anteriores e posteriores à LDB 9.394/1996, como também pesquisas posteriores à BNCC em 2018; a temática e o contexto em que se inserem; a apresentar as universidades a que pertencem; e, com base nas referências bibliográficas, listar autores de referência. Consoante com Kuhlmann Jr. (2015), não se pode desprezar a história e o caminho das pesquisas já realizadas, pois o “risco está na ilusão de se inventar a roda novamente” (p. 6).

Na primeira fase, foi elaborado um arquivo, contendo o título de todas as teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nesta primeira etapa, com o descritor “brincar”, foram encontrados 1685³⁶ trabalhos, destes 1348 são dissertações e 337 teses. A partir dos trabalhos encontrados, o próximo passo foi selecionar teses dos “programas de pós-graduação em Educação”, o resultado revelou 136 teses e 439 dissertações.

A partir desse resultado, delimitou-se apenas as pesquisas que tinham o descritor “brincar” no título, os quais resultaram para análise aproximadamente 57 teses e 111 dissertações, depois procurou-se pelos termos que evidenciassem a

³⁴ Também foram observados descritores como “brinquedo e brincadeira”. No entanto, pesquisas que traziam o termo “Brincar” apresentavam a ação de brincar, como direito, como desejo. As que traziam o termo “brincadeiras” se apresentavam como vivências ao brincar, ou seja, jeitos de brincar. Já o brinquedo se referia a um objeto específico. Entende-se que “brincar, brincadeira e brinquedo” estão intrinsecamente ligados, porém são diferentes. Ao brincar, a criança pode descobrir diferentes maneiras de vivenciar uma brincadeira e desenvolver aprendizagens, escolhendo alguns objetos como brinquedo. Nesta direção, foram privilegiadas as teses e dissertações que continham o termo “brincar” nos títulos.

³⁵ Ao dizer sobre a Educação Infantil, indica-se que foram consideradas todos os tipos de pesquisas: pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas, pesquisas com foco nas crianças, pesquisas com foco nos professores, e, ou pesquisas sobre a legislação referente a Educação Infantil.

³⁶ A pesquisa foi produzida na primeira semana de maio de 2020.

pesquisa na Educação Infantil³⁷. Sobre a temática e o contexto em que se inserem, foram encontradas algumas pesquisas que abordavam os seguintes temas: o brincar e a educação especial; o brincar e o ambiente hospitalar; representações do brincar em família; o brincar de crianças pré-escolares em vilas militares; o brincar e as relações interculturais na escola indígena; o brincar e as tecnologias digitais móveis; o brincar e os jogos digitais; o brincar envolvendo a música; o brincar e o modo de produção capitalista; o brincar e o consumismo; o brincar e as representações sociais sobre o corpo; o brincar na adolescência; o brincar e a Educação Física; o brincar em aldeias indígenas; o brincar em espaços virtuais e interativos; o brincar em lares e casas de amparo a criança; o brincar na formação de professores da Educação Física; o brincar em espaços públicos; o brincar e a literatura; o brincar em crianças com autismo; o brincar e as crianças com deficiência motora; o brincar e as relações estabelecidas com crianças surdas; o brincar e a resolução de conflitos; o brincar como ludicidade na alfabetização de adultos; o brincar e a formação continuada; o brincar em ONGs; o brincar com leitura e a escrita; memórias sobre o brincar nas brincadeiras tradicionais; o brincar como forma de comunicação; o brincar na identidade e no gênero; o lugar do lúdico e do brincar durante o processo de formação de professores; o brincar na construção de brinquedos; o brincar nas aulas de artes; o brincar e a cultura lúdica; o brincar de ler e escrever na Educação Infantil; o brincar no adoecimento; o brincar em crianças com câncer e o brincar na fisioterapia.

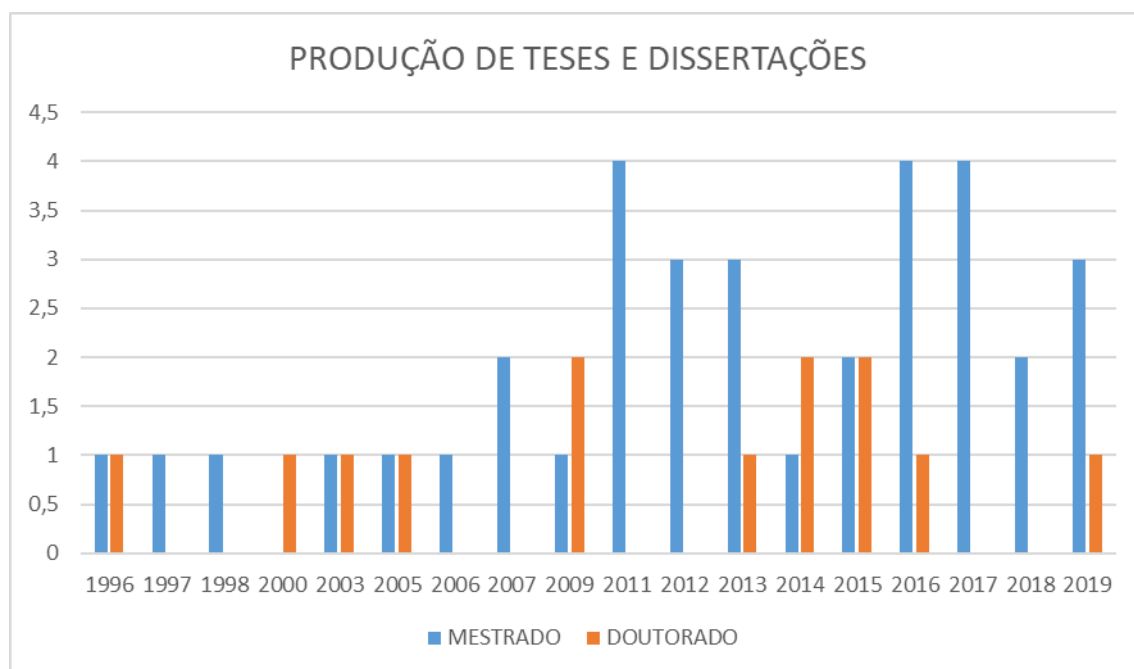
Como resultado da primeira fase, foram selecionadas 13 teses e 35 dissertações que abordavam, de alguma maneira, o brincar e a Educação Infantil, de modo mais específico. Das pesquisas analisadas, quarenta e oito delas foram escritas por mulheres e apenas três por homens. Quanto à formação inicial dos autores (as), trinta e duas são pedagogas, (os), três são licenciadas em Letras, duas são licenciadas em Matemática, três são licenciados em Educação Física, uma é graduada em Biologia, uma em Ciências Sociais, uma em Sociologia, um é licenciado em Educação Artística, três são psicólogas e uma é terapeuta ocupacional. Um terço das pesquisas analisadas são provenientes de demandas

³⁷ Nesta etapa, foram consideradas palavras pertencentes ao campo da Educação Infantil, como creches, pré-escola e primeira infância, as mesmas foram observadas nos títulos e, quando não encontradas, procurou-se pelas palavras nos resumos e nas palavras-chave.

muito peculiares, de pesquisadores com outras formações, mas que, por algum motivo, foram desenvolvidas nas escolas, especialmente na Educação Infantil.

A seguir, na figura 2 apresenta-se um gráfico. Nele, podem ser observadas as treze teses e as trinta e cinco dissertações no período em que as mesmas foram elaboradas.

Figura 2 - Gráfico sobre a produção das teses e dissertações e período de produção



Fonte: produzido pela autora (2020).

Em relação à produção de pesquisas sobre o brincar, das 439 dissertações, apenas 10 delas foram desenvolvidas antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, e referente às 136 teses, apenas uma foi produzida antes de 1996. Desta maneira, pode-se relatar que, anteriormente à LDB 9.394/1996, o brincar não era considerado um tema relevante, a própria Educação Infantil não era uma prioridade para o país. De acordo com Soares (2006), os avanços sobre os direitos das crianças só começaram na década de 1980, depois de um movimento de “reconceptualização da infância”, que defendia “a necessidade de considerar as crianças como actores sociais e a infância como grupo social com direitos” (SOARES, 2006, p.2).

Após a LDB, timidamente, começaram a surgir pesquisas envolvendo a Educação Infantil e o brincar, tendo um crescimento mais expressivo somente a partir de 2009. Também são poucas as pesquisas posteriores à BNCC, observa-se que elas não fazem aproximações com a BNCC, talvez por ser um Documento

recente, no entanto, acredita-se que, nos próximos anos, haverá uma maior quantidade de pesquisas sobre o tema.

Paralelamente ao crescimento das pesquisas, a história dos direitos da criança foi fortalecida, especialmente na Educação Infantil, por meio de medidas e ações em relação à Educação no país, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); a obrigatoriedade de matrículas na Educação Infantil para crianças com quatro e cinco anos (BRASIL, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); o Plano Nacional de Educação que estabeleceu, como meta um, a universalização da Educação Infantil (BRASIL, 2014); da Lei nº 13.257/2016 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância com atenção específica aos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2016) e; mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018). Além destes, no Rio Grande do Sul, tem-se o Referencial Curricular Gaúcho para a EI (2018) e; na cidade de Santa Maria, o Documento Orientador Curricular (2019).

Sobre as universidades e regiões a que pertencem, considerando-se as treze teses e as 35 dissertações analisadas, não houve registro de produção científica na região Norte do Brasil, quanto às demais regiões, 54% pertencem à Região Sudeste, 27% à Região Sul, 16% à Região Nordeste e 2% à Região Centro-oeste. As pesquisas desenvolvidas foram realizadas 73% em instituições públicas e 27% em instituições privadas.

Apesar das fragilidades e desafios descritos, considera-se que a quantidade de pesquisas encontradas apresentou um panorama pertinente à proposição inicial, o qual gerou muitos dados para a pesquisa, como a produção das referências consultadas por quem já estuda sobre o tema. Os dados foram produzidos, levando em consideração o seguinte critério: o autor precisava constar em mais de cinco pesquisas. Com base nas referências das teses, pode-se listar alguns autores como referência de leitura, bem como algumas categorias de pesquisa, as quais vêm a ser as mesmas encontradas nas palavras-chaves. Na sequência, apresenta-se o quadro 1, com os autores mais citados e as categorias estabelecidas.

Quadro 1 – Produção de dados referente à bibliografia e às categorias encontradas

Quadro 1 - Produção de dados referente à bibliografia e às categorias encontradas

História da infância	Philippe Ariès (1973).
Sociologia e Infância	Willian Corsaro (2011), Alan Prout (2010), Régine Sirota (2001), Denise Jodelet (1991), Eric Plaisance (2004).
Culturas na Infância	Clifford Geertz (2008), Manuel Jacinto Sarmiento (2005, 2007, 2012), Angela Meyer Borba (2005, 2009), Patricia Dias Prado (1998).
Pedagogia, Infância e Práticas Pedagógicas	Lev Semyonovich Vygotsky (1979, 1984), Bernard Charlot (1983, 1990, 2000), Maria Montessori (1983), Philippe Perrenoud (1993), Jean-Jacques Rousseau (1990), Sonia Kramer (2003), Moysés Kuhlmann Junior (1998), Júlia Oliveira-Formosinho (2007, 2009), Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1992), Jean-Claude Chambordeon e Jean Prévot (1986), Tania Dauster (1985), Maria Clotilde Rossetti Ferreira e Zilma de Moraes Oliveira (1992), José de Souza Martins (1991), Suely Amaral Mello (2006).
Brincar, brinquedos, brincadeiras e jogos	Tizuco Morchida Kishimoto (1995), Donald Woods Winnicott (1975), Gilles Brougère (1995, 1998), Walter Benjamin (1994), Daniil Elkonin (2009), Adriana Friedmann (2006), Johan Huizinga (2000), Gisela Wajskop (1995).

Fonte: produzido pela autora (2020).

Como se pode observar, a análise permitiu mapear questões importantes sobre a temática. Ter em mãos uma bibliografia como referência, ler autores que já pesquisam o tema há algum tempo é fundamental para um melhor posicionamento quanto a justificativa do estudo.

A análise das teses e dissertações apontou que, de maneira isolada, existem pesquisas sobre a Educação Infantil, sobre o brincar e sobre o trabalho pedagógico, porém não de maneira articulada como a problematização proposta para esta pesquisa, e nem amparadas nos referenciais que a autora propõe. Nenhuma das pesquisas faz aproximações com a BNCC, com os direitos de aprendizagem da criança, o brincar e o trabalho pedagógico das professoras, o que, por sua vez, evidenciou possibilidades para uma pesquisa inédita.

Como foi produzida uma grande quantidade de dados, a seguir, apresenta-se no quadro 2, um recorte da produção de dados referente às problematizações e aos objetivos de pesquisas realizadas a partir de 2018, tendo em vista a homologação da BNCC em dezembro de 2017.

Quadro 2 - Produção de dados referente às questões de pesquisa e aos objetivos gerais

Quadro 2 - Produção de dados referente às questões de pesquisa e aos objetivos gerais

T/D	PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVO GERAL
T 10	Esses aspectos tornaram-se problemas a serem respondidos e orientadores da nossa análise do objeto estudado. 1- Como os professores sistematizam e organizam as brincadeiras, caso as utilizem enquanto conteúdo de aula; 2 – Como se dá a reconstrução pelas crianças dos papéis sociais durante a realização da brincadeira, tendo em vista os condicionantes sociais capitalistas? 3 – Como efetivar, caso seja possível, uma atividade de ensino da brincadeira que contribua o desenvolvimento infantil em uma perspectiva humanizadora?	Esta pesquisa teve como objetivo engendrar possibilidades pedagógicas teórico-práticas para o ensino da brincadeira de papéis sociais, com vistas ao enfrentamento das relações sociais tendencialmente alienadas e alienantes que subjazem o desenvolvimento dos educandos na pré-escola.
D 3	Esta pesquisa tem como objeto as práticas de professoras de duas creches de Lagoa Seca/PB sobre o brincar na Educação Infantil, bem como o conhecimento delas sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola.	Analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, a partir dos seguintes objetivos específicos: Identificar as práticas de professoras com o brincar; investigar os modos como as professoras mobilizam as crianças para a ação do brincar, e conhecer os modos de brincar das crianças nas creches pesquisadas.
D 9	Esta dissertação teve origem na reflexão sobre a prática pedagógica da autora, que vivenciando o cotidiano de professora na Educação Infantil percebeu que precisava compreender melhor o momento do brincar sob o olhar da criança. A ênfase do trabalho está em analisar o que as crianças têm a nos dizer sobre o brincar, pois são as maiores interessadas nesse processo de desenvolvimento, em que devem ser consideradas como capazes e participativas.	O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais são as preferências das crianças em relação às brincadeiras em uma instituição de Educação Infantil da rede pública.
D 21	Qual a potencialidade de brincadeiras e de explorações de fenômenos com água para o desenvolvimento sociocognitivo de crianças da Educação Infantil?	O objetivo foi elaborar, desenvolver e avaliar um conjunto de atividades realizadas com crianças da Educação Infantil envolvendo a exploração de fenômenos com água de modo lúdico, investigativo e interdisciplinar.
D 27	Como é garantido às crianças o brincar livre nas propostas pedagógicas da Educação Infantil favorecendo o seu desenvolvimento?	Analisar de que forma o direito ao brincar livre vem sendo garantido na proposta pedagógica da EI, como prática significativa para o desenvolvimento da criança.
D 29	Investigar se o brincar na Educação Infantil contribui para o reconhecimento da diversidade	Busca-se compreender o brincar no contexto da Educação Infantil e suas possíveis relações com a questão da formação para o reconhecimento da diversidade.

Fonte: produzido pela autora (2020).

Respondendo à questão inicial desta análise “em que medida as teses e dissertações encontradas propiciavam possibilidades de investigação **sobre o brincar na Educação Infantil e o trabalho pedagógico das professoras?**”, a resposta demonstrou que havia possibilidade para que esta pesquisa viesse a ser desenvolvida. A análise revelou que a problematização elaborada para este projeto de tese – Considerando o espaço e tempo da infância, à pandemia, e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas para a Educação Infantil, como professoras de crianças de pré-escola, das escolas da Rede Municipal em Santa Maria, elaboram, descrevem e inserem sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar? – até então, não havia sido contemplada.

Analisar os movimentos de sentidos em uma pesquisa é observar os discursos, pois eles são “evidências dos sujeitos, dizem sobre quem os elabora e emite” (FERREIRA, 2020, p.9). Interpretar cada um destes discursos torna-se fundamental para se compreender a diversidade de enfrentamentos que cada região do nosso país emprega na busca por uma educação de qualidade³⁸ e na luta contra o fato de que muitas crianças em idade escolar ainda estão fora da escola³⁹.

Não ter encontrado nenhuma pesquisa relacionada ao brincar na Região Norte e apenas uma pesquisa na Região Centro-oeste pode evidenciar que, para algumas regiões, existem outras prioridades de luta por direitos, ficando as questões relacionadas ao direito de brincar em segundo plano. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, a quantidade de estabelecimentos de ensino⁴⁰ na Educação Infantil, referente às regiões do Brasil, são de: Região Norte 13.245, Região Nordeste 42.764, Região Sudeste 36.264, Região Sul 16.392, Centro-Oeste 6.186. Entretanto, apesar de a Região Norte apresentar uma quantidade expressiva de escolas de Educação Infantil, a Região Norte, ao lado da Região Nordeste

³⁸ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica o conceito de qualidade remete “tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade sócia” (BRASIL, 2013, p. 21). Ambas as qualidades devem estar atreladas, andar juntas, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

³⁹ De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2014, p.5), em 2010 “mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil”, destes, os mais atingidos “são as crianças de 4 e 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola, e os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio”(ibidem), o estudo foi realizado com base no último Censo de 2010.

⁴⁰ Os dados apresentados sobre a quantidade de escolas de Educação Infantil referem-se as esferas da administração Federal, Estadual, Municipal e Privada. (BRASIL, 2019)

apresenta o maior percentual de escolas de pequeno porte, com até 50 estudantes matriculados. Os estados do Amazonas, Roraima e Acre são os que mais têm escolas com esta característica. Aliado a este fato, na região norte também se encontram as dificuldades com estrutura, acesso, saneamento básico e formação dos professores, além de haver poucos programas de pós-graduação (BRASIL, 2019).

Pesquisa é movimento, os sentidos produzidos hoje serão outros sentidos amanhã. Consoante com Ferreira (2020, p. 4), “os sentidos são provisórios, ainda não estabilizados; os significados são sentidos, trabalhados por meio da linguagem, estabilizados”. Por essa razão, “movimentos de sentidos, porque necessitam passar pela análise, e esta implica comparar, selecionar, sistematizar, processos de linguagem entre sujeitos que visam a conhecer” (Ibidem). Nesta perspectiva, os sentidos produzidos sobre as teses e dissertações revelam um discurso em movimento, que pouco a pouco tem avançado em relação aos aspectos voltados para à infância. Se o discurso está em movimento, este revela que ainda não está estabilizado, ou seja, não existem pesquisas suficientes que reiterem significações a respeito do brincar. Além disso, 30% das pesquisas analisadas foram desenvolvidas por pesquisadores com formação em outras áreas que não são da Educação, não estão inseridos diariamente na escola com as crianças da Educação Infantil. Esta é uma questão para ser problematizada⁴¹, por que pesquisadores com outras formações que não são da área de conhecimento da Educação adentram em questões tão pertinentes à escola? Talvez a resposta para essa pergunta seja o fato de que é na escola o lugar onde se encontram as crianças e nele se mantêm por uma maior quantidade de tempo durante o dia; quem sabe por ser também o lugar em que as crianças estabelecem relações com outras crianças e adultos, além de seus pais e familiares mais próximos; ou até mesmo, talvez seja a escola o espaço e o tempo, nos quais as crianças se desenvolvem com naturalidade, espontaneidade e curiosidade.

⁴¹ É importante relatar que, com essa afirmação, não se pretende dizer que tais pesquisas não são importantes, mas fazer uma provocação, até porque, muitas pesquisas provenientes da Sociologia têm auxiliado no entendimento das necessidades e peculiaridades da infância. No entanto, o questionamento se faz por conta de entender o sentido destas pesquisas, posto que a maior parte das pesquisas em Educação surge em decorrência de problematizações vivenciadas no dia a dia escolar, no anseio de ampliar conhecimentos específicos, do resultado de pesquisas e no acompanhamento de estudos pertinentes à Educação, sejam eles feitos na escola ou na universidade. Por estas razões, se pesquisa em Educação.

A análise dos movimentos de sentidos nas teses e dissertações apontou temas que se relacionam a pesquisas sobre: o brincar em instituições privadas; formação continuada para professores sobre o brincar; a ludicidade na formação de professores; o brincar na perspectiva das crianças; o espaço físico no brincar; organização espacial no brincar; desenvolvimento na Educação Infantil; etnografia com crianças; políticas públicas na educação e atividades e práticas pedagógicas.

Partindo destes temas e procurando dar continuidade ao discurso em movimento, reitera-se a problematização desta pesquisa, pois sendo a BNCC um Documento normativo, recentemente elaborado, precisa ser estudado, ser debatido, confrontado⁴². Em suma, defendo que é necessário compreender como as professoras de crianças pequenas em escolas de Educação Infantil estão produzindo seu trabalho pedagógico, como o entendem, como significam suas ações, quais são os sentidos do trabalho que estão sendo construídos, para depois, então, observar neste trabalho a garantia dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em especial o direito de brincar⁴³.

2.2 A PRODUÇÃO DE UMA COLCHA: TÉCNICA, SUJEITOS E INSTRUMENTOS

A colcha carrega assim as marcas de estruturas sociais conflitantes: os materiais da vida familiar; os materiais da auto-dependência e do trabalho assalariado (STALLYBRASS, 2008, p. 25).

Este é um pequeno excerto extraído do livro “O casaco de Marx: roupas, memórias, dor”, de Peter Stallybrass (2008). Neste trecho do livro, o autor analisa a vida de uma mulher trabalhadora e como era a relação das mulheres com as roupas, sempre associadas com a confecção, o conserto e a limpeza destas. Segundo Stallybrass (2008), no século XIX, antes de se casar, a maioria das moças precisava fazer doze colchas para seu próprio enxoval, e a décima terceira era a colcha

⁴² Um das maiores críticas à BNCC é a evasiva fuga de temas como a formação de professores e o financiamento para a efetivação da Base. Outras críticas também apontam a pequena participação de estudantes em sua elaboração (CURY, REIS E ZANARDI, 2018).

⁴³ Explica-se que o subcapítulo, “Os sentidos produzidos sobre um discurso em movimento”, terminou aqui. Entretanto, a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) continuará permeando esta pesquisa, os trabalhos pesquisados no banco de teses e dissertações da Capes continuarão dialogando com este estudo e serão revisitados na busca por compreender processos e transformar sentidos em significados.

nupcial. Enquanto produzem as colchas, também revisitavam o passado, as próprias memórias, “[...] quantas passagens de minha vida parecem estar sintetizadas nesta colcha de retalhos. Aqui estão restos daquela almofada de cor brilhante que enfeitava a cadeira de minha mãe...” (EISLER, 1977, p. 53, apud STALLYBRASS, 2008, p.24). Similarmente ao referido na introdução deste texto de Stallybrass (2008), exatamente como mencionava minha avó, os retalhos e suas lembranças, sua própria história com a história de outras pessoas.

Para desenvolver a metodologia, será aplicada a abordagem dialética. Para explicá-la, são retomados os princípios da construção da colcha de retalhos da minha avó. Ludovico Silva (2012) ao estudar o estilo literário de Marx, por meio de metáforas, explicou que as metáforas usadas por Marx possuíam um valor cognitivo e não essencialmente literário ou ornamental. Para Silva (Ibidem), as metáforas auxiliam a compreender os fenômenos, na análise das relações, além disso, de acordo com o autor, “toda metáfora apropriada aumenta a potência expressiva da linguagem – e toda ciência necessita de uma linguagem potente de expressão” (Ibidem, p. 47).

Ao exemplificar a abordagem dialética com a metáfora da colcha de retalhos, minha intenção é enfatizar que “a visão de conjunto - ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela” (KONDER, 1991, p,18). De acordo com Konder (1991) “a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta” (KONDER, 1991, p,18). Logo, se for almejado compreender melhor a realidade, faz-se necessário produzir algumas sínteses, sobre o tempo e a história da temática da pesquisa, bem como dos sujeitos que a ela se agregaram.

Quando se vê uma colcha pronta não se tem ideia do processo que a constituiu, “qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo” (KONDER, 1991, p,17). A colcha de retalhos pronta representa a totalidade de uma coberta, mas não a totalidade de possibilidades que ela representa, ou que a constituiu, ou ainda espaços nos quais ela poderá vir a se inserir. Pode-se supostamente imaginar que a colcha será usada sobre a cama, sobre o sofá, sobre a rede, sobre a caixa de lenha, no quarto, na sala, na varanda ou na garagem, talvez nunca se saiba. Além disso, para cada colcha existe um sujeito que decide sobre a

utilidade e finalidade da mesma. Para alguns a colcha nem será usada, mas, será guardada pelo valor sentimental.

Para a produção de uma colcha de retalhos de tecidos há uma série de ações distintas desenvolvidas por sujeitos diferentes, e ao longo de sua construção transformações foram geradas tanto na matéria prima utilizada, como nos sujeitos que as produziram. Para cada pedaço de retalho uma história, um lugar, uma trajetória, a escolha de alguém, o interesse por uma cor, uma determinada estampa. Assim é método dialético, ao procurar conhecer o processo histórico dos sujeitos, de maneira que “cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (CURY, 1986, p. 36).

Ao ver uma colcha de retalhos pronta, a primeira impressão que se tem é a de sua beleza e acabamento. Ao olhar mais de perto, percebe-se seus arranjos entre cores, formas e texturas. Entretanto, na maioria das vezes, não se percebe a composição de cada retalho de tecido, se é de origem animal, vegetal ou sintética. Não se atenta que por trás de cada retalho de tecido há uma história, que cada retalho já foi um dia um pedaço maior de tecido. Não se considera que cada retalho passou por um artesão, algumas máquinas, alguns trabalhadores, alguns entregadores, lojas, atendentes. Ignora-se que cada retalho foi a escolha de alguém, uma mercadoria, que foi vendido por um valor, que precisou de uma costureira e de determinados pontos. Desconsidera-se que depois de pronto foi a alegria de alguém, ou até mesmo a decepção de algum sujeito, uma parte do que foi produzido um dia. Todavia, em determinada situação, a produção foi desconstruída e tornou-se um simples pedaço de retalho. Assim, do início ao fim, o retalho de tecido, esteve em constante movimento e transformação, o fim não era o fim, mas um novo começo.

Quando se propõe a estudar uma temática específica, de uma área específica, esta, ao seu fim, nada mais é do que uma pequena parte de um universo de outros estudos que se originaram em outros contextos, em outro tempo, com outros sujeitos. A pesquisa de abordagem dialética é uma concepção que considera a vida dos sujeitos em sua construção sócio-histórica no mundo, as práticas sociais da humanidade são dotadas de sentido, e cabe aos pesquisadores estudá-los. Consoante com De Toni (2017), a abordagem dialética permite acompanhar uma boa parte das relações da pesquisa, como, por exemplo, a maneira como se originam e se transformam os fenômenos, como surgem os interesses e motivações dos sujeitos, compondo um movimento que não é estático. Nessa direção, como

cada sujeito é único no mundo, carrega uma história e é envolvido por ela, compreendeu-se que a abordagem dialética é a que melhor auxiliou na percepção dos sujeitos imbricados na pesquisa, suas construções e sentidos sobre a mesma durante este tempo adverso de pandemia.

Em relação aos procedimentos, é uma pesquisa de cunho bibliográfica, e documental, na qual foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que ofertam a Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Maria. A pesquisa bibliográfica “é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos” (MARCONI e LAKATOS, 2022, p. 49). Nesta pesquisa, as etapas da pesquisa bibliográfica se explicitaram na AMS, além de mapear questões relevantes, a análise indicou referenciais teóricos que já estudavam o tema.

Esta pesquisa, bem como, a análise dos dados foi conduzida pela AMS, fundamento desenvolvido pelo grupo Kairós, o mesmo procura “estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, [...] um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos (FERREIRA, BRAIDO, DE TONI, 2020, p.3). Consoante com Ferreira (2022) no desenvolvimento desta análise, aplicam-se algumas estratégias no decorrer do processo, como: “seleção; disposição dos itens selecionados em tabelas organizativas, criadas para esse fim; e leitura e análise do material” (FERREIRA, 2022, p.7). Mesmo que as tabelas não estejam no corpo do texto, estas foram essenciais para a análise, pois auxiliam a organização dos dados e argumentos (FERREIRA, 2022).

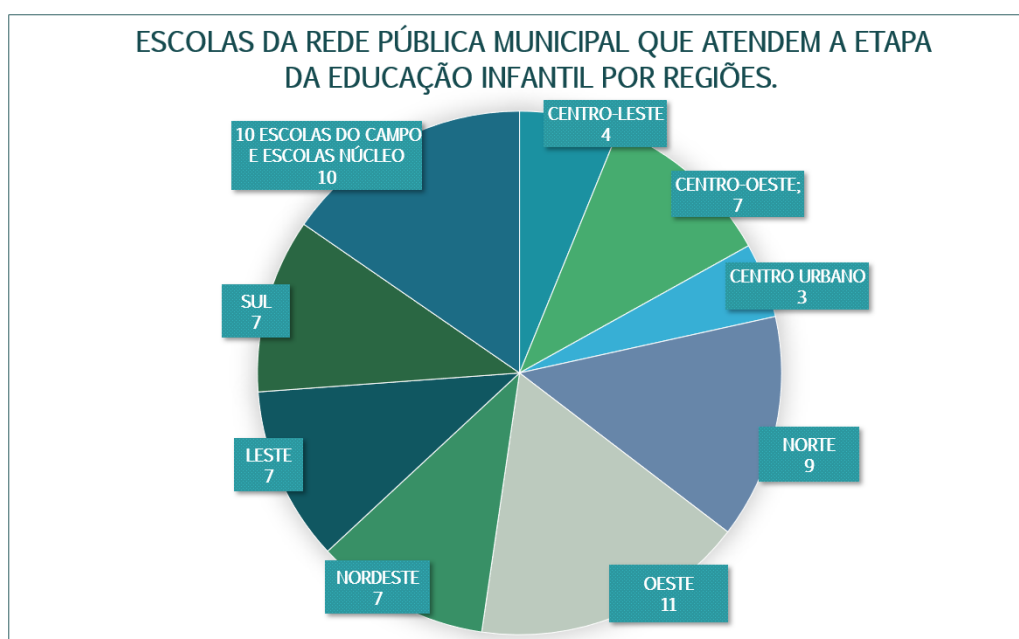
A pesquisa foi desenvolvida com quatorze professoras que trabalham com a pré-escola na Rede Municipal de Santa Maria. É importante relatar que a pesquisa foi enviada a todas as escolas que ofertavam a Educação Infantil na Rede Municipal, mas a pesquisa se desenvolveu apenas com mulheres porque foram apenas estas que se dispuseram a participar da mesma. Sabe-se que, no RS e também em outros estados, desde o princípio o Magistério de fortaleceu pela presença das mulheres, gerando um movimento que foi chamado de “feminização do Magistério”. Enquanto os homens se vinculavam ao processo de urbanização e industrialização, as mulheres cada vez mais ingressavam no magistério e tornavam-se professoras (LOURO, 2004).

Em decorrência do distanciamento social durante a maior parte do período desta pesquisa e também do tardio retorno presencial, não foi possível conhecer as professoras e escolas pessoalmente. O contato realizado com os colaboradores da pesquisa se desenvolveu todo de forma virtual, ao longo do ano de 2021. Assim também foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), por telefone e por e-mail.

Tão logo foi aprovada a qualificação da pesquisa⁴⁴, já nas semanas seguintes se procurou a SMED para protocolar a pesquisa e receber autorização para dar continuidade a mesma. A resposta da autorização chegou no dia dois de fevereiro de 2021, junto com ela veio o e-mail de todas às escolas que ofertavam a Educação Infantil em Santa Maria.

Em Santa Maria, existem 65 escolas que atendem o público-alvo da Educação Infantil, quatro delas na região centro-leste, sete na região centro-oeste, três na região centro urbano, nove na região norte, onze na região oeste, sete na região nordeste, sete na região leste, sete na região sul, e, dez em escolas do campo e escolas núcleo. As informações podem ser observadas na figura 3.

Figura 3 - Escolas da Rede Pública Municipal que atendem a etapa da Educação Infantil por regiões



Fonte: produzido pela autora (2022).

⁴⁴ A qualificação e aprovação da pesquisa foram em 26 de novembro de 2020.

Em posse dos contatos de todas as escolas e da autorização da SMED, foram enviados e-mails para todas as escolas, convidando-as para a pesquisa. Cabe dizer que foi um período angustiante, um lento e demorado retorno por parte das escolas, muitas delas ainda não deram retorno. Compreende-se que o período de pandemia afetou a todos significativamente, o trabalho que antes se fazia em espaços físicos e em horários pré-determinados transformou-se em uma enorme sobrecarga de trabalho em ambientes virtuais. Algumas das respostas das escolas foram de agradecimentos e justificativas, e que de momento a equipe de professores estava esgotada, com muito trabalho; outras escolas relataram o adoecimento de professores, muitos com laudos; outras falavam sobre a morte de alguém da equipe escolar, ou de alguém da família da equipe, o que abatia ainda mais os professores. Durante o período de pandemia, muitos trabalhadores adoeceram, não somente da Covid-19, mas também emocionalmente, pelo medo, pela perda de alguém. Para muitos, após vencerem a morte, e sobreviverem o período crítico da covid-19, ainda restaram as sequelas geradas pela doença, as quais se manifestaram de forma distinta para cada pessoa. Um tempo muito difícil para a pesquisa acadêmica e para os pesquisadores.

Além dos e-mails enviados, foram realizadas algumas ligações telefônicas para às escolas, reforçando o convite e estreitando uma aproximação que, naquele momento, só podia ser de forma remota. Pode-se dizer que as ligações foram um passo importante na caminhada, pois em nenhum momento às escolas nos forneceram o contato direto dos professores. Os e-mails eram encaminhados para as direções e estas repassavam para as coordenações que comunicavam os professores. No e-mail constava a autorização da SMED, o convite para a escola com um resumo da pesquisa, e, um *link*, contendo um resumo da pesquisa para os professores com acesso a um questionário para todos os interessados em participarem da primeira fase⁴⁵.

Após um longo tempo de espera, as professoras começaram a responder ao questionário. A primeira delas encaminhou suas respostas em dezenove de abril de 2021, e a última delas deu retorno em três de dezembro de 2021. Ao todo, quatorze professoras participaram da primeira fase. Destas, apenas dez aceitaram participar

⁴⁵ O questionário consta nos apêndices da pesquisa.

da segunda fase, que consistiu em uma entrevista semiestruturada, direcionada pelos objetivos específicos deste estudo e realizada pelo Google Meet⁴⁶.

Das quatorze professoras que responderam ao questionário, sete estão inseridas em escolas de Educação Infantil (EMEI) e sete em escolas de ensino fundamental (EMEF). Todas são pedagogas, onze possuem Pós-graduação Lato Sensu (Especialização), duas Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado). A experiência de trabalho das professoras se caracteriza por um grupo de cinco professoras com média de um a cinco anos de trabalho, cinco professoras com média de seis a dez anos, duas delas tem de onze a quinze anos de experiência, uma com dezesseis a vinte anos e outra com mais de vinte e cinco anos de trabalho. Deste grupo, doze professoras trabalham na Rede Municipal há menos de cinco anos, e doze delas trabalham na mesma escola há mais ou menos cinco anos.

O desgaste gerado pela pandemia na vida dos professores foi desafiador, o discurso das professoras participantes da segunda fase da pesquisa revela o quanto foi doloroso desenvolver as atividades com as crianças. No decorrer deste estudo se trabalhará com aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, um trabalho empenhando a pensar inúmeras possibilidades de produzir conhecimento, afeto e cuidado para com as crianças. Sem saber ao certo como era de fato o processo em cada casa, a percepção das professoras sobre este período foi nebulosa, o relato nas entrevistas apontou que pouquíssimas famílias davam devolutivas.

Além destes instrumentos de produção de dados, também foram considerados e analisados os projetos políticos pedagógicos das escolas cujas professoras integraram a pesquisa. Oliveira (2020) explica que a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores depende da construção “de um projeto político elaborado pelas comunidades escolares” (OLIVEIRA, 2020, p. 131). São os projetos transformados em trabalho pelos sujeitos, que promovem as características pedagógicas de uma escola.

Sobre os projetos políticos pedagógicos, estes foram enviados pelas professoras logo após as entrevistas. Alguns foram encaminhados somente após a insistência da pesquisadora. Ainda assim, três escolas não quiseram disponibilizar

⁴⁶ Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão das professoras. Nas gravações, ficaram registradas, a confirmação de participação voluntária de cada participante, bem como a ciência dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos e da garantia de confidencialidade. Todas as professoras, expressaram concordância em participar do estudo.

seus PPPs, sob a justificativa de que não estavam prontos, e uma outra escola encaminhou seu plano de ação para o ano de 2021, alegando que este era o documento mais recente da escola que orientava a equipe gestora e demais professores na organização de estratégias durante o ensino remoto na pandemia.

Como se exemplificou no princípio deste capítulo, para a produção de uma colcha de retalhos de tecidos estão imbricadas várias ações, tanto na matéria prima, como nos sujeitos que as produzem. Neste estudo, a análise dos dados produzidos foi desenvolvida de forma articulada, entre os referenciais teóricos, questionários, entrevistas e PPPs, considerando o tempo de pandemia em que esta foi constituída. Assim, compôs-se a pesquisa, observando a história de cada sujeito envolvido no processo e todas as transformações que transcorreram neste tempo adverso. Nos próximos capítulos introduz-se informações sobre os dados produzidos com as professoras e entrelaçadas com os referenciais como mediadores na compreensão dos fenômenos estudados.

Assim, a colcha composta por pequenos pedaços de tecido carrega traços de quem a produziu, na pesquisa, os meus, entremeados com os traços de quem trouxe retalhos para compô-la, as professoras. Para além dos sentidos produzidos nesta colcha, outros surgirão na vida das pessoas que se apropriarão dela, seja apenas para a leitura ou ainda como princípio de nova pesquisa.

3. AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO BRASIL: UMA COSTURA RECENTE E SEMPRE EM CONSTRUÇÃO

Ao longo dos anos a história da criança e da infância tem sido construída e reconstruída. Conforme Ariès⁴⁷ (1986), a ideia de infância não existia⁴⁸ na Idade Média. De acordo com o autor, as crianças eram vistas como adultos em tamanho menor, e eram inseridas em meio aos adultos desde pequenas. Essa inserção fazia com que as crianças fossem assimilando “a transmissão dos valores e dos conhecimentos [...] A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIÈS, 1986, p.10). Neste período, a criança era vista como alguém que viria a ser adulto e, até se tornar uma pessoa adulta, a criança era dependente de seus pais ou responsáveis. Segundo Oliveira (2018, p.442), a “concepção prevalente era a da criança como ser incompleto e incompetente”. A infância era compreendida como “uma fase natural do curso da vida, um estágio de desenvolvimento, sendo a idade elemento definidor central” (Ibidem, p.442).

Corroboram com essa perspectiva os estudos de Sarmiento (2008). Este autor também relata que, durante séculos, as crianças “foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2008, p.3). O olhar que se tinha da infância era reflexo de uma sociedade que não considerava as crianças como sujeitos de pleno direito, era como se elas não existissem no discurso social (SARMENTO, 2008). Somente por volta do final do século XVII, “a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p.11) para frequentar a escola.

⁴⁷ Quando se fala sobre a história Social da Infância, Philippe Ariès é considerado pioneiro no assunto. Em seu livro “História social da criança e da família” (1973), o autor apresentou características da infância, dos sentimentos a respeito da infância, de como se comportavam na sociedade e em meio a família (ARIÈS, 1986).

⁴⁸ Ao longo do livro, Ariès (1986), desenvolve essa afirmação com base nas obras de artes medievais do século XII, nas quais as crianças eram representadas com feições, vestimentas e características físicas iguais aos adultos, “simplesmente reproduzidos numa escala menor” (ARIÈS, 1986, p. 51). Para Ariès (1986), a “descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1986, p.65). Foi a partir do século XVII, que “os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (Ibidem).

Consoante com Xavier e Chaves (2018), a invenção da escola relaciona-se à necessidade de “promover a difusão dos ideais de civilização dos costumes, visando a garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas” (XAVIER, CHAVES, 2018, p. 260). Carecia de criar normas para a convivência social que atendessem aos fins econômicos e políticos, sendo importante levar as crianças a conviverem na escola.

Com a convivência das crianças em espaço escolar “algo mudou, e a criança emergiu” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 373). Para a autora, “a ideia de “emergência” é importante porque não designa uma origem, mas significa que em um determinado momento a partir do século XVIII se “dá a ver”, se visibiliza a criança” (Ibidem p. 373). As mudanças ocorridas se desenvolveram “através do processo de industrialização e urbanização da sociedade” (WAJSKOP, 1996, p.11), o que, por sua vez, transformou as relações sociais e familiares. Antunes (2011) relata que “a classe-que-vive-do-trabalho é tanto masculina quanto feminina” (ANTUNES, 2011, p.51) e que a presença feminina no mundo do trabalho trouxe “um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2011, p.47). Porém, a necessidade do trabalho das mulheres para ajudar no sustento de suas famílias deixou as crianças vulneráveis e influenciou na criação de instituições que viessem a proteger e cuidar das crianças. Veja-se como Qvortrup (2010) descreve este período:

Como todos sabemos, durante longos períodos, pelo menos na segunda metade do século XX, houve um aumento drástico da participação das mulheres no mercado de trabalho. Esse aumento não foi direcionado a atender as necessidades das crianças – muito pelo contrário, diriam muitos, embora não se tenha tanta certeza disso. De todo modo, foi um desenvolvimento que teve um enorme impacto na infância e na vida das crianças. Em muitos países, foi acompanhado da criação de jardins de infância, creches, centros de atendimento para depois do horário escolar etc., onde as crianças são obrigadas a passar grande parte de sua infância. Esse é um exemplo de política que visa deliberadamente a infância, embora, em um primeiro momento, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com as crianças ou a infância; ela se tornou necessária em um segundo momento (QVORTRUP, 2010, p. 784).

Para Qvortrup, as transformações da sociedade em geral e “fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização” (QVORTRUP, 2010, p. 784), permitiram que o crescimento econômico continuasse se desenvolvendo. No entanto, os impactos sobre as

crianças não foram considerados. De acordo com o autor, as crianças “foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam” (Ibidem, p.784), como também “a infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização” (QVORTRUP, 2010, p. 785).

No Brasil, tais transformações exigiram a necessidade de pensar a respeito das formas de atendimento prestados às crianças pequenas e desde então o olhar sobre as crianças transformou-se pela mediação de estudos e pesquisas. Conforme relata Oliveira (2018), inicialmente, os estudos sobre as crianças eram conduzidos “pelos campos da saúde e da educação, com abordagens biológicas e psicológicas prevalecendo até, pelo menos, a década de 1980” (OLIVEIRA, 2018, p.442). O foco na saúde, na educação e na psicologia se constituiu por conta da alta “mortalidade infantil, a pobreza e o trabalho infantil evidente” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.41). Wajskop (1996) relata que o alto índice de mortalidade infantil evidenciou a “concepção de uma imagem da criança como um ser precioso, símbolo do futuro e objeto de investimento social e educacional” (WAJSKOP, 1996, p.111). A preciosidade da criança estava ligada à transmissão do capital familiar” (Ibidem), pois, para proteger o patrimônio, era necessário proteger a criança.

Em pesquisa recente, Abramowicz (2018) explica que “desde o século XIX tem-se elaborado um conjunto de saberes⁴⁹ sobre a infância” (ABRAMOWICZ, 2018, p.372) e comenta que o conceito de Infância é disputado entre diferentes áreas do conhecimento, inclusive “dentro de um mesmo campo, por exemplo, da Sociologia da Infância” (Ibidem). De acordo com Abramowicz e Rodrigues (2014), “a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos” (ABRAMOWICZ E RODRIGUES, 2014, p.4). Nessa direção, a concepção de infância depende do sentido que cada grupo social expressa a seu respeito.

Desta maneira, o conceito da Sociologia da Infância constituiu-se ao mudar a maneira de conduzir as pesquisas sobre a infância. Neste processo, a Sociologia da Infância deixou de desenvolver pesquisas sobre as crianças a partir da voz dos professores, família e cuidadores e partiu para produzir pesquisas com crianças.

⁴⁹ Entre estes saberes, a Sociologia da Infância se consolidou na Europa, “em especial em Portugal, Inglaterra, Espanha e França, entre outros e na América Latina, particularmente na Colômbia, Argentina, Uruguai e Chile” (ABRAMOWICZ, 2018, p.372).

Logo, passou-se a observar a infância diretamente, com escuta sensível e registro documentado sobre seu desenvolvimento social nos mais variados ambientes, no qual “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011 p.56).

Para Abramowicz e Oliveira (2010), até então, a Sociologia não havia concedido às “crianças uma atenção específica, pois estas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre [...] uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p.41). De acordo com as autoras, “a Sociologia da Educação permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana⁵⁰ de imposição dos valores adultos sobre a criança”, o que, por sua vez, mantinha o silêncio⁵¹ e a passividade das crianças perante os adultos.

Consoante com Sarmiento (2008), nas últimas décadas, a Sociologia da Infância veio “a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autónomas” (SARMENTO, 2008, p.3). A Sociologia da Infância estabeleceu mudanças significativas e evidenciou a criança e a infância nas pesquisas sociológicas, deixando de analisar essa importante etapa da vida apenas como uma etapa biológica (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011; OLIVEIRA, 2018).

A Sociologia da Infância procurou problematizar as abordagens psicológica e biológica sobre a criança, recusando um olhar de uniformidade sobre as mesmas. Mesmo que as crianças tenham “características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.44).

Nessa direção, as mudanças ocorridas ao longo dos anos, permitiram aos pesquisadores, “pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não

⁵⁰ Para Durkheim, cada sociedade tem seu próprio sistema e o impõe a todos os indivíduos. Tal sociedade mantém um padrão de homem ideal e o repassa as futuras gerações por meio da educação (FILOUX, 2010).

⁵¹ Lima (2019), em sua dissertação, relata que, mesmo hoje em dia, “as crianças, muitas vezes, não são ouvidas, suas opiniões e fazeres não são levados em conta e, nesse processo de silenciamento das crianças, elas buscam outras linguagens para se fazerem ouvidas” (LIMA, 2019, p. 30).

apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.42). No entanto, para Oliveira (2018), não basta perceber a criança, é preciso “reconhecer sua competência e autonomia, posicionando-a enquanto sujeito do processo de pesquisa, e não mais como objeto” (OLIVEIRA, 2018, p.443), o que, segundo ela, implica promover pesquisas com crianças e não mais sobre elas. Seria importante que os pesquisadores observassem as crianças pelos próprios olhos, em vez de, as perceberem pela visão de outros adultos. Os resultados seriam diferentes, se pudessem pesquisar sobre elas diretamente, se pudessem adentrar no universo das crianças, se pudessem escutá-las, e, por meio da interação, conhecê-las e compreendê-las.

Entretanto, conforme Abramowicz (2018, p.375), existem incontáveis “dificuldades em se realizar pesquisas com crianças, seja na perspectiva histórica, sociológica, ou qualquer outra. Uma dessas dificuldades é que a criança é presente, e, também, portanto, contemporânea”. Além disso, a autora relata que existem “poucos referenciais teóricos para lidar com tudo isto que é o contemporâneo que a criança e a infância carregam na dimensão do tempo: o ocasional, o disruptivo, a descontinuidade, o que ainda não está, a inventividade” (Ibidem, p.375). E quem seriam essas crianças? Consoante com Abramowicz; Oliveira,

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.45).

Com essa mudança na maneira de conceber as crianças, elevou-se a quantidade de pesquisas desenvolvidas em Sociologia da Infância. Abramowicz (2018) relata que é possível perceber a existência de “pelo menos três premissas fundamentais que desencadeiam os estudos sociológicos da infância” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 379). Segundo a autora, a primeira delas refere-se “à criança como sujeito portador de direitos”; a segunda trata-se da “infância como construção social histórica e não universal e a terceira defende que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura” (Ibidem). Corrobora com essas premissas a dissertação de Lima (2019), que declara que “a concepção de infância nasce do tempo, espaço social e da cultura em que a criança está inserida. Essa concepção de infância faz relação com a abordagem histórico-cultural” (LIMA, 2019, p. 24). Logo, a criança é compreendida

“como sujeito histórico, o que reforça os conceitos da abordagem histórico-cultural na pesquisa, que também vê a criança como um ser histórico e que suas aprendizagens estão relacionadas ao contexto sócio-histórico” (Ibidem). Com base na tese de Tebet (2013), Abramowicz (2018) explica que é possível constatar quatro concepções no interior da Sociologia da Infância, em especial na Europa:

A “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”, de James, Jenks e Prout, fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille; a “Sociologia da Infância Estrutural” que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista; a “Sociologia das Crianças” de William Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz e a “Sociologia da Infância Relacional” de Leena Alanen e de Berry Mayall, alicerçada na teoria de Pierre Bourdieu (ABRAMOWICZ, 2018, p. 380).

De acordo com Abramowicz; Oliveira (2010), os estudos e pesquisas no Brasil⁵² sobre Sociologia da Infância compõem um campo em construção e não se definem da mesma maneira que se configuram na Europa. No Brasil, se constituem mais “próximos da educação, em especial, a Educação Infantil” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 380), discorrendo sobre temas que vão desde avaliações sobre desempenho escolar; desigualdade social; relações étnicas e raciais; concepções de criança e infância; marginalidade; relações de gênero e história das políticas públicas. Ainda assim, mesmo que a Sociologia da Infância seja um campo em desenvolvimento, Sarmiento (2008) aponta que o olhar sobre as crianças nunca esteve tão atento com o cuidado e a atenção como na atualidade. Nesta direção, torna-se importante que a Educação acompanhe os caminhos em desvendar os aspectos da infância, assimilá-los, significá-los para então propor questões que venham auxiliar no desenvolvimento pleno das crianças.

No Brasil e no mundo, o atendimento institucional vinculado às crianças pequenas, de zero a seis anos, apresentou, ao longo dos anos, “concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda” (BRASIL, 1998, p. 18). Inicialmente, a ideia das creches e pré-escolas era uma

⁵² Alguns autores como Garcia (2001); Quintiero (2002); Abramowicz Oliveira (2010) e Abramowicz (2018) consideram Florestan Fernandes como “central na institucionalização da sociologia como disciplina acadêmica” (GARCIA,2001), e sua obra como um dos primeiros trabalhos a enfatizar o olhar sobre as crianças no Brasil. Para Abramowicz (2018), o texto sobre “As Trocinhas de Bom Retiro” (1940) “trouxo sua marca e uma especificidade para os estudos sociológicos da infância no Brasil, ou seja, uma representação de criança e de infância atravessada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero” (ABRAMOWICZ, 2018, p.9).

estratégia para resolver questões sobre a pobreza e a mortalidade infantil (BRASIL, 1998). Aos poucos, essa concepção foi mudando⁵³ e elaborando outra visão sobre a criança, a infância, o que, por sua vez, também mudou a maneira de ver suas necessidades. Observa-se esse modo de olhar a criança no RCNEI (1998),

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p.21).

Ao mudar a maneira de conceber a criança, mudou-se a perspectiva da educação que era voltada para o assistencialismo. A partir de então, passou-se a considerar os direitos ligados à cidadania, à liberdade e à igualdade preconizados no Estatuto⁵⁴ da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Tal mudança envolveu “assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (BRASIL, 1998, P.17). Vê-se essa concepção no PNQEI (2006) que define a criança como “um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 1994a). (BRASIL, 2006, p. 13).

De acordo com Corsaro (2011), na Sociologia da Infância, a infância é uma “construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e de umas com as outras” (CORSARO, 2011, p.56). Nesse viés, “as crianças, como agentes sociais contribuem para a reprodução da Infância e da sociedade” (Ibidem, p.56). No Brasil, desde a LDB 9.394/96, tem se desenvolvido uma trajetória de atenção com as crianças e a infância. Infelizmente, ainda não se tem a evolução desejada⁵⁵ na Educação Infantil. Nas DCNEIs (2010), a concepção de criança é de:

⁵³ O crescimento da Educação Infantil no Brasil tem sido de “forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias” (BRASIL, 1998, p.13). A sociedade brasileira está mais consciente de seus direitos, e dos direitos de seus filhos. Desde a Constituição Federal de 1988, a sociedade civil e outros órgãos governamentais têm se movimentado para garantir o atendimento às crianças de zero a seis anos.

⁵⁴ Conforme prevê o ECA, no “Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 11 jun. 2020.

⁵⁵ Barbosa et al (2016) relatam que embora seja obrigatório o acesso das crianças a pré-escola, essa não evolui como deveria, “esse acesso ainda é muito desigual, sendo fortemente influenciado

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Puerari (2019), em sua dissertação, relata que esses documentos, especialmente o RCNEI (1998), apresentavam importantes orientações para as professoras da Educação Infantil, porém, os mesmos documentos deixavam “algumas lacunas e apresentam algumas limitações. Por isso, é necessário que, ao usá-los, se pense reflexivamente sobre o que está sendo defendido” (PUERARI, 2019, p.61). O que se deseja aqui é enfatizar, que ao longo dos anos, todo avanço teve seus desencontros, suas fragilidades, mas também foram importantes referências para determinados períodos da história, pois estavam se constituindo, estavam em construção. O mais importante é analisar se, nestes documentos, a abordagem e os conteúdos contemplavam “as diversidades de crianças que estão nos centros de Educação Infantil, se estão sendo priorizadas as experiências e ações das crianças” (Ibidem, p.61). Ou seja, será que há possibilidades para que a criança se constitua como “sujeito histórico e de direitos”? A partir do trabalho pedagógico das professoras, as crianças estão interagindo, estreitando relações, construindo sua identidade pessoal e coletiva? Essas crianças estão produzindo sentidos sobre si, sobre o outro, sobre a natureza e a sociedade? O brincar acontece espontaneamente?

Barbosa *et al* (2016) explicam que tanto as políticas, como as instituições e professores precisam garantir as crianças “práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar” (BARBOSA *et al*, 2016, p.17). Para os autores, tanto as DCNS quanto a BNCC, “são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas” (BARBOSA *et al*, p. 18). Na BNCC a concepção de criança apresenta-se da seguinte maneira:

Criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas

aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2018, p. 38).

Para Barbosa *et al* (2016, p. 20), “as especificidades e os interesses, singulares e coletivos, das crianças devem nortear o planejamento do currículo”. Os autores discorrem sobre a necessidade de dar “atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade” (Ibidem, p.20) e neste processo deverão ser observados “aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos” (Ibidem, p.20).

Percebe-se que, conforme se amplia a maneira de conceber a criança e a infância, elaboram-se outras dimensões, a política, a social, a cultural, a étnica, a pedagógica, e não mais aquelas baseadas somente no assistencialismo, no cuidar e no educar. A evolução do conceito de criança e infância desenvolvido pela sociologia da infância auxiliou na promoção de políticas públicas que vieram a valorizar os direitos das crianças. No entanto, esse avanço da visibilidade, em perceber as potencialidades que cada criança possui, não garante que ela venha a desenvolver. Por mais que estejam especificados nas DCNEIs, “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p.2), a igualdade de oportunidades não se efetiva (BARBOSA; *et al*, 2016).

Para Qvortrup (2010), “mesmo que a política e as políticas, em alguma medida, estejam deliberadamente focalizando as crianças e a infância, talvez a influência mais marcante na vida das crianças venha das ações não focalizadas e instrumentalizadas” (QVORTRUP, 2010, p.791), ou seja, precisa-se estar atento as “influências sobre as crianças que não planejamos e que desconhecemos” (Ibidem, p.791). Nessa direção, é essencial observar que todo esforço empenhado na defesa dos direitos das crianças é muito importante. Debater sobre os documentos, dialogar com os professores, sistematizar conhecimentos são tarefas essenciais para que se permaneça lutando pelos direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade.

Sendo assim, o surgimento da sociologia da infância como uma área que reconhece as especificidades das crianças, que abre espaço para ouvi-las e observá-las e ainda se preocupa com a criança como sujeito de direitos tem estreita

relação com esta pesquisa. Considera-se precípua que as professoras reconheçam as especificidades da infância, pois são elas que, ao produzirem seu trabalho pedagógico, estarão desenvolvendo as intencionalidades pedagógicas tão específicas para cada faixa etária na Educação Infantil e conforme orienta a BNCC, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças.

4. A COLCHA DE RETALHOS: O BRINCAR ENTRE OS DIREITOS DE APRENDIAGEM E DESENVOLVIMENTO.

Neste capítulo, apresenta-se o brincar, um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e retoma-se a suposição inicial da pesquisa, a qual defende-se que: para produzir um trabalho pedagógico prático, transformador, que tenha sentido e significação para professoras e crianças, importa que as professoras compreendam o seu trabalho e o brincar.

Como dito anteriormente, o grupo Kairós, do qual faço parte, reúne-se semanalmente a fim de “socializar suas produções e discutir o que estão produzindo” (FERREIRA, 2017). Em um destes encontros com a comunidade acadêmica Kairós, socializei a pesquisa, submetendo-a à análise de todos. Entre as contribuições de meus colegas, a provocação para se pensar na etimologia da palavra brincar, cuja busca apresentou sua origem em duas versões, *vinculum* e *colludium*.

Etimologicamente, a palavra brincar⁵⁶ “tem origem latina. Vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se”. Logo, como base em sua origem, brincar significa criar laços, produzir vínculos, encantar, seduzir, prender.

A segunda palavra associada ao brincar foi a palavra Conluio⁵⁷, também de origem latina, vem de “*colludium*, que significa um jogo coletivo ou uma conspiração. Em latim, *colludium* vem da raiz *colludere*, que tem o sentido de brincar ou jogar juntos, ou fazer planos secretos para fazer algo errado⁵⁸”. De acordo com o dicionário etimológico a palavra *colludere* foi produzida pela união de duas palavras: *cum* e *ludere*, *cum* significa “junto com” ou “na companhia de”; “*Ludere* significa jogar, brincar ou passar o tempo com alguma atividade”, associada a diversão. Assim, no Brasil, as atividades divertidas são associadas ao lúdico, *colludere* significa literalmente “se divertir junto com outras pessoas”. Apresentar a

⁵⁶ Disponível em < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/> > Acesso em 04 out. 2020.

⁵⁷ Disponível em < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/conluio/> > Acesso em 04 out. 2020.

⁵⁸ Conforme o dicionário etimológico, “*colludere* também ganhou o significado de conspirar com outras pessoas para fazer alguma coisa errada”, provavelmente pela razão de algumas brincadeiras serem de mau gosto, “quando passou para o português, a palavra conluio perdeu o sentido de brincadeira e passou a significar apenas uma conspiração entre várias pessoas”. Disponível em < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/conluio/> > Acesso em 04 out. 2020.

etimologia da palavra brincar torna-se importante por fazer uma aproximação em relação ao brincar, ao jogo, e ao lúdico, comumente encontrados como sinônimos em textos científicos.

Partindo deste ponto, o sentido da colcha de retalhos, produzida com pequenas partes, porém grandiosas em sua origem e processo histórico, começam a movimentar um sentido diferente para a pesquisa. O brincar não tem sua origem aqui no País, mas em outro lugar, que por sua vez também carrega consigo, um sentido que foi assimilado e interiorizado. Não se pode esquecer que o Brasil já foi colônia de Portugal. O brincar assim designado pode, em outros países, em outras culturas, ter um outro sentido que não é o nosso. Brougère (2019) explica que “o Ludus latino não é idêntico ao brincar francês” (BROUGÈRE, 2019, p.20). Cada lugar, cada sociedade, cada cultura, vai estabelecer aquilo que considera e faz sentido como brincar.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época (Kishimoto, 1995, p.48).

No Brasil, o brincar tem sentidos provenientes de diferentes culturas e regiões, carrega consigo um pouco da origem dos imigrantes que chegaram a este país, influências indígenas, portuguesas, africanas, italianas, alemães e outras. O brincar é como uma colcha de retalhos composta de sentidos que não foram produzidos e pensados no nosso país, ao contrário, são sentidos trazidos de outros lugares e com diferentes perspectivas, sentidos desconhecidos que precisam ser ressignificados.

Pode-se dizer que, no Brasil, o brincar está associado as diferentes maneiras, o modo como as crianças brincam sozinhas, como interagem com outras crianças, entre crianças e adultos, com brinquedos ou em brincadeiras em grupo. Espontaneamente, as crianças brincam, brincam com o vento, com uma pedrinha, um pedaço de papel, um brinquedo caro, um jogo, um espaço inventado, um brincar imaginado.

No entanto, a BNCC, ao compreender a criança como observadora, questionadora, problematizadora e produtora de conhecimentos, contrapõe que seu processo de desenvolvimento aconteça de forma natural ou espontânea, e de maneira contrária “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2018, p. 38). Assim, entra no foco das necessidades de intencionalidade educativa, o brincar. Inicia-se, portanto, sutilmente, a institucionalização do brincar no espaço escolar.

Compreende-se que, por ser a escola um espaço no qual as crianças estão inseridas cada vez mais cedo, e, por ali passaram um grande período de horas, tal espaço necessita garantir alguns direitos. Todavia seria mesmo necessária uma intencionalidade educativa para garantir o direito de brincar? Quanto a isso, Kishimoto (2019, p.57) relata que “até hoje os sistemas pré-escolares discutem a natureza do jogo infantil enquanto um ato de expressão livre, um fim em si mesmo, ou um recurso pedagógico, um meio de ensino”. Quais seriam os sentidos do jogo, do brincar e do lúdico?

Heloyza Dantas chama atenção para o uso de sinônimos em relação à palavra lúdico, consoante com ela a atividade lúdica faz referência a “atividade individual e livre e a coletiva e regrada” (DANTAS, 2019, p. 111). No entanto, em geral, ela é associada a um momento “prazeroso” e nunca “livre” (Ibidem). Para a autora, esta é uma “distorção de consequências infelizes, consiste em perceber o efeito e não sua causa: o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode tirar o prazer também a qualquer uma” (Ibidem). Ou seja, uma intencionalidade impositiva sobre um brincar que poderia ser livre apresenta situações que em nada se assemelham a um trabalho pedagógico prático.

A BNCC não dá pistas sobre qual seria a intencionalidade educacional do brincar das crianças na Educação Infantil, e, desta maneira, dá margem para que as professoras criem e produzam a intencionalidade que julgarem mais adequada. Acontece que, o quanto sabe-se sobre o brincar, influenciará diretamente no trabalho pedagógico das professoras e sobre o desenvolvimento das crianças. Ainda assim, corre-se o risco de que uma intencionalidade educativa, venha de alguma maneira formatar o modo como brincam as crianças. É preciso observar o caráter

regulador das políticas educacionais, e perceber o quanto este caráter interfere no trabalho pedagógico, e como consequência, interfere nos direitos das crianças.

Consoante com Arce, “Froebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas” (ARCE, 2002, p.108). Como criador dos “kindergarten” conhecidos, como “Jardim da Infância”, Froebel acreditava na infância, valorizava a liberdade das crianças e desejava uma infância livre e espontânea. Para Froebel “a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa” (Ibidem), sempre sob os cuidados de uma jardineira ou jardineiro. Entretanto, relatos a respeito da prática⁵⁹ pedagógica froebeliana revelaram uma prática mais próxima de um caráter regulador, “da coerção, de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares” (KISHIMOTO, 2019, p. 57). A autora chega a questionar se teria por acaso acontecido uma ruptura na passagem da teoria à prática. Entende-se que a BNCC deixa a desejar quando institui o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, sem antes teorizar nacionalmente o brincar. Não basta apenas recomendá-lo, é preciso dizer por que ele é fundamental na atualidade. Não se pode correr o risco de que a intencionalidade educativa tenha sentidos equivocados.

Quando as crianças brincam reproduzem o mundo adulto, expõem seus sentimentos, suas frustrações e ensaiam possibilidades. Conforme Brougère (2019), se aprende a brincar brincando e brincando a criança produz sua cultura lúdica. Segundo o autor, é na cultura lúdica que as crianças atribuem “às significações de vida comum um outro sentido, o que remete a ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana” (BROUGÈRE, 2019, p. 24). Brincando, as crianças produzem uma realidade distinta daquela que costumam vivenciar. Ressalta-se que as culturas lúdicas se diferenciam de acordo, com o lugar e espaço em que estão inseridas; o meio social em que vivem; o sexo da criança; bem como a idade das mesmas (BROUGÈRE, 2019).

Para assimilar o modo de brincar das crianças, defende-se a ideia de que é fundamental conhecer os teóricos que fundamentam o brincar. Fundamental também, é observar como brincam, por que escolhem determinadas formas de

⁵⁹ Aqui, a palavra prática é aplicada de acordo com os estudos de Kishimoto (2019) e não da autora da pesquisa.

brincar em detrimento de outras, por que e como algumas crianças têm mais afinidade ao brincar e outras não. E, então, criar espaços para dialogar sobre as observações. Compreender essas relações influencia na maneira como se observa, como se planeja, como se problematiza, como se percebe o brincar na Educação Infantil. Para que se produza um trabalho pedagógico que alcance os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é primordial conhecer esses direitos, nesta pesquisa, conhecer o brincar.

Para Brougère (2019, p. 20), teórico socioantropológico, o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Sendo assim, torna-se importante saber o quanto as professoras conhecem sobre o brincar, como e o quanto consideram o brincar no desenvolvimento das crianças. Ademais é importante conhecer como o brincar se apresenta no projeto político pedagógico das escolas, pois eles dão embasamento para o trabalho pedagógico das professoras. Outra questão a se considerar é analisar a formação destas professoras, a fim de compreender como produziram suas concepções.

Dantas (2019), pesquisadora sobre as teorias psicológicas sobre o brincar, faz um alerta ao referir-se à impossibilidade de definir o que é o brincar. Para a autora, a forma como se evidencia a natureza do compromisso com a definição do brincar, sutilmente, transforma-se em trabalho. Dantas (2019, p. 113) defende que “nenhuma atividade deve ser imposta: o equilíbrio entre o livre e o imposto precisa ser encontrado”. Para ela, toda atividade imposta caracteriza-se como trabalho. No momento em que a atividade é imposta, resulta em duas exigências: a primeira é “de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação” (Ibidem, p.113); a segunda, “a de enfrentar a necessidade de incluir desde o início, a atividade instrumental e produtiva, ao lado da atividade lúdica, na educação” (Ibidem, p.113). Uma dialética do brincar. Assim, “o trabalho, entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde, portanto, aquela para onde tende a atividade lúdica. O jogo tende ao trabalho como a criança tende ao adulto” (DANTAS, 2019, p. 115).

Nesse viés, é essencial analisar os movimentos de sentidos elaborados pelas professoras sobre o brincar. A institucionalização do brincar na escola, como um direito origina alguns desafios para as professoras, o primeiro deles é a garantia deste direito, o segundo é a compreensão do brincar por diferentes perspectivas,

uma colcha de retalhos. Não se pode olhar ingenuamente para os interesses⁶⁰ obscuros depositados na Educação Infantil, interesses questionáveis sobre as crianças. Assim, importa lembrar que o brincar e o educar estão entrelaçados e juntos, nos momentos de interação e brincadeiras, devem promover os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

⁶⁰ A partir do capítulo 6 inicia-se a análise destes interesses não tão óbvios sobre a Educação Infantil.

5. AS DIFERENTES COMPOSIÇÕES DE RETALHOS: TRABALHO PEDAGÓGICO, PRÁTICAS E PRÁXIS.

Na busca por defender os direitos das crianças a uma educação de qualidade, emancipatória e transformadora, torna-se relevante a compreensão do trabalho pedagógico. Acredita-se que o processo de institucionalização do brincar e suas implicações podem ser melhor compreendidas se analisadas com relação ao conceito.

Para tanto, esclarece-se que o conceito de trabalho pedagógico adotado nesta pesquisa diverge do conceito de práticas pedagógicas. Nesta direção, nesse capítulo, procurarei produzir aproximações entre as relações de trabalho e o trabalho pedagógico das professoras e porque se faz primordial compreendê-lo, como também descrever as derivações referentes às práticas pedagógicas.

O conceito de trabalho pedagógico se origina com base no conceito de trabalho em Marx, que define trabalho da seguinte maneira:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p.255).

Parte-se do conceito de trabalho para descrever-se o conceito de trabalho pedagógico. Para Marx (2013) no momento em que o ser humano passa a produzir sua existência, ele age sobre a natureza, trabalhando, transformando-a, o que, por sua vez, vai constituindo sua história. No trabalho sobre a natureza, fosse por meio da caça, da pesca, no cultivo da terra ou no cuidado com os animais, “eles se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2013, p.15) e, neste processo, os adultos observavam as crianças, ensinando e corrigindo-as. Saviani (2013) explica que o surgimento da educação se originou “através da vida, ou seja, do processo de trabalho, era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam” (SAVIANI, 2013, p. 99).

Com o surgimento da propriedade privada, adveio a divisão dos seres humanos em classes, os que possuíam a terra e os que não possuíam a terra. Tal divisão mudou o processo de educação. Se antes a educação era compromisso de toda a comunidade primitiva, a partir da “divisão dos homens em classes a educação

também resulta dividida diferenciando-se a educação destinada a classe dominante daquela aqui tem acesso a classe dominada” (SAVIANI, 2008, p.16). Conforme o autor, foi neste momento que a escola teve sua origem.

Com a origem da escola reforçaram-se ainda mais as diferenças entre as classes, enquanto alguns adentravam à escola, outros continuavam se educando por meio do trabalho (SAVIANI, 2008). Esta foi a lógica que prevaleceu ao longo da Idade Média. Se antes predominava o sistema feudal com a economia de subsistência, com as transformações ocorridas o desenvolvimento da economia medieval, foi gerando uma produção de mercadorias excedentes, possibilitando cada vez mais as trocas, surgindo desta maneira “a sociedade capitalista ou burguesa” (SAVIANI, 2008, p.19), deslocando o processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria (Ibidem, 2008).

Com essas mudanças, “sob o modo de produção capitalista as relações deixam de ser naturais para ser predominantemente sociais” (SAVIANI, 2008, p. 19), passando a se fundamentar no “direito positivo que é estabelecido formalmente por convenção contratual e se traduz em constituições escritas” (Ibidem). A partir deste momento histórico, passou-se a valorizar muito mais o registro de acordos e contratos no papel. De acordo com Saviani (2008), é neste momento que se começa a exigir a disseminação da escrita⁶¹. Tal disseminação foi impulsionada pela Reforma Protestante⁶² e pela descoberta da imprensa, produzindo uma outra exigência importante “a generalização da escola, colocando-a na posição de forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2008, p. 19). Decorre deste processo o princípio da institucionalização da infância nos espaços escolares, repassar às crianças os saberes e conhecimentos necessários sobre a sociedade e sua conservação. Consoante com Qvortrup (2010), “as crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração”⁶³ (QVORTRUP, 2010, p.787).

⁶¹ Na Idade Média apenas as elites dominantes tinham acesso à escola e ao domínio da escrita, com o surgimento da exigência da escola e de uma forma de educação sistemática começa a se organizar a educação de uma forma institucionalizada (SAVIANI, 2013).

⁶² Havia um interesse por parte dos movimentos populares e estes foram essenciais na promoção e “difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero” (MANACORDA, 2010, p.238).

⁶³ A esse respeito Qvortrup (2010) aponta uma suspeita referente à infância. De acordo com o autor, “a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você

O deslocamento do processo de produção, do campo para as cidades, fez surgir uma sociedade moderna, denominada capitalista ou burguesa (SAVIANI, 2015). A sociedade⁶⁴ moderna transformou o trabalho artesanal dos seres humanos, que antes era “criativo, espontâneo, criativo, livre e educativo; realizado pelos seres humanos enquanto realizavam a sua própria condição humana, passou rapidamente a ser controlado, ordenado e orquestrado” (HOWES NETO, 2018, p. 267) por pessoas que possuem o controle dos meios de produção.

Com o controle dos meios de produção, a sociedade “revolucionou as relações de produção e por meio da indústria passou a dominar o povo, a economia e a política” (DE TONI, 2017, p. 41). Conforme Saviani (2015), foi nesse momento que a sociedade burguesa exigiu a universalização da escola básica, cujos objetivos eram estritamente políticos e econômicos, “preparar mão de obra qualificada para o mundo do trabalho” (DE TONI, 2017, p.42).

De Toni (2017) relata ainda uma preocupação em relação aos “interesses do capital em relação à educação” (DE TONI, p.43), o que causa uma angústia quanto aos fins específicos da escola. No entanto, de acordo com Saviani, “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo” (SAVIANI, 2001, p. 84). Neste contexto, se insere o trabalho dos professores:

A natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2015, p. 8).

Nesta direção, para Ferreira (2017), o trabalho pedagógico dos professores está “inserindo no contexto da sociedade capitalista, inevitavelmente, acaba-se por salientar que não é um trabalho neutro, está eivado de influências ideológicas e denota relações intensas de poderes” (FERREIRA, 2017, p. 2). Acredita-se que, se os professores escolherem a neutralidade, eles acabam por desenvolver um trabalho pedagógico ingênuo, alienado; mas se preferirem posicionar-se em relação

crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças (QVORTRUP, 2010, p. 787).

⁶⁴ Expressão atribuída por Demerval Saviani para designar a recém-formada sociedade capitalista (2015).

às disputas de poder, podem vir a desenvolver um trabalho pedagógico crítico, emancipador (MARASCHIN, 2015). Para Maraschin (2015), “um trabalho pedagógico ingênuo vê a classe trabalhadora como uma legião de braços ativos, dispostos a acionar alavancas, mas privadas de pensamento original” (MARASCHIN, 2015, p.262), a autora acredita que um trabalho pedagógico “crítico e na perspectiva emancipatória é fundamental à participação da classe trabalhadora como a “cabeça pensante” e não só como braços tanto na definição das políticas como na condução, reflexão e mudança do trabalho pedagógico” (MARASCHIN, 2015, p.263).

De Toni (2017) acredita que compreender esse contexto pode produzir “um novo sentido para o trabalho dos professores, fazendo com que estes se sintam sujeitos historicamente imbricados na desmistificação da lógica do capital” (DE TONI, p.42). Consoante com Ferreira (2008), a centralidade do trabalho dos professores é o pedagógico, são eles “os responsáveis, em primeira instância, pela produção do conhecimento” (FERREIRA, 2017, p.28). Para Ferreira, produzir conhecimento não é inventar o conhecimento, ela explica que “na aula, quando não se conhece algo e, por algum processo e por falta desejante, passa-se a conhecer, é produzido conhecimento” (Ibidem, p.39), ou seja a produção de conhecimento é conhecer o que não se conhecia antes e isto se aplica tanto ao estudante, quanto ao professor, pois ambos estão imbricados em aula. Para a autora:

O trabalho dos professores é a aula, e, nela, a produção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio Professor. A aula, então, é uma prática social que não se restringe ao ambiente da sala de aula ou mesmo da escola, mas acontece em todos os espaços sociais nos quais há trabalho pedagógico. O trabalho dos professores é sempre pedagógico (FERREIRA, 2017, p. 28-29).

No entanto, nem sempre houve este entendimento. No caso da Educação Infantil, inicialmente, foi pensada de maneira assistencialista, como uma alternativa para proteger as crianças que ficavam desassistidas enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas. Consoante com Kuhlmann Jr. (2015) toda temática que se propõe estudar a Educação Infantil, implica falar sobre a infância, a maternidade e o trabalho feminino. O sistema capitalista precisava que as mulheres integrassem o contingente de trabalhadores (ZIMMERMANN, 2017). Posteriormente, a mortalidade infantil evidenciou a necessidade de observar aspectos relacionados também ao cuidado com a saúde das crianças e com o passar do tempo o cuidar e o educar começaram a caminhar juntos. Ou seja, para cada período da história, a educação das crianças pequenas foi projetada com base em uma necessidade específica.

Cada uma destas necessidades produziu um tipo de prática, práticas que nem sempre foram as mais adequadas, sejam por falta de recursos, conhecimento ou formação pedagógica. Neste sentido, não tem como comparar o trabalho pedagógico das professoras com as práticas pedagógicas, são diferentes.

No senso comum, prática⁶⁵ significa “presteza nas ações”, eficiência na resolução de problemas ou habilidade específica em alguma área. Quando uma pessoa ou até mesmo um objeto é eficiente diz-se que eles são práticos, lembrando que “ser prático é o elogio do capital para aqueles que demonstram eficiência” (SILVA, 2017). Foi justamente pensando em abster-se destas conexões semânticas que evidenciam a prática no “sentido estritamente utilitário que tem em expressões como estas: “homem prático”, “resultados práticos”, “profissão muito prática”, que Vázquez (2011, p. 29) preferiu utilizar o termo “práxis”. Ao inclinar-se sobre o termo práxis, buscou negar “esse caráter estritamente utilitário” da linguagem comum e ao mesmo tempo conceber a “práxis” como uma “atividade consciente objetiva” (Ibidem).

Como se pode observar, o trabalho pedagógico, as práticas e a práxis assumem diferentes posições no campo educacional. Estes distintos conceitos causam estranhamentos no interior das instituições escolares, é como as diferentes composições de retalhos em uma colcha, nem sempre combinam, mas estão lá, pequenos retalhos costurados juntos, em um mesmo universo. Nesta direção, acredita-se, é preciso ter consciência sobre como cada um deles se apresenta e conhecimento para poder diferenciar, para então encaminhar o trabalho pedagógico.

De acordo com Caldeira e Zaiadan (2010), a prática pedagógica apresenta sentidos e significados diferentes, variando conforme a direção adotada em relação à perspectiva teórico-epistemológica. Segundo elas, em uma teoria positivista, a prática pedagógica seria “o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática” (CALDEIRA; ZAIADAN, 2010, p.2). Em relação à perspectiva interpretativa, “a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, situações e experiências vividas” (Ibidem), nela os seres humanos são os criadores

⁶⁵ No dicionário Priberam, prática está diretamente relacionada a maneira habitual de proceder e de ser prático, opondo-se ao que é teórico. Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/pr%C3%A1tica>> Acesso em 07 jul. 2020.

“do conhecimento e da realidade e, nesse processo de construção, dá-se ênfase ao caráter intencional da atividade humana” (Ibidem). Quanto à perspectiva dialética ou histórico-crítica “a realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura” (Ibidem), uma estrutura em desenvolvimento. Para as autoras, “a prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades)” (Ibidem).

Caldeira e Zaiadan (2010) relatam que a prática pedagógica é construída no “cotidiano da ação docente” (CALDEIRA; ZAIADAN, 2010, p.1), e que, nesse fazer diário, estão presentes as ações “práticas mecânicas e repetitivas” (grifos da autora) e as “ações práticas criativas” (grifos da autora). Segundo as autoras, as primeiras são essenciais ao trabalho e à sobrevivência dos professores, as segundas desenvolvidas para enfrentar os desafios do trabalho cotidiano. Para elas, “as ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir”, o que as levam a denominar a prática pedagógica de práxis. No entanto, a práxis não se vincula apenas ao fato de refletir, vai além disso. Na concepção de Saviani (2011), práxis não é somente o ato de reflexão dos professores. Com base nos estudos de Sánchez Vázquez, Saviani (2011) elabora um conceito que articula a teoria e a prática.

Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2011, p. 120).

Em seu livro, “Filosofia da práxis”, Vázquez (2011) afirma ser o marxismo a filosofia capaz de conceber a práxis como interpretação e transformação de si mesmo e do mundo. Consoante com o autor, o marxismo representa “a consciência mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real” (VÁZQUEZ, 2011, p. 31). Segundo ele, o marxismo é a filosofia capaz de revelar teoricamente o sentido da práxis, apontando os meios para tornar possível uma

transição da teoria à prática, assegurando entre uma e a outra íntima unidade. Sobre isso, Kosik (1969) apresenta um importante apontamento, “a práxis do homem não é atividade contraposta a teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1969, p. 222), ou seja, é resultado das atividades de trabalho e as relações que estabelece com ele (IMBERT, 2003).

Conforme Vázquez (2011), a consciência comum tem acreditado que práticas comuns, naturais do cotidiano não necessitam de explicação, suas relações com o mundo são “ateóricas” (grifos da autora). O autor explica que, no geral, o senso comum “não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual proteja seus atos práticos” (VÁZQUEZ, 2011, p.33). Oliveira (2020) explica que a maneira como as instituições se constituem reflete na posição que assumem em sua função social. Consoante com a autora:

A concretização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de educação infantil apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais — aprendidos em programas de formação profissional ou vividos em suas experiências pessoais — como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os reveem criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano profissional. Além disso, as várias perspectivas históricas de trabalho com as crianças já adotadas na área — recreacional dirigida, lúdico-expressivo-spontaneísta, aprendizado centrado em tarefas e outras — continuam convivendo na prática dos docentes (OLIVEIRA, 2020, p. 131).

Mesmo que a BNCC oriente uma proposta diferente e designe uma outra direção, de que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p.39), observa-se que tais práticas podem ser ateóricas e estarem enraizadas nas instituições escolares por muitos anos.

A ausência de referenciais teóricos na BNCC é uma questão importante a ser estudada. Como se sabe, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009) e a BNCC amplia esses eixos com a garantia dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os cinco campos de experiência, impondo “a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola”. Entretanto, mesmo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência pareçam ser um

grande avanço, a falta de embasamento teórico dos mesmos aponta uma fragilidade. De que maneira seria possível imprimir uma intencionalidade educativa as práticas pedagógicas? E qual seria o sentido destas? A ausência teórica reafirma o foco na valorização de resultados em vez do processo de construção dos mesmos.

Apesar de a BNCC recomendar como práticas pedagógicas a reflexão, a seleção, organização e o planejamento das ações, também associa as práticas pedagógicas dos professores ao monitoramento e avaliação das mesmas, a fim de quantificar resultados e não qualificar ações (BRASIL, 2018). Já o trabalho pedagógico tem como objetivo a produção do conhecimento de todos os envolvidos no processo de construção das aulas (FERREIRA, 2017). Imbert (2003), ao discorrer sobre a práxis, afirma que “o homem se faz e se transforma ao transformar o mundo” (IMBERT, 2003, p.13), de acordo com ele “não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana” (Ibidem), superar concepções determinadas historicamente. Ferreira (2022) faz um alerta para a descrição do trabalho dos professores como prática.

Descrever o trabalho dos professores como prática, trata-se, então, de uma maneira minimalista, quando, em sua complexidade, exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo, uma avaliação. Portanto, é práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em suas potencialidades e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção e minimizam-se, também, as implicações políticas desse trabalho. E decorrência, mesmo que a lei nº 9394 (1996) preveja a autonomia dos professores em escolher, decidir, planejar e realizar o projeto pedagógico institucional e, anteriormente, o individual, parece não haver condições de, por parte dos professores, aplicar esta prerrogativa, permitindo-se, muitas vezes, apenas repetir procedimentos, sem refletir sobre eles e sobre as condições histórico-sociais da escola e dos estudantes com os quais trabalha (FERREIRA, 2022, p.7).

Se o trabalho dos professores for caracterizado como prática, será reiterado os aspectos do capital quanto a eficiência dos resultados. Em contrapartida, Ferreira (2022) explica que uma ação contrária “à minimização e ao controle” seria “uma efetiva articulação entre o que é proposto para o trabalho dos professores, sobretudo a partir das universidades, e o que de fato acontece nas escolas” (Ibidem, p.7). Para a autora, é preciso que os pesquisadores adentrem a escola, participando e vivenciando as práticas pedagógicas e sociais que circundam o interior da escola.

Assim, o trabalho pedagógico pode ser práxis quando, “a reflexão sobre o real torna-se o momento em que o ser humano descobre as contradições existentes no real” (CURY, 1986, p.32) e age sobre elas, transformando-as. Entretanto, para que

isso aconteça, se faz necessário que os pesquisadores conheçam a realidade complexa e não apenas sugestionem formas práticas para problemas cotidianos, como em algumas universidades, as quais desenvolvem projetos de extensão que resultam em “propostas cuja centralidade é ensinar os professores a realizarem o seu trabalho ou fornecer-lhes instrumentos técnicas e alternativas facilitadoras para problemas pontuais lidos descoladamente do pedagógico e da totalidade social” (FERREIRA, 2022, p.7).

Para Zimmermann (2017, p.53), “a práxis somente possui valor real quando o sujeito transforma sua conduta, como resultado dos processos de articulação da teoria com a existência social”. Ferreira (2022) vai além, relata que é necessário superar a condição de “desumanização do trabalho dos professores” (p. 8). A autora explica que superar essa condição ajuda os professores a “assumir a condição política de trabalhadores, incluindo perceber seu trabalho como produção efetivamente sua, imbricada no contexto político e coletivo da educação” (Ibidem, p.8), constituindo nesta perspectiva o trabalho dos professores, este “entendido como práxis pedagógica, ou seja, trabalho pedagógico transformador” (FERREIRA, 2022, p 8).

Nesta direção, perceber essa diferença auxiliará na compreensão de como as professoras estão desenvolvendo suas atividades e garantindo os seis direitos de aprendizagem das crianças, “produzindo seu trabalho pedagógico” ou “reproduzindo práticas pedagógicas”.

6. A COSTURA DE UMA COLCHA: ANÁLISE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até aqui se procurou apresentar a base das temáticas que estão envolvidas na tese, o desenho das políticas para a Educação Infantil, a infância, o Brincar e o trabalho pedagógico. Cada uma destas temáticas representa um retalho, e cada um destes retalhos possui uma longa construção histórica e sempre em movimento, que envolve processos e tempos distintos. De acordo com Konder (1991), a realidade por trás de um fenômeno é sempre maior e nossa capacidade não consegue captar toda a riqueza de detalhes. Desta maneira, a aproximação teórica sobre a temática e a aproximação com as professoras colaboradoras nesta pesquisa proporcionaram uma análise interessante a respeito da problematização deste estudo. A análise permitiu conhecer alguns sentidos elaborados pelas professoras, mas não a totalidade do que as professoras vivenciaram frente ao trabalho e o contexto adverso gerado pela pandemia. Permitiu sistematizar categorias para estudo, no entanto não respondeu a todas as perguntas elaboradas para a pesquisa, pois o trabalho pedagógico que antes era desenvolvido na escola, se desenvolveu de uma maneira inédita e jamais imaginada.

Quando se adentra na pós-graduação, em geral, os pesquisadores já chegam com uma temática previamente pensada, a qual se reelabora com a ajuda dos professores orientadores. Então, a cada semestre a temática se aprimora, se priorizam disciplinas, seminários e eventos sobre o assunto, as leituras se fortalecem até que se organize um projeto. Em 2020, quando a Portaria 343, de 17 de março de 2020 substituiu as aulas presenciais – em decorrência da pandemia – por aulas em meios digitais, o projeto desta pesquisa já estava praticamente pronto, sendo aprovado em novembro de 2020. O detalhe é que, naquele momento, não se sabia ainda o impacto que a pandemia geraria na pesquisa. O que se pode relatar é que, desde o princípio, a pesquisa, bem como a pesquisadora e professoras interlocutoras da pesquisa estiveram em constante movimento e transformação. Nesta direção, toda e qualquer análise desenvolvida carrega em si o respeito pelas professoras e pelo trabalho que produziram durante este período.

Para responder à problematização da pesquisa sistematizou-se a produção de dados produzidos com os questionários, entrevistas e PPPs, os quais passaram

por uma análise, pela comparação e seleção de evidências⁶⁶ apresentadas pelos interlocutores. De maneira articulada e considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas para a Educação Infantil, apresenta-se como as professoras de crianças de pré-escola, das escolas da Rede Municipal em Santa Maria, elaboraram sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar.

6.1 DIALÉTICAS DA INFÂNCIA

Por se tratar do trabalho pedagógico na Educação Infantil, considerou-se importante saber qual era a concepção de infância das professoras participantes da pesquisa. Como já foi abordado, por um longo tempo a infância não era considerada como um tema importante para a sociedade, a infância estava a parte no discurso social (SARMENTO, 2008). Nesta direção, torna-se fundamental que as professoras saibam identificar os aspectos da infância, para que ao produzirem seu trabalho pedagógico consigam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Consoante com Dahlberg et al (2019), existem muitas infâncias e crianças e cada uma delas é elaborada pelo entendimento “da infância e do que as crianças são e devem ser” (p.63).

Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos as crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições (DAHLBERG ET AL, 2019).

De acordo com os autores, a escolha dos professores sobre quem são as crianças e a concepção de infância são determinantes e podem influenciar no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de Educação infantil. Essas influências implicam em como as instituições são projetadas e organizadas no tempo e no espaço escolar.

Por compreender que estas escolhas são capazes de direcionar o trabalho pedagógico das professoras, no questionário, perguntou-se às professoras

⁶⁶ Para o desenvolvimento da análise de dados, foram elaboradas tabelas, sistematizando os dados produzidos pelos questionários, PPP e entrevistas. Apesar de não estarem inseridas na tese em sua integralidade, foram essenciais para compreender os sentidos da pesquisa.

participantes qual era a concepção que elas tinham de infância, conforme consta no quadro 3.

Quadro 3 - Produção de dados referente à concepção de infância

A Infância é uma etapa muito importante na formação como um todo, a noção de infância nessa perspectiva vem sendo construída historicamente e tem mudado em diferentes sociedades ao longo do tempo. Atualmente, as crianças estão inseridas na sociedade, com sua organização e cultura já definidas. E é nesse meio social que elas se desenvolvem e se tornam protagonistas, atuando na sociedade e recriando-a a todo momento. Compreendendo a criança nessa perspectiva, entendemos a necessidade da estruturação de um contexto favorável a seu desenvolvimento e sua aprendizagem, com profissionais da educação que se encarreguem de propor intervenções pedagógicas que reconheçam na criança sua capacidade de atuar e colaborar na configuração das propostas cotidianas (PROFESSORA A).
Período muito especial da vida que precisa ser bem estimulado, pois todas as experiências vividas nessa etapa refletirão na vida adulta tanto positivas quanto negativas (PROFESSORA B).
Infância é brincadeiras, sonhos, imaginação, criatividade e protagonismo (PROFESSORA C).
A minha concepção é que a criança precisa brincar e interagir para criar suas hipóteses e aprendizados (PROFESSORA D).
Vejo a criança como sujeito de sua própria aprendizagem, que através das suas interações com o meio, consigo, com o outro e com os objetos de conhecimento ela se constitui e constitui sua aprendizagem (PROFESSORA E).
Viver um Universo criativo e imaginário, brincar, sorrir, tudo o que lhe dá direito para vivenciar as experiências de cada fase do seu desenvolvimento (PROFESSORA F).
A Infância é um momento muito delicado, precisamos tratar a Infância de nossas crianças com muito zelo, pois é uma fase de muitas descobertas, de curiosidades e grande aprendizado, assim, precisamos cuidar desse momento de grande importância para a vida da criança (PROFESSORA G).
Acredito que a infância seja um período de grandes descobertas e possibilidades em que ocorre a formação da personalidade e o desenvolvimento de muitas potencialidades (PROFESSORA H).
É o espaço de tempo das descobertas, da curiosidade, do ser criança em todas as suas singularidades (PROFESSORA I).
A infância é um período de descoberta do mundo para o indivíduo. Período de aprendizagem, compreendendo o brincar como formação de personalidade e competências do indivíduo (PROFESSORA J).
Infância é o período inicial da vida dos seres humanos (PROFESSORA K).
A infância é a melhor fase da vida, onde tudo é descoberta, tudo é novo. Valorizar as infâncias dentro das instituições é primordial (PROFESSORA L).
Criança tem sua forma de ver e estar no mundo, brinca, corre, explora, cria, imagina e precisa de espaço para desenvolver suas habilidades (PROFESSORA M).
Um espaço-tempo não linear, não cronológico, não de etapas e desenvolvimentos padrões. Um espaço tempo como um enigma, com linguagem própria, modos e pensamentos próprios. Um encantar-se diariamente. Um viver a infância! (PROFESSORA N).

Fonte: produzido pela autora (2022).

A partir das respostas das professoras percebem-se quatro sentidos em evidência. O primeiro sentido faz referência a uma infância que precisa ser cuidada, preservada, protegida, pois ela é uma fase especial, delicada, é o início da infância. O discurso sobre esta infância relaciona-se mais o cuidar e a imagem de inocência, “quase como uma visão utópica, na qual a infância é vista como os anos dourados” (DAHLBERG ET AL, 2019). Para Dahlberg et al (2019) esta visão de criança e infância “gera nos adultos um desejo de protegê-las do mundo corrupto que as cerca

– violento, opressivo, comercializado e explorador – construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança”.

O segundo sentido produzido é de uma infância que apresenta como referência o brincar, o lúdico, a imaginação, o tempo de ser criança, de experimentar vivências e as fases de desenvolvimento. Cabe dizer que o brincar não deve estar associado a apenas uma fase da vida das crianças, como se a partir de determinado momento a vida ficou séria e agora não há mais espaço para o brincar. Essa ruptura é prejudicial para o desenvolvimento da criança. A criança deve ter o direito de brincar sempre que considerar fazê-lo. De acordo com Mrech (2019), que analisa a concepção psicanalítica da criança e do brincar, o infantil não pode ser reduzido apenas a uma etapa do desenvolvimento humano, na infância, “a criança é muito maior do que as etapas de desenvolvimento estabelecidas” (p.157). Nesta concepção precisamos ter o cuidado de não enxergar a criança em apenas um aspecto, ou ainda “reduzida a categorias separadas e mensuráveis, como desenvolvimento social, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento motor” DAHLBERG et al (2019). Se faz importante compreender que a infância não é um estágio que vem antes ou depois de um determinado momento da vida e nem mais ou menos importante do que outras etapas.

O terceiro apresenta uma concepção de infância na qual a criança é a protagonista, curiosa, com modos e pensamentos próprios e de singularidades, uma criança “rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças” (MALAGUZZI, 1993, p.10). Nos estudos de Dahlberg et al (2019) nesta concepção de infância a criança é co-construtora, desde seu nascimento, “a aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças” (p.70).

O quarto deles é o sentido de uma infância que prepara para o futuro, para a vida adulta, nesta concepção prevalece a ideia de que é necessário desenvolver uma intencionalidade pedagógica que proporcione as crianças possibilidades para adquirirem aprendizagens, habilidades e competências, com a intenção de recriar e manter a sociedade. De forma semelhante, Dahlberg et al (2019) apresenta as crianças como reprodutores de conhecimento, identidade e cultura, na qual “a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior” (p.65). Ainda de acordo com os autores, o progresso das crianças é marcado pela

aquisição de habilidades, de maneira que “cada fase da infância é preparação, ou prontidão, para a próxima fase mais importante” (Ibidem, p.65). Outro fator importante a se considerar é que:

Esta construção está despertando o interesse na primeira infância entre “os líderes políticos e empresariais, que anteriormente se mostravam bastante desinteressados”. Para as pessoas Poderosas, a primeira infância está passando a ser vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho entre “estável e qualificada” para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso a longo prazo em um Mercado Global cada vez mais competitivo. Além de reproduzir conhecimento e habilidades, essa base envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo (DAHLBERG ET AL, p.65, 2019).

Nessa concepção, a primeira infância é a base de preparação para a vida do futuro trabalhador. Desde cedo a criança recebe uma carga de conhecimentos para serem assimilados e adquiridos a fim de alcançarem habilidades e competências necessárias para posteriormente adentrarem no mercado de trabalho, vendendo sua força de trabalho. Desta maneira, as concepções de infância e de crianças precisam ser compreendidas sempre considerando o grupo e a classe social a que pertencem.

No texto da Base (BNCC), reitera-se o compromisso em “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, p.5, 2018) e ainda explica o conceito de competência como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

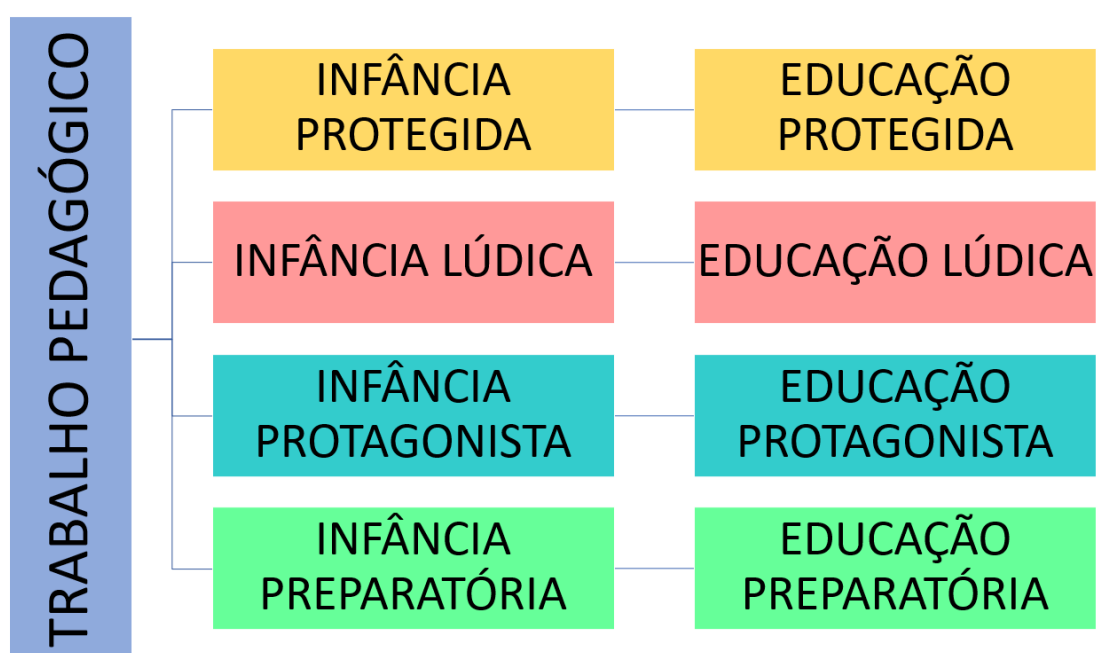
Ao assumir esse enfoque, a BNCC defende que as ações pedagógicas devem ser dirigidas ao ponto de que todos os estudantes venham desenvolver um conjunto de competências desde a Educação Infantil e ao longo de sua escolaridade. Direcionando de forma clara como garantir as aprendizagens essenciais, na qual todos os estudantes devem:

“saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p.13).

Quando se distingue os sentidos sobre a infância e a criança produzidos pelas professoras, não se está dizendo que um sentido é mais importante do que o outro, nem que um deles é o certo e o outro o errado. Ao contrário, a ideia é de

compreender em qual medida essas concepções de uma infância que precisa ser cuidada, preservada, protegida; uma infância que apresenta como referência o brincar, priorizando-o para um determinado período da vida da criança; uma infância na qual a criança é a protagonista, curiosa, com modos e pensamentos próprios; e, uma infância que prepara para o futuro, para a vida adulta, são capazes de influenciar no trabalho pedagógico das professoras. Na sequência, na figura 4, procurou-se fazer um desenho destes sentidos em forma de síntese, os quais se fizeram presentes fortemente no discurso das professoras.

Figura 4 - Sentidos da infância



Fonte: produzido pela autora (2022).

Como se evidencia no desenho a compreensão produzida sobre os quatro sentidos de infância remete ao argumento de que o trabalho pedagógico das professoras é sim, talvez de forma inconsciente e não reflexiva, influenciado pela concepção de infância que defendem e assumem como essencial. Logo, o produto resultante do trabalho pedagógico das professoras é uma educação para proteger, uma educação que se faz lúdica, uma educação para formar protagonistas e uma outra que prepara as crianças desde a infância para o mercado de trabalho.

6.2 DIALÉTICAS DO ESPAÇO, TEMPO E AMBIENTE

É imprescindível explicitar novamente que o trabalho pedagógico das professoras “é a aula, e, nela, a produção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio professor” (FERREIRA, 2017, p. 28-29). Consoante com a autora a aula é um exercício social, não se desenvolve apenas na sala de aula ou na escola, mas “em todos os espaços sociais nos quais há trabalho pedagógico. O trabalho dos professores é sempre pedagógico” (Ibidem, p. 28-29). Mesmo sabendo que o trabalho pedagógico se desenvolve para além da escola e da sala de aula, na maioria das vezes, são nestes espaços sistematizados que eles acontecem, o lugar onde se produz o conhecimento. Ou pelo menos se está acostumado com essa dinâmica, com esse lugar, com esses ambientes.

Conforme Horn (2017), a organização dos espaços e ambientes na Educação Infantil, “tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo” (p.17). Ou seja, o espaço faz parte das condições necessárias para se pensar no planejamento de uma aula, aonde ela vai de fato acontecer, ele se integra ao currículo, é parte importante na produção do trabalho pedagógico.

Friedrich Froebel e Maria Montessori⁶⁷, em períodos diferentes da história (1837 e 1907), já relatavam que os espaços deveriam ser pensados para crianças pequenas, priorizando por um atendimento que contemplassem as necessidades e características das crianças. Algumas das preocupações eram a respeito dos materiais próprios para a idade das crianças, mobília específica e espaços para o brincar, tudo de maneira que viesse a contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças (HORN, 2017). Posteriormente, outros autores como Piaget, Winnicott, Wallon, Vygotsky vieram a contribuir no “entendimento de que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si” (HORN, 2017, p. 18). Para a autora, é preciso compreender a interação das crianças com o meio, “a organização do espaço tem contribuição significativa nas aprendizagens realizadas pelas crianças” (Ibidem, p. 18).

⁶⁷ Maria Montessori foi uma médica italiana, criadora do método Montessori, uma abordagem que defendia a aprendizagem natural das crianças por meio da autoeducação e de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Maiores informações podem ser acessadas pelo link: <<https://montessori-ami.org/>> Acesso em 23 jun. 2022.

Desta forma, antes da pandemia, se estava acostumado ao uso destes espaços, a sala de aula, a pracinha⁶⁸, a biblioteca, por um determinado tempo, em média, quatro horas por dia, vinte horas semanais, oitocentas horas anuais⁶⁹. Este tempo estrategicamente pensado, se faz determinante para o trabalho pedagógico das professoras, pois, “existe uma relação direta entre o tempo dos professores e o do estudante. Se a educação é interativa, quanto mais tempo for utilizado, mais se produz” (FERREIRA, 2017, p.74). Quanto melhor for a qualidade do tempo, mais aprofundada será a observação por parte das professoras, o que por sua vez, “auxiliarão as crianças a construírem novas relações e, conseqüentemente novos conhecimentos” (HORN, 2017, P.30).

Parte-se deste ponto imaginar o quão difícil e desafiador foi para as professoras pensar a educação dos estudantes durante à pandemia, para além dos espaços, tempos e ambientes escolares. Difícil para as professoras, mas igualmente difícil para as crianças também. A Educação Infantil antes concebida em espaços, tempos e ambientes pensados para a primeira infância saiu de cena durante a pesquisa, mas esteve presente na memória das professoras, reiterando a escola como um espaço em que a produção de conhecimento acontece.

Era nestes espaços que as crianças interagem, brincavam, disputavam a atenção, criavam, desenvolviam a autonomia, elaboravam seus pensamentos, socializavam com outras crianças e adultos. Horn (2017), refere-se aos termos “espaço” e “ambiente” assim:

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. Portanto, no espaço, situam-se os aspectos mais objetivos, enquanto no ambiente situam-se os mais subjetivos (HORN, 2017, p.19).

Dito de outro modo, os espaços são pensados de forma proposital, enquanto os ambientes são produzidos para instigar os sujeitos, no caso as crianças entre pares e a as crianças com os adultos, nas suas relações com o novo, com o diferente, com objetos, sons e aromas. Na concepção das professoras um espaço é

⁶⁸ A pracinha é um espaço físico destinado a momentos de lazer das crianças, com brinquedos, gangorras, balanços, escorregadores.

⁶⁹ A lei 14.040/20 dispensou em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública (reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020), a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas aula anuais e dos 200 dias letivos. A lei pode ser acessada pelo link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114040.htm> Acesso em 28 jun.2022.

um lugar com alguma denominação pensada e elaborada por sujeitos que determinaram ser ali um espaço para algo específico, como uma pracinha, biblioteca, refeitório. Em relação a ambiente o sentido produzido é o de propostas que se modificam conforme o interesse das crianças ou por intencionalidade pedagógica.

Faz-se importante conhecer esses sentidos sobre o espaço e o ambiente na escola, pois a falta deles para a produção do trabalho pedagógico das professoras foi amplamente apresentada pelas professoras em seus discursos, um fenômeno crucial para esta pesquisa. O relato das professoras enfatiza como ela precisaram se reestruturar “nós tivemos toda essa questão de se adaptar ao remoto e aí durante esse período todo foi um momento bem difícil” (PROFESSORA L) e continua dizendo que foi difícil “tanto para as famílias, tanto para os professores, nós tivemos que reaprender, aprender e aprender por que a gente nunca lidou com isso” (PROFESSORA L), em outro momento aparece a falta da escola “como que nós iríamos estimular as crianças, brincar com as crianças, privilegiar esse espaço da brincadeira a distância”. Oliveira (2020) explica que:

Para alguns professores, a qualidade do ambiente na creche ou pré-escola diz respeito apenas as suas características psicofísicas e/ou higiênicas: arejamento, iluminação, conforto, número de crianças por metro quadrado, relação existente entre mobiliário e equipamentos. No entanto, todo o contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam. Assim, nenhum ambiente é neutro com respeito ao seu impacto sobre o comportamento humano, particularmente sobre o desenvolvimento dos que nele estão envolvidos. Indivíduos que habitam o mesmo ambiente diferem em seus atributos e assumem comportamentos que também são diferentes. Com tudo, podem-se identificar atributos comuns na população de determinado ambiente, padrões extraindividuais de comportamentos característicos dele (OLIVEIRA, 2020, p.141).

Mesmo sabendo que nenhum ambiente é neutro, e que sobre os ambientes e espaços escolares sempre houve algum domínio por parte dos adultos nesta inter-relação, pode-se dizer, que, de certa forma, nos espaços/ambientes da escola, eram as professoras quem conduziam o comportamento e o desenvolvimento das crianças. No momento em que houve a ausência de domínio sobre estes, perdeu-se também o jeito de produzir as aulas, pois as professoras não tinham como identificar quais eram as circunstâncias das casas e ambientes nelas que poderiam ou não interferir nos comportamentos e desenvolvimento das crianças.

Para Oliveira (2020), na escola, “todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção Educacional, que espera determinados

resultados” (p. 141), ou seja, mesmo que o trabalho pedagógico das professoras não se desenvolva somente nos ambientes da sala de aula ou da escola, eles, no contexto escolar, são muito estimados e corroboram com a socialização dos conhecimentos. Assim, a ausência do espaço escolar e dos ambientes pedagógicos impactou o trabalho pedagógico das professoras, fragilizando a produção do conhecimento e a garantia dos direitos das crianças nas turmas de pré-escola da cidade de Santa Maria.

Para Horn (2017), os espaços e ambientes não podem ser vistos apenas como cenários na Educação Infantil. Para a autora, é importante analisar como são organizados, pois revelam “concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem” (Ibidem, p.17). São, desta forma, os espaços e ambientes, de essencial importância na composição do trabalho pedagógico das professoras, o que faz compreender o impacto da sua ausência.

Ainda assim, longe da escola em seu formato presencial, pode ser percebido os sentidos produzidos sobre a infância e a criança, e como independente dos espaços e ambientes, esses sentidos, transparecem nos discursos e, por conseguinte, no trabalho pedagógico das professoras. Alguns dos exemplos destes sentidos podem ser observados no quadro 4, eles se manifestam tanto em relação ao ensino remoto, no auge da pandemia, quanto no retorno⁷⁰, mesmo que gradual dos estudantes na escola:

Quadro 4 - Produção de dados referente à concepção de infância associada ao espaço escolar

INFÂNCIA QUE PRECISA SER CUIDADA, PRESERVADA, PROTEGIDA	A gente está preocupada com aquela criança, com aquele sujeito, com o que está se passando, se ele está comendo, se ele está passando fome, se a família está conseguindo respirar em meio a situação, se a mãe perdeu o emprego, o que que vai fazer agora (PROFESSORA N)
	Como é que eu vou pedir para uma família fazer uma receita de bolo, que ali na receita de bolo tu consegue trabalhar muitas coisas, mas as crianças não têm farinha em casa para fazer a receita do bolo. Então, claro muitas crianças têm a farinha para fazer, mas e aquela que não tem? aí ela vai se frustrar, ela não vai fazer porque ela não tem. Por exemplo, a gente tem famílias ali na escola que a casa não tem água, não tem luz e o chão é terra batida, né, então a gente também precisa pensar nessa criança, como é que eu vou fazer uma aula online por exemplo, sobre os cuidados da pandemia, sobre a higiene, se a criança não tem sabonete em casa né, então, essas coisas a gente sempre toma muito cuidado né. (PROFESSORA N).

⁷⁰ Cabe sinalizar que as últimas professoras entrevistadas já haviam retornado para a escola de forma presencial, com os estudantes intercalando os dias e as semanas de aula.

Quadro 4 – Produção de dados referente à concepção de infância associada ao espaço escolar

(continua)

	<p>Pensa o quanto é difícil para essas famílias, o quanto também a gente tem que se pôr no lugar delas, que as vezes um retorno de uma atividade não é que eles não querem mandar, é que as vezes estão mais preocupados em ter um alimento para os filhos. (PROFESSORA H)</p>
	<p>No ano passado a gente fez a entrega da marmita da saudade, eu fiz com a minha turma do ano passado. Eu fui à casa de cada um, daí tu vê a realidade que eles vivem sabe, é bem tocante, aí tu refletas, tu acabas refletindo por que eles tem essas angustias, por que eles não conseguem. É aquela preocupação, tu vê ali crianças que moram com o esgoto passando embaixo da casa e daí tu vai pensar em fazer atividades, eles não têm espaço para isso, a gente sabe que é importante, para escola é nível de ensino obrigatório. Tem todas essas questões, mas a gente também não pode deixar de ver nesse momento o lado humano né? (PROFESSORA H).</p>
<p>INFÂNCIA QUE APRESENTA COMO REFERÊNCIA O BRINCAR, PRIORIZANDO-O PARA UM DETERMINADO PERÍODO DA VIDA DA CRIANÇA</p>	<p>A proposta pedagógica não é que as crianças precisam fazer e mandar a devolutiva para escola né, é um convite, é uma sugestão né, uma vez por semana a gente manda sugestão de brincadeiras, sugestão de atividade de circuito motor, pode ser feito dentro de casa, com o material que eles têm, cadeira, calçada, essas coisas assim (PROFESSORA N).</p> <p>A gente está trabalhando em equipe, nós planejamos para todos os alunos, etapa creche, etapa pré-escola e priorizando sempre o brincar, todas as atividades a gente busca que eles tenham interação com a família, com os cuidadores, isso é o que está acontecendo no momento (PROFESSORA N).</p> <p>A criança tem que brincar, a criança tem que viver os momentos dela ali na infância, ela vai ter momentos de individualidade, ela tem que ter esse momento de individualidade, eu acho que tudo tem um momento para ele aprende né, conforme a sua maturidade cognitiva. Conforme seu desenvolvimento, claro que, nós temos também um universo social que influencia muito também nesse conhecimento, nessa aprendizagem (PROFESSORA F).</p> <p>O brincar é primordial em tudo sabe, tem que ter essa, eu acho primordial na educação infantil essa parte do brincar (PROFESSORA F).</p> <p>Elas foram desafiadas (se referindo as mães) a sentarem com as crianças e brincarem sem celular, e daí o registro que a gente sempre pede que precisa ter, elas vão relatar esse momento para nós. A gente explicou a importância delas brincarem, de elas fazerem experiências, a gente deu várias ideias, “faz uma brincadeira com água, faz uma brincadeira num circuito motor para vocês viverem as situações da infância que são tão importantes”. Quando a gente era criança a gente não via essa importância. Para elas entenderem a questão do brincar, das interações, das diferentes experiências, para tentar trazer isso, mas a gente tem essa dificuldade, por que as mães não têm esse entendimento (PROFESSORA H).</p> <p>A gente pediu para elas (as famílias), vamos brincar com essas crianças, vamos sentar com eles, vocês vão ver que rico momento é. E daí foi bem interessante, uma mãe estava com a proposta atrasada, elas são assim, vão mandando devagarinho, e daí ela me contou que fez a proposta no domingo com a criança. Eles fizeram um piquenique dentro de casa, fizeram umas barracas, daí ela disse “sabe professora que eu achei bem legal, eu nunca tinha feito um piquenique com meu filho e foi muito legal, a gente brincou, entrou na barraca, a gente comeu, e daí hoje quando gente estava fazendo a atividade e tinha uma pergunta assim, quem é você (a criança)?, resolvi perguntar para ele e ele disse que era uma criança feliz por que tinha dois pais bons que faziam piquenique com ele” (PROFESSORA H).</p>

Quadro 4 – Produção de dados referente à concepção de infância associada ao espaço escolar

(conclusão)

INFÂNCIA NA QUAL A CRIANÇA É A PROTAGONISTA, CURIOSA, COM MODOS E PENSAMENTOS PRÓPRIOS	Nessa lógica do planejamento a gente vai muito na perspectiva do interesse da criança [...]então a gente centra muito na intencionalidade do que criança quer, do interesse da criança, daquele grupo de criança. (PROFESSORA N)
	Foi muito difícil o ensino remoto, ainda está sendo, né, a gente acaba priorizando algumas coisas mais básica assim como a socialização né, e a gente acaba se preocupando muito nessa questão da autonomia da criança em sala de aula, autonomia do saber ir e vir, autonomia de pegar seu próprio material, de abrir o caderno (durante a entrevista a professora já havia voltado ao presencial), (PROFESSORA I)
	Em termos de construção da proposta pedagógica da escola, a gente vai devagarinho construindo, e já conseguiu mudar bastante coisa né, pensando sim que escola que a gente quer, que escola da infância que a gente quer, que crianças são essas que estão ali com a gente, o que que a gente quer para essa Infância, com essas crianças e assim abrindo também para a comunidade (PROFESSORA N)
	A gente sempre deixa bem claro, que quando a gente vai pela ideia e interesse das crianças, a gente não fala num apagamento da figura o professor né, isso sempre a gente gosta de reforçar, porque quando a gente fala muitas vezes em educação infantil, em trabalho com crianças, muitas pessoas pensam “agora é as crianças por elas mesmos e o professor fica fazendo o que” [...] por exemplo, brincar livre, deixar as crianças lá e deu. Não, não é um apagamento do professor, do trabalho do professor, mas é a forma como se trabalha e como faz essa mediação entre as crianças e o interesse e o trabalho pedagógico mais ou menos nesse sentido (PROFESSORA N).
	A gente tem que deixar esse protagonismo envolver a criança nesse universo né, isso é legal, porque até então nós enquanto professores não nos dava conta desse protagonismo, a gente mediava muito esse conhecimento. Parece que a gente, como é que eu vou te dizer assim, como se a criança não fosse absorver esse conhecimento, não, eles absorvem muito mais quando eles são protagonistas, pois eles se envolvem, eles fazem coisas além daquilo que a gente propôs (PROFESSORA F)
INFÂNCIA QUE PREPARA PARA O FUTURO, PARA A VIDA ADULTA	A minha preocupação era mandar as coisas para casa. Eu sabia que os pais não iriam fazer. Então, os pais tinham a obrigação. Ah, eu vou fazer se não o que que eu vou botar aqui no relatório? (PROFESSORA B),
	Eu e todas as professoras chegamos em dezembro, e já começamos a deixar um pouco de lado o que a gente gostaria de trabalhar com as crianças e (começamos a trabalhar) o que eles precisam para iniciar o próximo ano sabe. Não é antever competências para o próximo, mas criar uma base para que o professor consiga dar início a essas competências no próximo ano, entende. Então por exemplo, eu não tenho que trabalhar o alfabeto com o pré A, mas eu já estou trabalhando porque a professora vai iniciar o ano que vem e eles estão tão imaturos em vários aspectos, se eu der essa forcinha, talvez consiga dar uma ajudada para o ano que vem... e eu acredito não é só comigo assim, mas pelo que a gente conversa, a gente meio que dá uma preparada nos alunos né, “o ano que vem vocês vão ver isso! É o que vocês vão precisar!” (durante a entrevista a professora já havia voltado ao presencial), (PROFESSORA I)
	Antes, a escola tinha muito forte a questão da alfabetização na pré-escola, dos portfólios e dos livros na EI. E claro vem de uma característica da própria educação infantil, desse processo. E na nossa escola não era diferente, então seguia essa mesma lógica, e aí a gente vem mudando algumas coisas (PROFESSORA N)

Fonte: produzido pela autora (2022).

Pode-se observar que há um movimento entre os sentidos sobre a escola, o espaço no qual se sentem mais à vontade para desenvolverem o trabalho como professora, da infância, da criança e o trabalho das professoras. Isso acontece porque as professoras ao analisarem seu próprio trabalho pedagógico, o fazem a partir das considerações que elaboraram ao longo de suas vidas, de suas histórias, cultura e escolhas pessoais. Além disso, as professoras não perdem de vista o contexto de vulnerabilidade em que algumas escolas estão inseridas, inclusive, o contexto e história de cada criança e família. É um ir e vir de memórias, medos, inseguranças, preocupações, e tudo cerceado pela pandemia.

Nesta direção, conforme afirma Horn (2017, p.18), “a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando, de forma simultânea, diferentes influências mediatas e imediatas”, uma construção social que advém da cultura de todos os sujeitos envolvidos, bem como o meio em que eles estão inseridos. Assim, reúnem-se no mesmo contexto, diferentes pensamentos, opiniões e sentidos sobre o espaço, o tempo e os ambientes na escola.

6.3 DIALÉTICAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DO SOCIAL AO SOCIALIZANTE

Faz-se necessário apontar alguns aspectos do trabalho pedagógico como um trabalho social e socializante, e é na escola que ele encontra “um ambiente rico e diversificado de sociabilidades [...] entre sujeitos com diferenciadas historicidades que passam a conviver em torno de um objetivo comum: produzir conhecimentos” (FERREIRA, 2017, p. 106). Consoante com Ferreira (2017), os professores “têm no pedagógico a centralidade de seu trabalho” (p.121), já os estudantes, são aqueles sujeitos que “ocupam o lugar de quem deseja aprender algo” (p.121). Desta maneira, “o pedagógico é, relacional, põe em relação os sujeitos, não existe a priori, nem tão pouco existe senão na linguagem-ação dos sujeitos do trabalho pedagógico” (p.122), ou seja, os saberes precisam ser socializados, de forma interativa, com trocas de ambas as partes, o que nem sempre acontece. Para a autora, “os professores também deviam se permitir o lugar de quem deseja aprender, inclusive e principalmente durante a aula, o espaço e tempo do seu

trabalho” (Ibidem, p.121), no entanto alguns professores ainda se posicionam como detentores de um saber, de conhecimentos, os quais ele é o único capaz de ensinar.

Como o trabalho pedagógico se desenvolve nesta interrelação de um sujeito para com o outro, e na pandemia, a educação não se desenvolveu com a dinâmica a qual se estava acostumado, houve a necessidade de as professoras se reorganizarem e se colocarem na posição de aprendentes. A escola de antes, cotidiana, com horários designados e rotinas estabelecidas, não estava mais ativa. Os saberes construídos pelas professoras até então foram reinventados. Essa afirmativa se baseia no fato de as aulas na pandemia terem sido desenvolvidas de vários modos, online, com chamadas de vídeo, em dias e horários alternativos, além disso, nem todas as crianças puderam participar, o que funcionava em uma semana, nem sempre funcionava na outra.

Cabe relatar que em relação a esses sentidos produzidos pelas professoras, em grande medida, ao discursarem sobre os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico durante a pandemia, as professoras colocaram em evidência o sentido da coletividade. Não podendo se relacionar com efetividade com seus estudantes, relacionaram-se com outros sujeitos. Assim, o trabalho pedagógico das professoras desenvolveu-se e fortaleceu-se na socialização das dificuldades encontradas com outras e outros professores, como também com outras escolas. A evidência do sentido da coletividade pelas professoras da pesquisa pode ser percebida no uso de expressões como “nós”, “a gente”, “em nossa escola”, “pensamos assim”, “fizemos desta forma/ deste jeito”. Já quando se referiam ao período anterior à pandemia falavam em primeira pessoa. O uso dos tempos verbais na primeira pessoa do plural reforçou as inseguras e explicitou que o trabalho pedagógico desenvolvido foi produzido da forma como se conseguia, sem saber ao certo se haviam resultados consistentes, o que foi causa de desconforto para todas as professoras. Em relação aos relatos em primeira pessoa, estes se referiam ao período antes da pandemia, e indicaram a certeza, segurança em seus relatos, enfatizando a importância do espaço escolar, dos diferentes ambientes e tempos na escola.

O relato de uma das professoras sobre a pandemia diz: “me sinto bem perdida. Bem perdida, porque você não sabe né como eles estão, como é que está sendo na hora de desenvolver, qual a dificuldade maior deles, se eu preciso trabalhar mais a parte motora, sabe, então assim, é bem complicado” (PROFESSORA M). A

ausência da socialização dos afetos, olhares, brincadeiras, observações e conhecimentos, desestruturou o trabalho das professoras, como também fragilizou a garantia dos direitos das crianças.

Nos questionários, perguntou-se às professoras: “Ao descrever seu trabalho, você o caracterizaria como trabalho pedagógico? Por quê?”. Na maioria das respostas, as professoras enfatizaram que sim, que caracterizavam seu trabalho como pedagógico e apontaram justificativas a respeito de como afirmavam ser o trabalho pedagógico.

Sim. Pois envolve a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que possamos refletir sobre o que é realizado. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando e acontecendo cotidianamente na escola (PROFESSORA A).

Sim, pois estudamos constantemente sobre as fases de desenvolvimento das crianças, das habilidades que as mesmas precisam desenvolver em cada idade, estamos sempre nos reinventando de acordo com a realidade em que estamos inseridas, buscando atender aos interesses dos estudantes a fim de desenvolvê-los em diversos âmbitos: sociais, cognitivos, emocionais, motores (PROFESSORA B).

Estudo muito para fazer um trabalho com as crianças (PROFESSORA C).

Sim, porque acredito na proposta no qual a criança aprende experienciando vários materiais, possibilitando situações, brincadeiras e na socialização com o outro (PROFESSORA D).

Com toda certeza, pois faz necessário uma visão e um fazer pedagógico com muita intencionalidade para que as interações que ocorrem possam realmente cumprir seu papel na construção desses sujeitos construtores de suas aprendizagens (PROFESSORA E).

Um trabalho pedagógico, porém, com muita ludicidade com interações da infância (PROFESSORA F).

Sim, pois quando penso em minha aula, em minhas crianças, em meu planejamento e também com os objetos que compõe a sala de aula. Realizo uma reflexão e preparo atividades que contemplem os interesses de cada Criança. Dessa forma, considero o meu trabalho sendo pedagógico (PROFESSORA G).

Sim, porque a ação do professor está imersa no fazer pedagógico, e envolve intencionalidade e planejamento. Embora na educação infantil, tenha também o cuidar, o educar é o que guia nossas ações (PROFESSORA H).

Sim, porque respeita a criança como protagonista de sua aprendizagem (PROFESSORA I).

Sim, pois no ambiente escolar trabalhamos o aprender através das experiências adquiridas e desenvolvidas pelas crianças (PROFESSORA J).

Trabalho pedagógico, pois queremos ensinar algo direcionado para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (PROFESSORA K).

Não sei se descreveria como pedagógico, mas como "curioso", porque procuro instigar a criança em sua curiosidade, assim acredito que suas aprendizagens sejam mais interessantes e significativas. Gosto de vê-las construir, procurar, descobrir, tentar e reformular suas ideias (PROFESSORA L).

Sim. procuro desenvolver um trabalho onde a criança seja o protagonista, estimulando com atividades que envolvam observação, experimentação, contação de histórias (PROFESSORA M).

Construímos um trabalho pedagógico cotidianamente no espaço da escola (PROFESSORA N).

Na análise desenvolvida os sentidos produzidos sobre o trabalho pedagógico reiteram o sentido de que é no espaço da escola que ele acontece. Nesta concepção, o discurso das professoras indica que o trabalho pedagógico parece estar destinado a ser produzido prioritariamente dentro da escola. Observa-se que a construção do sentido de trabalho pedagógico das professoras, está intrinsecamente ligado ao grupo de crianças com que trabalham cotidianamente, aos aspectos e peculiaridades da primeira infância. É esta concepção de infância que justifica muitas das ações desenvolvidas no espaço escolar. Sendo a escola um espaço e tempo, segundo as professoras, como “caracteristicamente apropriados à recepção, socialização e educação da infância, a escola trabalha a partir das representações de infância e, com base nelas, planeja e realiza a práxis pedagógica” (FERREIRA, DE TONI, 2017, p. 52). As autoras explicam que quando o professor tem conhecimento de quem são seus estudantes, ou ainda, sabem em qual fase da infância se encontram, o professor “consegue planejar melhor seu trabalho pedagógico, direcionando sua prática a alcançar objetivos bem específicos em relação à necessidade da infância em questão” (Ibidem, p.53).

Para Dahlberg et al (2019), “o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja” e esse pensar sobre quem a criança é envolve sentidos anteriores a este fim, como a própria história dos sujeitos, a cultura, concepções de mundo e formação acadêmica. Ferreira e De Toni (2017) corroboram este argumento, ao discorrer que:

Os professores, como um dos sujeitos da práxis pedagógica, também elaboram e produzem seu trabalho em acordo com essas representações, de tal sorte que, observando a história da educação no Brasil, pode-se relacionar, de modo geral, como se caracteriza o trabalho dos professores do início do Ensino Fundamental em cada época e as características da infância, revelando que os professores trabalhavam e trabalham em acordo

com as representações de infância, contribuindo para reforçá-las (FERREIRA, DE TONI, 2017, p. 52).

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), cabe aos professores “coorganizar o ambiente educativo e observar e registrar, escutar e documentar o que foi observado em relação à criança, a fim de compreendê-la e responder-lhe, ampliando os interesses e conhecimentos da criança” (p.32). No relato das professoras também se evidencia como uma característica do trabalho pedagógico, uma preocupação das professoras em ter conhecimento suficiente para atender as necessidades das crianças com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

Na sequência do questionário, foi solicitado às professoras que exemplificassem situações vivenciadas em aula na Educação Infantil, que demonstravam como elas realizavam seu trabalho como professoras.

Na sala referência, sempre tomo com forma de organização as ilhas de interesse. Onde disponibilizo materiais diversos (desde materiais de largo alcance até o computador) sempre com o tema do dia (relacionado a alguma curiosidade das crianças) (PROFESSORA A).

Trabalho muito com jogos de diversos estilos, pois acredito muito nesse tipo de aprendizagem, onde a criança aprende brincando, frequentemente busco por novos jogos da mesma forma que estou produzindo os mesmos também. São jogos que envolvem oralidade, fonologia, raciocínio lógico, regras, noções espaciais, coordenação motora, entre diversas outras características (PROFESSORA B).

Agora na pandemia quando recebo os retornos das crianças sinto que estou conseguindo fazer meu trabalho como professora. É gratificante (PROFESSORA C).

Desenvolver propostas no qual a criança pode experienciar outros tipos de materiais como por exemplo elementos da natureza (galhos, folhas secas entre outros) em que a criança tenha que desenvolver uma proposta utilizando estes materiais desenvolvendo sua criatividade e imaginação (PROFESSORA D).

Difícil descreve uma situação, o que posso dizer é que procuro ver cada criança e cada momento como único no processo de ensino-aprendizagem. E que esse processo está centrado em um ser especial que anseia por estímulos, acolhimento e oportunidades. Sendo que a escola, a minha sala de aula, o espaço escolar é necessariamente o lugar onde ela vai ter o que necessita para desenvolver-se em todos os aspectos (PROFESSORA E).

Foram poucos os momentos, pois logo veio a pandemia e tudo virou virtual, mas, a interação física em relação a todos os momentos vividos com os alunos da educação infantil não tem preço, as trocas de vivências o que aprendemos com as crianças é mágico (PROFESSORA F).

A devolutiva das famílias em relação ao meu trabalho, o cuidado e responsabilidade que tenho com minhas crianças é perceptível pelas famílias, as quais tenho um ótimo diálogo. As atividades são pensadas na realidade das crianças, assim é possível observar um avanço intelectual, social e emocional dos pequenos (PROFESSORA G).

Não houve resposta (PROFESSORA H).

Uma vez realizei um planejamento, que estava dentro do projeto a ser desenvolvido pela turma, sobre animais, e quando fomos na pracinha, as crianças fizeram uma observação sobre a lua, pois ainda estava dia, e como ela poderia estar aparecendo. Conversamos sobre, mas pude perceber que aquela curiosidade permeava na turma. Então troquei o projeto e realizamos pesquisar sobre o sistema solar. As crianças colocaram o nome do projeto de Astronautas detetives (PROFESSORA I).

Não houve resposta (PROFESSORA J).

Trabalho muito com jogos e brincadeiras (PROFESSORA K).

As crianças brincavam sempre no jardim ao lado da sala, às vezes fazíamos o lanche e algumas atividades ali, um dia descobriram entre umas flores uma joaninha, ela pousou na mão de uma das crianças, houve muita curiosidade então em conversa decidimos fazer um projeto bichinhos de jardim, eles toparam na hora. Desse projeto eles plantaram mais flores para atrair mais bichinhos, descobriram muitas coisas sobre terra, sementes, minhocas, joaninhas e tatuzinhos, sobre água parada em pratinhos e mosquitos. Mas a grande descoberta foi que vieram muitas borboletas e ao encontrarem uma crisálida estudamos todo o ciclo da borboleta. O mais emocionante foi eles cuidarem da crisálida até a manhã que ela abriu e eles acompanharam tudo de perto. (PROFESSORA L).

Uma vez levei os materiais e cada criança pode fazer e levar para casa sua slime, que é um brinquedo que todos gostam, mas muitos não podem comprar (PROFESSORA A).

-Nossa, o que é isso?

-Que legal!

-Vamos inventar outra coisa?

-Se eu colocar isso ali, o que acontece?

-Vamos misturar tudo e observar? (PROFESSORA N).

Como se pode observar, as professoras, ao exporem uma situação em aula que exemplificasse o trabalho desenvolvido por elas, evidenciaram diferentes maneiras de compreender o trabalho pedagógico. O que é comum encontrar em um grupo de interlocutores distintos, com sua historicidade, cultura, modos de pensar mundo e formação, que trabalham em escolas e regiões diferentes? O que se pode perceber, é que o trabalho pedagógico é “relacional, põe em relação os sujeitos” (FERREIRA, 2017, p.122), faz menção aos interesses das crianças, mas ainda demonstra o papel da professora como condutora dos processos, uma relação social, na qual a professora ensina, prepara, realiza, observa, mas pouco coloca-se no lugar de quem aprende.

Paralelamente, também se observa no discurso das professoras, um espaço de escuta das escolhas e desejos das crianças, um elemento importante na produção de um trabalho pedagógico que é elaborado coletivamente. Sobre estes aspectos, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) explicam que não é interessante que as experiências vivenciadas pelas crianças na escola sejam planejadas apenas por

deduções ou conjecturas, ao contrário, as formulações devem ser baseadas em uma escuta atenta e ativa das crianças. As autoras situam a escuta como um diferencial para o trabalho pedagógico dos professores.

Devemos nos preocupar em ouvir as crianças. Muito do que acabou de ser dito é igualmente importante quando ouvimos crianças pequenas. Ouvir as crianças faz parte do processo de compreender o que elas sentem e o que precisam obter por meio da experiência na educação infantil. É uma maneira de reconhecer seu direito a serem ouvidas e de levar a sério suas experiências e pontos de vista. Ouvir pode fazer a diferença em nosso entendimento sobre as prioridades, os interesses e as preocupações das crianças, e pode modificar nossa compreensão acerca de como as crianças se sentem em relação a elas mesmas (OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL, 2019, p. 81).

Os estudos de Malaguzzi (1998), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), discorrem sobre a importância da escuta, para eles, escutar as crianças é o mesmo que respeitar as crianças, algo fundamental para o desenvolvimento delas. De acordo com os autores, ouvir as crianças, seus interesses e prioridades, na maioria das vezes, revela questões ainda não pensadas ou percebidas pelos adultos. Assim, compreende-se que o ato de escutar as crianças propicia a elas que participem do processo e construam conjuntamente com suas professoras significados, ao longo de seu desenvolvimento na Educação Infantil.

Conseqüentemente, escutar as crianças, promovendo a participação delas nas propostas na escola, muda a forma de planejar para a Educação Infantil, a decisão deixa de ser apenas das professoras e passa a ser também das crianças. Um processo relacional, socializante, uma socialização que fortalece a produção do conhecimento de ambos. As professoras aprendem a perceber a sutileza dos interesses das crianças, as suas preferências, a forma como interagem, como explicam os acontecimentos, como percebem o mundo e o revelam aos seus pares. Ao ouvirem as crianças, o planejamento das professoras passa a priorizar os interesses das crianças, facilitando o desenvolvimento das mesmas de maneira significativa.

6.4 DIALÉTICAS ENTRE ROTINAS E PLANEJAMENTOS.

Após as professoras exemplificarem nos questionários, situações sobre o trabalho que desenvolveram, foi solicitado que descrevessem sobre a rotina pedagógica de um dia comum de aula. A pergunta teve como interesse também buscar elementos do trabalho pedagógico que produziram.

As rotinas na Educação Infantil fazem parte do cotidiano escolar, ajudam a estruturar o trabalho pedagógico dos adultos e a vida das crianças, sejam em relação ao tempo das atividades, propostas de projetos e ou planejamentos. Segundo Barbosa (2001), a rotina é “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Podem ser organizadas de acordo com os dias, as semanas e de acordo com o interesse da instituição. Consoante com a autora (Ibidem, 2001), as rotinas são capazes de expressar os projetos políticos pedagógicos das escolas, e, muitas vezes, são usadas “como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional” (Ibidem, p.40). Para a autora, as rotinas aparecem como:

Modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (BARBOSA, 2001, p.41).

Se estes modelos ou sugestões de organização da rotina se fazem importantes, seria também importante teorizar essas escolhas, o sentido de escolher algumas e não escolher outras. Outra questão é que as rotinas são estabelecidas mais em função dos adultos do que das crianças, o que por sua vez nem sempre respeitam consideram o desenvolvimento pleno das mesmas. Na BNCC, não existem orientações que discorram sobre rotinas na Educação Infantil, já no Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (RCGEI), são encontradas orientações sobre como as escolas não devem proceder e um alerta:

Organizações curriculares que não considerem a integralidade do desenvolvimento das crianças, desvinculadas da realidade cultural e social nas quais as crianças estão inseridas ou ainda preparatórias e mecânicas não devem compor o currículo da Educação Infantil. Tais práticas educacionais, como as que se organizam a partir de áreas de conhecimento compartimentadas datas comemorativas descontextualizadas, rotinas padronizadas, não consideram a complexidade das ações e interações presentes no cotidiano da escola da infância. Ao planejar as ações pedagógicas, é preciso sempre ter em conta e refletir sobre as concepções de educação, conhecimento, infâncias e crianças, para reorientar as escolhas realizadas (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.65).

De acordo com o RCGEI (2018), as práticas pedagógicas dos professores precisam considerar as crianças como sujeitos de sua própria aprendizagem e

desenvolvimento, e, para isso, é fundamental o espaço de escuta e observação sensível por parte dos professores. Dito de outra forma, os professores precisam incluir a escuta e a observação como um instrumento em suas proposições, pois se trata de sujeitos diferentes se relacionando – crianças e infâncias diferentes – escutar, observar e registrar é fundamental para evitar-se a homogeneização.

A esse respeito, a tese de Maria Carmem Silveira Barbosa apresenta uma importante contribuição. É preciso “refletir e questionar as rotinas, tendo como ponto de referência as políticas de homogeneização” (BARBOSA, 2000, p.30), que vêm sendo implementadas ao longo dos anos, por meio de propostas educacionais para a Educação Infantil. De acordo com a autora:

Ao comparar as rotinas de diferentes instituições, foram encontradas, principalmente, similitudes e homogeneizações, o que demonstra que na elaboração das rotinas muitas vezes, não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos, nem a criança concreta com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias, de classe e outras. Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva (BARBOSA, 2001, p. 30).

No entanto, sabe-se que uma rotina previamente organizada também é um fator importante na construção de um trabalho pedagógico com crianças, além disso gera o sentimento de segurança nas crianças. Dito de outra forma, as crianças reagem melhor com certa previsibilidade encontrada nos espaços, tempos e ambientes da escola, seja em seus aspectos físicos, quanto humanos, em se tratando das outras crianças e adultos com quem convivem. Outro aspecto a se considerar é que “modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários são fatores condicionantes dos modos de organizar a rotina” (BARBOSA, 2000, p.41). São importantes em sua forma regular, pois organizam a vida das pessoas. Ainda assim, é preciso ter cautela.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2000, p.45).

O RCGEI (2018) explica que “o papel do professor é complexo e precisa ser reinventado na Educação Infantil, uma vez que são muitos os aspectos que se entrelaçam na sua ação” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.58). O trabalho das professoras na Educação Infantil é para além de escutar e observar, também documentar as experiências das crianças, “narrando-as, registrando-as e interpretando-as” (Ibidem, p.58). Talvez este seja o caminho para criar-se margem para os movimentos que se fazem necessários no trabalho pedagógico das professoras, evitando assim, a homogeneização dos comportamentos.

E como é possível desenvolver tantas atividades assim, se as professoras estão sempre em aula e frente aos estudantes? Quem são as pedagogas⁷¹ capazes de desenvolver um trabalho pedagógico multifacetado? Observa-se uma enorme sobrecarga de atribuições sobre o trabalho das professoras na Educação Infantil, como criar contextos com tempo, espaço e ambientes adequados, de cuidado, como fazer-se presente, perceber os interesses das crianças, acompanhar o desenvolvimento de cada uma delas, perguntando, questionando, inventando novas proposições, instigando-as a construir sentidos sobre as outras crianças, os adultos, enfim o mundo que as rodeia. Sabe-se dos desafios que as professoras encontram no dia a dia dentro da escola (a falta de uma auxiliar de apoio em sala, para ao menos conduzir as crianças ao banheiro, ou auxiliar na alimentação) e fora da escola (quando abdicam do próprio tempo de descanso). O relato de uma das professoras entrevistadas diz “na pré-escola a gente não tem estagiário, só se tu tens um aluno da inclusão, aí tu tens aquela profissional de apoio que também é do ensino médio” (Professora H). A professora explica que ela considera não ser adequado chamá-los de profissional de apoio, “porquê elas não têm uma experiência, não tem pedagogia, não tem uma aprendizagem em relação a criança né, então, eu acho muito complicado” (PROFESSORA H). Outro exemplo que ela apresentou foi em relação ao uso do banheiro, da dificuldade de estar em ambientes longe dos banheiros “quando tu estás lá na pracinha e um quer ir ao banheiro, os meus são grandes né, eles acabam (indo), mesmo assim eu fico né, ai meu Deus, mando sozinho e fico com o coração na mão até ele voltar” (PROFESSORA H).

⁷¹ Consoante com pesquisa recente, Ferreira e Pedrera (2021) apontam que, no Brasil, o curso de Pedagogia é uma graduação que prepara os acadêmicos para desenvolverem atividades voltadas para a infância, um curso com foco para a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

A seguir, relatos de como as professoras explicam as rotinas na Educação Infantil:

A rotina está organizada em momentos coletivos, como: horário do lanche e almoço. E o restante do período em que a criança está na escola é organizado com propostas pensadas e construídas levando em conta as curiosidades, interesses e/ou necessidades das crianças ou da turma. Todos os momentos são organizados em conjunto com as crianças (PROFESSORA A).

Há uma rotina predeterminada, nela há momentos de conversa; escuta de histórias com reconto por parte das crianças, reflexões sobre a mesma; momentos onde cantamos cantigas, desenvolvendo assim oralidade, ritmo; jogos que estimulem o raciocínio lógico, a aprendizagem de regras, fixação de conteúdos trabalhados; brincadeiras dirigidas e outras livres, momento de pracinha, atividades pedagógicas de pintura, desenho, recorte, colagem, modelagem, criação; atividades físicas, entre outras coisas (PROFESSORA B).

Muitas brincadeiras e interações, hora do conto, lanche, almoço e atividade dirigida (PROFESSORA C).

Descreveria sem uma rotina fixa, mas iniciando com a acolhida, o brincar com jogos, materiais não estruturados, conversas e contação de histórias, lanche, pracinha, proporcionar espaços diversos como hora da beleza, mercadinho, casinha, pista e carrinho etc., dentro e fora da sala de aula, trabalhando a coordenação motora entre outras (PROFESSORA D).

Uma rotina necessariamente voltada para um processo ativo que de espaço para a construção de sujeitos que atuam em e sobre suas aprendizagens. Rotina essa que leva em conta todos os aspectos do desenvolvimento infantil (PROFESSORA E).

Um universo mágico que só na fase da infância temos o privilégio de viver e interagir esses momentos tão intenso, que é o universo da criança (PROFESSORA F).

A rotina pedagógica em minha turma é da seguinte forma: no primeiro momento é realizada a acolhida das crianças, solicitando que cada um relate como está se sentindo; após, as crianças possuem um momento de descontração com jogos em blocos ou de brinquedos diversos; Logo é realizada uma atividade dirigida, onde é solicitada às crianças que realizem a referida tarefa, destaco que estou tentando inserir nos planejamentos atividades com elementos não estruturados; é realizado também um momento de musicalização; e por fim o momento da despedida. Saliento que esta é a rotina de um dia, cada dia é um planejamento diferente, utilizando massinha de modelar, construção de atividades com tintas... (PROFESSORA G).

Minha rotina no pré envolve vários momentos que envolvam atividades cognitivas relacionadas a literacia e numeração. Atividades de socialização e de desenvolvimento sensório-motor. Como estratégia uso jogos e brincadeiras. E também coloco no planejamento momentos de brincadeira livre (PROFESSORA H).

Rotina agitada que respeita o tempo da criança (PROFESSORA I).

As propostas são pensadas a fim de propor aprendizagem significativa as crianças (PROFESSORA J).

A rotina é importante pois as crianças conseguem saber todos os momentos da aula (PROFESSORA K).

Relacionado à rotina, infelizmente o relógio nos controla, precisamos atender a alguns momentos que são comuns a todos (refeições, descanso se há) porém fora disso, não costumo ter hora para tarefas hora para brincar, gosto de observar o que estão solicitando naquele momento e vamos construindo nosso dia conforme a pré-disposição que apresentam (PROFESSORA L).

Nossa rotina é acolhimento, rodas de conversa, contação de história, atividades pedagógicas, pracinha, brincadeiras (PROFESSORA M).

Rotina pedagógica construída cotidianamente, há uma organização geral para funcionamento da escola, mas muito flexível conforme o trabalho que se está desenvolvendo no momento e o que é preciso para tal (PROFESSORA N).

Observou-se que, ao descreverem suas rotinas no questionário, todas se referiram a rotinas anteriores à pandemia, rotinas de certa forma estabilizadas, sequenciais, com início, meio e fim. Nas rotinas que descreveram, passam a impressão de uma estrutura com rotinas organizadas e sem desafios aparentes, nas quais estão presentes, a escuta, a interação das crianças nas propostas, a brincadeira livre e dirigida, momento para fazer as atividades, desenvolvimento de tarefas, como também o cuidado com a alimentação e a higiene. Além disso, se percebe novamente, a partir das rotinas, características em relação aos sentidos produzidos sobre a infância, uma infância que protege, outra que é lúdica, uma na qual a criança pode ser a protagonista, e a última que prepara de forma sistematizada para o futuro.

Ainda sobre as rotinas, um outro fator importante refere-se ao registro de como as professoras desenvolveram o trabalho pedagógico durante o período da pandemia e quais as relações que se estabeleceram a partir delas. Durante as entrevistas, algumas das professoras naturalmente retomaram as rotinas, com uma maior riqueza de detalhes. Algumas das maneiras como se organizaram e estabeleceram rotinas junto com as crianças durante o período da pandemia foram:

Ano passado quando o município organizou toda a documentação [...] as escolas precisavam fazer um plano, uma carta de intenções né, [...] que era dizer sobre a sua localidade e qual sua intencionalidade pedagógica naquele momento de pandemia [...] era por meio das tecnologias, aulas remotas, o envio de materiais, aulas síncronas ou então material físico, a nossa escola foi uma das poucas escolas que fizeram e que ainda estão fazendo, seu trabalho baseado em material físico. Porque disso? por causa da nossa comunidade, por causa da localização da nossa escola, uma que nem todos os pais tem telefone com o WhatsApp né, e aí de início a gente se pegou muito nisso né, em fazer esse levantamento com a comunidade de que muitas crianças a gente não tinha nem o contato telefônico da criança na escola, porque, porque mora ali perto, se precisa alguma coisa eles vem na escola, a gente vai lá e chama na casa, então como é que a gente iria optar por um ensino EAD né, por internet, se eles não tem acesso ao WhatsApp por exemplo, que é o mais comum (PROFESSORA N).

O relato da professora explica como se organizaram na escola a fim de contemplar as necessidades do momento em relação à aprendizagem das crianças e respeitar as peculiaridades das famílias. Segundo ela, não puderam fazer momentos com *lives* de interação em tempo real com as crianças “não houve, e a gente tem muitas famílias, que o pai e a mãe são analfabetos, então a gente também precisa ter esse cuidado, né?” (PROFESSORA N).

Agora com o ensino remoto [...] dificultou muita coisa e nos tirou o chão e muita coisa nele, de como fazer, como trabalhar. A gente vem numa construção de desconstruir muitas coisas que a educação infantil carregou por muito tempo, que foi a alfabetização, o... letramento, a antecipação dos anos iniciais na educação infantil né? Desde por exemplo, formatura, preparação de formatura das crianças e fazer aquela grande festividade, foram coisas que a gente foi desconstruindo aos poucos [...]. A gente precisa ter um olhar bem atento nesse sentido, mas em termos de construção da proposta pedagógica da escola a gente vai devagarinho construindo e já conseguiu mudar bastante coisa. Pensando sim, que escola que a gente quer, que escola da infância que a gente quer, que crianças são essas que estão ali com a gente, o que que a gente quer para essa Infância, com essas crianças (PROFESSORA N).

Aqui, a professora relata a dificuldade em trabalhar com o ensino remoto, como organizar uma rotina a distância, visto que, nesta escola havia uma proposta de desconstrução de escolarização precoce na Educação Infantil, e as famílias esperavam que as crianças já pudessem sair da pré-escola com a alfabetização encaminhada. Nesta concepção de educação que antecipa a escolarização, pode-se perceber o sentido de uma infância que se preocupa com a preparação para o futuro, qualificação do estudante para as próximas etapas de educação.

Agora mudou tudo né? por causa da pandemia [...] a gente tem esse contato virtual, nós nos organizamos muito bem, a gente conseguiu dar conta dessa demanda, desse planejamento, desse ensino remoto que está “sendo”, que é bastante puxado para nós, porque te exige uma outra forma de tu ensinar e ainda mais para educação infantil virtual, é complicado né? A criança ela aprende em cima do lúdico né, do brincar, do explorar e aí tu imaginas, nós ter que se ver perante uma pandemia [...]. Nós temos uma aula online as quintas-feiras, à tarde, no horário de aula deles, e isso é virtual, online no Meet, um encontro virtual. Nas segundas-feiras nós postamos atividades virtual pelo ensino remoto pelo WhatsApp ..., agora é pelo google sala de aula (PROFESSORA F).

Na concepção desta professora, mesmo diante dos desafios enfrentados pela pandemia, a professora percebe que ela e suas colegas professoras estão conseguindo dar conta da demanda diferenciada exigida pelo contexto. No entanto, ao analisar a forma como a criança aprende pelo lúdico, por meio do brincar, do explorar e da imaginação, ela descreve então ser o ensino no modo virtual muito “complicado”, mas prossegue esclarecendo como fizeram afinal.

Dependendo da proposta a gente entrega material físico, mas não é tipo semanalmente, porque cada turma tem o seu grupo de wats, aí é tudo por ali, porque a maioria das famílias consegue ter acesso ao WhatsApp, mesmo sendo 3G, elas conseguem visualizar, fazer e dar esse retorno. Mesmo que não seja um retorno periódico, demorado, conforme cada família consegue. As que não podem, que não tem acesso a internet, a gente entrega material físico toda semana, eles buscam lá na escola. A minha turma, é assim, não é o retorno das atividades, as mães gostam muito de conversar, das suas angústias, aí eu sempre digo que a professora tem mais um papel de psicóloga, que daí eu escuto as angústias [...]. Eu conversei com meu estagiário e ele diz “ah pois é, mas daí não é o teu papel né”, aí eu disse que não, esse é o meu papel nesse momento, é a forma, é o retorno que elas me dão, dessa dificuldade e não deixa de ser um retorno (PROFESSORA H).

O relato da professora evidencia as multifaces do trabalho pedagógico produzido pela equipe de professoras. Para Ferreira (2017, p.39), “os professores constituem-se na força transformadora da escola”, e, são eles, por meio de ambientes de linguagem, capazes de transformar “suas práticas pedagógicas em acordo com as representações e significações elaboradas no decorrer de sua historicidade como profissionais” (Ibidem, p.39). A autora afirma que “é assim que se mantém vivos profissionalmente, saboreando as alegrias da profissão e lutando pela superação das inúmeras dificuldades rotineiras” (Ibidem, p.39). No caso desta professora, seu esforço é um exemplo de superação, apesar de toda dificuldade, ainda consegue transformar o tempo adverso em espaço de escuta para alívio de algumas famílias. Outra professora salienta que, mesmo em meio à adversidade da pandemia, o resultado tem sido muito positivo:

Nós estamos com resultados muito positivos, da educação infantil até o último nível do ensino fundamental que é o nono ano, sabe. O retorno deles, a comunidade é muito coesa, interage muito, os alunos, eles gostam, eles têm prazer. Nós, todos os professores estamos bastante unidos nesse sentido de levar, de buscar, de trabalhar essa parte afetiva sabe, além de levar para eles o conhecimento, porque não tem como, uma coisa não é desassociada da outra, desmembrada da outra, não tem como trabalha só uma parte e não trabalha a outra. Porque a gente sabe que tem familiares que perderam alguns entes queridos, perderam pessoas bem próximas com a pandemia, então a gente não pode pensar só na questão do conhecimento, a gente tem que ter a dosagem. Enfim, tudo isso é muito importante também, então a gente está conseguindo fazer um trabalho muito regrado e muito importante para comunidade, retornos muito positivos (PROFESSORA F).

Sobre a ausência de engajamentos de algumas famílias com as rotinas que foram criadas, a professora explica a falta de retorno de algumas famílias, e relatou assim, “pensa o quanto é difícil para essas famílias, o quanto a gente tem que se pôr no lugar delas, que as vezes um retorno de uma atividade não é que eles não querem mandar, é que às vezes eles estão mais preocupados em ter um alimento

para os filhos” (PROFESSORA H). Uma preocupação genuína de muitas famílias que ficaram prejudicadas economicamente por causa da pandemia.

Não são muitas mães que estão conseguindo fazer (os retornos), cada família tem sua peculiaridade, algumas (chamadas no whatsapp) a gente faz individual, outras a gente consegue fazer por grupos, mas como eu te disse são os retornos que elas conseguem nos dar. Claro que tem o retorno das atividades, não vem como a gente gostaria que viesse, mas não quer dizer que a turma não participe desta forma, tu entendes? É desse jeito que a gente consegue né, e não dá para dizer que não é um retorno, não posso considerar que não é, né? Então tem que ter essa sensibilidade, refletir o quanto esse momento, se para gente já é difícil, imagina para eles né? (PROFESSORA H).

Na sequência da entrevista, a professora ainda lembrou de uma visita realizada as famílias, na qual as professoras levaram a “marmitta da saudade”, durante a visita, ela percebeu as contradições existentes na vida real. Muitas das proposições que eram possíveis de desenvolver, de incentivar as crianças mesmo que em casa, não havia como fazer em casa, pelo menos não com a realidade de algumas daquelas famílias. Ela exemplifica:

Eu fui à casa de cada um, daí tu vê a realidade que eles vivem sabe, é bem tocante, aí tu refletas, tu acabas refletindo porque eles têm essas angústias, por que eles não conseguem. É aquela preocupação, tu vê ali crianças que moram com o esgoto passando embaixo da casa e daí tu vai pensa em fazer atividades, eles não têm espaço para isso, a gente sabe que é importante, para escola é nível de ensino obrigatório, tem todas essas questões, mas a gente também não pode deixar de ver nesse momento o lado humano né? (PROFESSORA H).

Contradições como essas sempre existiram. Percebê-las desta forma, de tão perto é que não é o usual. Ir ao encontro do outro, conhecer o seu mundo, as suas necessidades, sua historicidade, essa foi uma parte muito difícil também. Além das próprias dificuldades vivenciadas durante à pandemia, as professoras precisaram encontrar forças para superar seus desafios e ainda reorganizar formas de produzir o seu trabalho pedagógico, com o objetivo de ir ao encontro das crianças e de alguma maneira poder encontrá-las, ter notícias. Sobre isso a professora L) relatou uma angústia⁷² que sente:

A gente precisa acolher essas crianças e ver o que elas estão passando, e ainda tem toda a pressão da mídia, que eu vejo, que eu sinto que está acontecendo. Talvez seja uma ideia minha sabe, mas está acontecendo uma pressão da mídia em cima dos professores, por causa dessas crianças

⁷²Seria de grande injustiça, culpabilizar os professores em um momento como esse e não perceber que todos fomos vítimas do mesmo sistema, o sistema de descaso do governo de Jair Messias Bolsonaro. Um governo que disseminou notícias falsas, confundindo as pessoas mais simples, indicou medicamentos sem eficácia comprovada, comprou tardiamente as vacinas para combater o Corona vírus.

que estão sendo agredidas, assassinadas. É porque das outras vezes, Boudrini, Nardoni, sempre foi perguntado na escola, sempre foi conversado na escola, ouve até entrevista com os professores. Eu lembro que o tom da fala era um, e agora eu escutei uma entrevista sobre esse Miguel, esse aqui do Rio Grande do Sul que foi jogado no rio. Eu senti na entrevista, eu senti na fala um tom, um tom que estão cobrando. Perguntando por que os professores não perceberam né? Mas era um tom de cobrança diferente né, e eu digo, daqui a pouco isso tudo vai acabar nas nossas costas. Eles não enxergam o que é a escola, tem toda essa questão, tem tudo isso que permeia o espaço e a constituição do lugar. E além disso, um lugar para guardar a criança enquanto tu não estás podendo ficar com ela, tem que ver que muitos têm essa falta, do lugar de guardar a criança né, muitos não enxergam o que a escola representa na vida da criança, é bem complexo (PROFESSORA L).

O relato da professora L) explica que uma parte da sociedade ainda vê a escola com um lugar de amparo e assistência. Um pensamento como esse invalida os esforços por garantir o direito das crianças e coloca em alta a necessidade dos adultos, das famílias que precisam de um espaço para deixarem seus filhos e irem trabalhar. Pensar desta forma é retroceder. Se o foco for esse, perde-se as conquistas e avanços que priorizam os aspectos da primeira infância. Sim, a escola é um espaço de cuidado, mas é também de alegria, interações e brincadeiras, nas quais as crianças se desenvolvem ao conviver com outras crianças, ao conhecer culturas diferentes. No espaço da escola, experenciam, afloram a curiosidade, aprendem a se conhecer e a conhecer os outros, por meio da linguagem, das cores, dos cheiros eles se transformam.

No questionário, as professoras responderam, comentando como são pensados e produzidos os planejamentos em suas escolas, mas, ao escreverem, nenhuma delas relatou a dificuldade de planejar durante o período de pandemia, apenas relataram as formas e como se organizaram.

Por vezes construímos coletivamente, temos um período semanal para planejamentos, quando não conseguimos nos reunir com outras professoras pelo menos trocamos ideias para as próximas semanas de atividades seja de modo presencial ou por conversas virtuais (PROFESSORA A).

Por vezes construímos coletivamente, temos um período semanal para planejamentos, quando não conseguimos nos reunir com outras professoras pelo menos trocamos ideias para as próximas semanas de atividades seja de modo presencial ou por conversas virtuais (PROFESSORA B).

São produzidos individualmente e coletivamente também (PROFESSORA C).

Os planejamentos são realizados pelas duas professoras do pré B e tem dia para planejar (PROFESSORA D).

Normalmente há muitas trocas entre coordenação pedagógica e professores, mas acredito que ainda estamos longe de conseguir chegar a um planejamento coletivo (PROFESSORA E).

A construção é através de trocas de conhecimentos, experiências, sempre pensando nas diferenças e no desenvolvimento da criança. Temos momentos de planejar e de refletir! (PROFESSORA F).

Os planejamentos em sua maioria são individuais, porém há trocas de experiências, como por exemplo, compartilhamento de ideias de atividades. O tempo para planejar é restrito, não tem um dia específico. (PROFESSORA G).

Temos um dia de planejamento em separado. Mas buscamos planejamentos coletivos com professoras de turmas próximas, entre pré A e B. Fazemos isso na hora do lanche, pátio, corredores da escola e sempre que é possível essa troca (PROFESSORA H).

São construídos coletivamente, dentro do interesse de cada turma. Planejamentos mensais que a escola consegue ofertar no presencial. Agora no remoto temos planejamento semanal (PROFESSORA I).

Os planejamentos são produzidos individualmente. Existe tempo para planejar fora da escola (PROFESSORA J).

Os planejamentos são individuais, temos um tempo disponível durante a semana (PROFESSORA K).

No momento estamos planejando em trio para duas turmas, conversamos sobre os interesses que as crianças demonstram, tentamos desafiar suas habilidades com base no que observamos nos retornos das famílias. Uma das escolas oferece um dia da semana para planejamento (PROFESSORA L).

São construídos coletivamente em ambas as escolas (PROFESSORA M).

Sim. São construídos conforme o interesse das crianças, em ambiências temáticas e inspirações em ateliês pedagógicos (PROFESSORA A).

No que responderam no questionário, elas não mencionaram dificuldades. No entanto, durante as entrevistas, discorreram sobre o grande esforço empenhado na produção de propostas pedagógicas e planejamentos. De acordo com os relatos das professoras, foi muito difícil planejar sem estar junto com as crianças, sabe-se que na Educação Infantil, a afetividade se faz presente nas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

A educação infantil é a socialização, eles aprendem com a socialização, interagindo com o colega, brincando, trocando ideias com o colega naquele universo deles. E agora o que aconteceu foi que a pandemia chegou e a gente perdeu isso né, se perdeu muito, o contato, o abraço, o beijo. Eles estão cientes do que está acontecendo, a gente trabalhou desde o início, mas o essencial é trabalhar o emocional deles porque sem trabalhar essa parte emocional, emotiva deles, tu não vais conseguir trazer eles, tu não vais conseguir fazer um trabalho coeso que envolva o aprendizado com eles né? (PROFESSORA F).

Outro desafio é que as professoras perderam muito em relação à questão do tempo que se dedicam para o trabalho. O relato da professora diz que, por mais que o telefone tenha sido um instrumento importante e de auxílio na comunicação com as crianças, de certa forma, se sentiram invadidos “à pandemia foi muito difícil, a

gente [...] não tinha mais horário de serviço, era sábado era domingo e, e isso foi uma invasão muito grande, isso também nos judiou né” (professora L). A falta do espaço da escola, do tempo de trabalho na escola, abalou a estrutura do trabalho das professoras, o que gerou ainda mais sobrecarga de trabalho.

A gente está trabalhando em equipe, nós planejamos para todos os alunos, etapa creche, etapa pré-escola e priorizando sempre o brincar, todas as atividades a gente busca que eles tenham interação com a família com os cuidadores, isso é o que está acontecendo no momento. A gente faz um planejamento que todas as duas etapas, tanto creche, tanto pré-escola, consigam desenvolver, sempre priorizando o brincar, então a resposta que a gente vai ter vai ser de forma diferente né, elas vão trazer um resultado e os maiores vão trazer outro (PROFESSORA N).

O planejamento acaba não sendo igual, diferente agora do remoto, que no remoto a gente não conseguiu organizar uma prática vindo do protagonismo da criança, aí tu acabas dando ideias voltadas mais para elementos da natureza, tentando fazer algumas coisas que os motive, porque o ensino remoto, a nossa grande dificuldade são os retornos né, diferente quando a gente está no presencial, parte deles a vontade (PROFESSORA H).

Mais uma vez, a professora apresenta o fato de não poder ter o contato contínuo com as crianças, e que essa ausência gera uma proposta que não seria a ideal. Entende-se que escutar as crianças previamente faz diferença no processo de planejar, quando se ouve as crianças e se planejam propostas que partem do interesse das crianças, o envolvimento delas é rico, há uma construção de significados. Para Fochi (2019), planejar “é criar situações significativas de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem significado para suas experiências no mundo” (p.239). Sobre significar as experiências, a professora H diz “isso me incomoda no ensino remoto, eu não consigo ver o protagonismo da criança sabe, e no ensino presencial a gente consegue fazer um trabalho que a gente enxerga as proposições vindo delas”. A seguir podem ser observados alguns exemplos de como a observação e a escuta das crianças auxiliam as professoras quanto ao planejamento de ações que venham favorecer a produção do conhecimento.

As crianças brincavam sempre no jardim ao lado da sala, às vezes fazíamos o lanche e algumas atividades ali, um dia descobriram entre umas flores uma joaninha, ela pousou na mão de uma das crianças, houve muita curiosidade. Então, em conversa, decidimos fazer um projeto “bichinhos de jardim”, eles toparam na hora. Desse projeto eles plantaram mais flores para atrair mais bichinhos, descobriram muitas coisas sobre a terra, sementes, minhocas, joaninhas e tatuzinhos, sobre água parada em pratinhos e mosquitos. Mas a grande descoberta foi que vieram muitas borboletas e ao encontrarem uma crisálida estudamos todo o ciclo da borboleta. O mais emocionante foi eles cuidarem da crisálida até a manhã em que ela abriu e eles acompanharam tudo de perto (PROFESSORA L).

Nós estávamos lá na pracinha, eu estava com muita dificuldade de identificar o que eu iria trabalhar com eles. E daí surgiu que eles estavam lá na pracinha e um falou: “tem lua de dia, não pode ter lua de dia” daí eles conversavam entre eles, e eu observando, achei interessante. Foi aí que ligou a luzinha, aí eu fui trazendo propostas e eles vinham com questionamentos, foi bem legal. Depois surgiu o projeto e a gente fez um sistema solar, com material reciclável, foi bem legal esse projeto, a gente trabalhou o sistema solar, e eles deram a ideia de fazer um planetário e então eu os levei no planetário. Foi muito rico sabe, por que eram coisas que eles queriam, e geralmente as vezes quando não é da criança elas perdem o interesse muito rápido né [...] mas quando parte delas a gente consegue ir alinhando. A gente terminou o projeto ainda com muitas dúvidas e foi muito legal sabe, teve um que eu nunca esqueço, o Lucas ele disse assim “prof eu vou continuar estudando por que eu tenho que descobrir mais coisas sobre o sistema solar”, então sabe, eu acho isso muito rico, muito valido (PROFESSORA H).

Alguns pesquisadores como Malaguzzi (1998), Fochi (2019), Oliveira-Formosinho (2019) enfatizam a importância da participação das crianças no processo de construção das atividades que se desenvolvem no interior das escolas de Educação Infantil. Júlia Oliveira-Formosinho desenvolveu juntamente com João Formosinho, uma abordagem participativa sociocultural no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de seus educadores, a qual denominaram de Pedagogia-em-Participação.

Para nós, ouvir as crianças é um processo ativo de receber, interpretar e dar retorno àquilo que comunicam. “Ouvir” envolve o uso de todos os sentidos e emoções, e acessar os níveis de comunicação da criança claramente não se limita apenas a compreender sua comunicação verbal. Como profissionais participativos, acreditamos que seja necessário garantir a participação das crianças e uma abordagem que nos permita estar em sintonia com todas como indivíduos em seu cotidiano. Compreender o processo de escuta dessa maneira é fundamental no sentido de disponibilizar um ambiente em que todas as crianças se sintam seguras, confiantes e poderosas, garantindo que possuam o tempo e o espaço necessários para se expressarem do modo que julgarem mais conveniente (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 82).

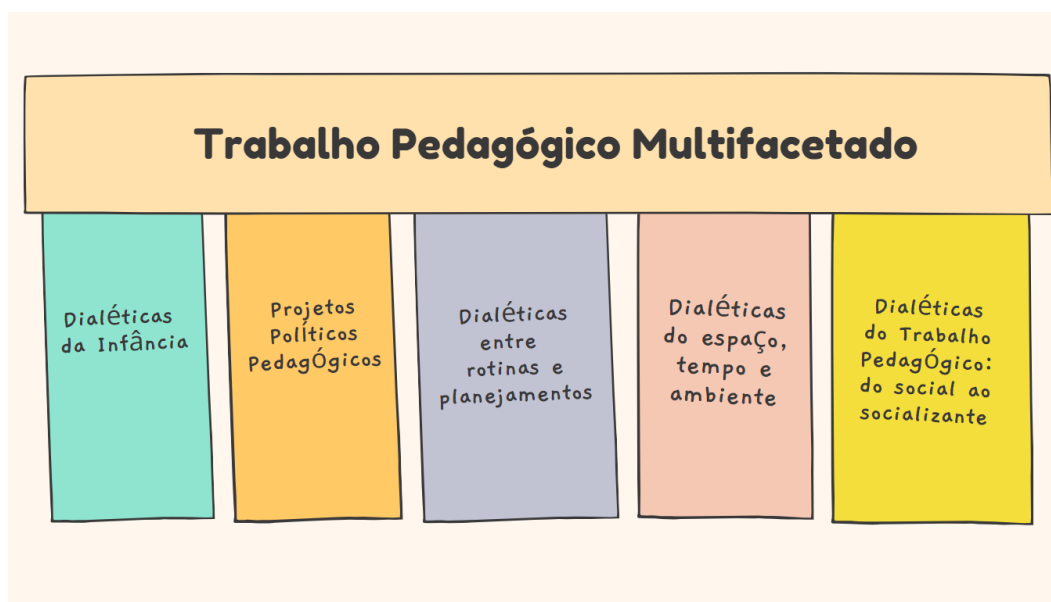
A professora “N” enfatiza que “o planejamento então, a gente centra muito na intencionalidade do que a criança quer, do interesse da criança daquele grupo de criança”. Ela explica que quando se fala em trabalhar com foco no interesse da criança e organiza um planejamento que é suscetível a mudanças, “pode que na terça-feira tudo aquilo ali já mudou, na quarta, na quinta e na sexta a gente não vai mais fazer aquilo”. Outra questão importante que ela apresenta em seu discurso é: “quando a gente vai pela ideia do interesse das crianças a gente não fala num apagamento da figura o professor né?” E continua explicando “não, não é um apagamento do professor, do trabalho do professor, mas é a forma como se trabalha e como faz essa mediação entre as crianças e o interesse e o trabalho pedagógico”.

Nessa percepção, as professoras são participativas do processo, e não é porque as crianças têm o direito de contribuir que vai apagar a importância da professora, ao contrário são as professoras as responsáveis em analisar, compreender, planejar e projetar quais serão os próximos caminhos a seguir, para então garantir os direitos das crianças.

Nesta direção, tanto as rotinas, quanto os planejamentos são de suma importância para o desenvolvimento do Trabalho Pedagógico das professoras e da garantia dos direitos das crianças. Percebe-se que rotina e planejamento estão interligados, “planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos” (FOCHI, 2015, p. 5). Em outras palavras, a rotina precisa ser planejada de maneira que venha a contribuir com as proposições elaboradas pelas professoras a fim de que as crianças tenham seus direitos alcançados e que suas experiências sejam ricas em significado.

Na figura 5 abaixo, procurou-se enfatizar as bases que fundamentam o Trabalho Pedagógico das professoras na Educação Infantil.

Figura 5 - Bases do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil



Fonte: produzido pela autora (2022).

Este desenho é uma síntese das bases que ajudam a estruturar o trabalho pedagógico das professoras. Ao dizer isso, reitera-se que são importantes para a produção do conhecimento produzida em aula. As bases são capazes de influenciar

indubitavelmente o trabalho das professoras. Se por ventura uma delas for frágil, corre-se o risco da não produção de conhecimento por parte dos envolvidos e da não garantia dos direitos das crianças. Assim, quando se apontam as **dialéticas da Infância; as dialéticas do espaço, tempo e ambiente; as dialéticas do Trabalho pedagógico: do social ao socializante; as dialéticas entre rotinas e planejamentos;** e os **projetos políticos pedagógicos**, está se querendo apontar que as contrariedades existentes em relação a cada uma destas bases podem contribuir ou tornar desfavorável o trabalho pedagógico das professoras, impedindo que a práxis aconteça.

6.5 A REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ACORDO COM A BNCC

Faz-se importante considerar que este modo de ser professora, de desenvolver um trabalho pedagógico que mantenha em sua rotina, aspectos que privilegiam a escuta e a observação das crianças, transcorre do que também as escolas defendem, como identidade em seus projetos político pedagógicos. Sabe-se que, após a BNCC, os projetos pedagógicos das escolas precisaram ser ajustados a fim de estarem em consonância com a Base. Nesta direção, perguntou-se às professoras no questionário, se elas haviam participado das discussões envolvendo as alterações no projeto pedagógico da escola após a Base, e, se sim, que relatassem como havia sido este processo.

Sim. Todo o grupo participou das alterações no Projeto Pedagógico da escola. Com encontros regulares e muitas discussões sobre os novos olhares e fazeres na educação infantil (PROFESSORA A).

Cada modalidade de ensino se reuniu para discutir e replanejar o currículo escolar, fizemos estudos dos novos documentos a fim de entendê-los e poder assim poder pôr em prática (PROFESSORA B).

Não lembro (PROFESSORA C).

Sim, estamos em construção com reuniões e discussões (PROFESSORA D).

Realizamos discussões sim. Participei do processo inicial de construção de do Projeto Pedagógico da EI na Escola Vicente Farenzena, porém com a pandemia fomos consumidos por outras demandas e esse processo se perdeu pelo caminho. Mas com toda certeza retomaremos nossas discussões! (PROFESSORA E).

Sim, processo esse de aprendizado de reflexão e adaptação em prol de um contexto multiplicador (PROFESSORA F).

Particpei das discussões, referente às alterações do Projeto Político Pedagógico de minha escola. O processo foi realizado de forma coletiva, cada segmento e os professores de cada ano igual, discutiram os pontos relevantes da BNCC, para inserir no PPP (PROFESSORA G).

Não, não houve esse momento (PROFESSORA H).

Realizamos a discussão da BNCC e realizamos as adaptações necessárias ao PPP para ficar ao encontro do que a BNCC preconiza para Educação Infantil (PROFESSORA I).

Não. Pouco tempo de exercício presencial. Iniciei na escola e logo iniciou-se a pandemia (PROFESSORA J).

Sim, construímos de forma coletiva, professores e equipe diretiva, discutindo e compreendendo juntos a proposta da base e como poderíamos aplicar da melhor maneira em nossa escola (PROFESSORA K).

Muito pouco, a escola que estava antes era particular e o objetivo era que estivéssemos atendendo às crianças quase que em tempo integral, nas reuniões pedagógicas nos era passado algumas propostas que estavam em reformulação para o PPP (essas eram feitas pela equipe gestora e um pequeno grupo de professores) nesses momentos fazíamos algumas pontuações, mas tudo muito sucinto e em pouco tempo. No município, cheguei em meio a pandemia, as reformulações estavam todas feitas (PROFESSORA L).

Sim. foram feitas reuniões pedagógicas para serem abordados o PPP da escola e também, eu e as outras professoras da educação infantil nos reunimos de forma virtual para conversarmos e fazer nossas alterações (PROFESSORA M).

Como a escola está aos poucos se reformulando, já estávamos na linha de trabalho da BNCC e D.O.C. Somos uma escola pequena, todos se envolvem em todos os segmentos e nas construções de concepções e documentos orientadores também (PROFESSORA N).

Considerou-se precípua saber se as professoras dialogaram sobre a BNCC. Entende-se que, se elas dialogaram, debateram e ajudaram na reformulação dos PPP, teriam bons argumentos para se posicionar criticamente. Então, a partir desta questão, perguntou-se qual era a compreensão acerca dos impactos da BNCC no trabalho pedagógico que desenvolvem cotidianamente. A finalidade era conhecer os argumentos de defesa ou até mesmo crítica sobre a mesma. De acordo com as professoras e na compreensão delas, a BNCC:

Tirou das caixinhas os objetivos da educação infantil e transformou-as em teias que se intercomunicam e abrem para expansão das experiências cotidianas (PROFESSORA A).

Fez aumentar meus conhecimentos a respeito de cada modalidade de ensino, repensar minhas práticas, melhorar meu trabalho e minha visão a respeito das atividades desenvolvidas diariamente (PROFESSORA B).

Não respondeu à pergunta (PROFESSORA C).

Acredito que o impacto foi positivo, podendo se organizar melhor o trabalho pedagógico e alcançando vários campos de experiências (PROFESSORA D).

Eu procuro sempre estar a par de todas as orientações nacionais, estaduais e municipais que concerne ao meu trabalho e a BNCC veio regulamentar o que a muito já vínhamos batalhando e discutindo. Portanto, a BNCC só veio regulamentar o que já concebo como fundamental em minha prática e claro que trouxe suas contribuições porque estamos necessariamente em constante aprendizado e aperfeiçoamento (PROFESSORA E).

Ainda estamos nos adaptando a tudo, a BNCC, PANDEMIA, momentos que precisam ser vividos um de cada vez, acredito que a BNCC aos poucos irá transformar essa visão de infância (PROFESSORA F).

Os impactos da BNCC para o meu trabalho foram positivos, pois foi possível eu "olhar para a infância" com a real importância que a mesma necessita. A BNCC chegou para auxiliar nas práticas e nos conhecimentos acerca das Crianças (PROFESSORA G).

Precisei adaptar meu trabalho aos campos de experiência. Estudar e me adequar a novas nomenclaturas (PROFESSORA H).

Penso que a BNCC veio a somar com o trabalho realizado, pois ela traz os campos de experiências que nos faz pensar em um planejamento que vê a criança como centro (PROFESSORA I).

Não houve resposta (PROFESSORA J).

A BNCC, veio para beneficiar as crianças e melhorar seu desenvolvimento (PROFESSORA K).

A BNCC norteia o que é para oferecer às crianças, nem sempre a realidade condiz com o que é estipulado (PROFESSORA L).

Com a BNCC ficou mais claro os objetivos que devemos alcançar, quais atividades devemos priorizar e pesquisar (PROFESSORA M).

BNCC é um documento orientador, o qual nos possibilita várias interpretações e formas de trabalho (PROFESSORA N).

Como pode-se observar, nos questionários, existe uma conformação a respeito das proposições que a BNCC apresenta. Mesmo em comparação às entrevistas, pode-se perceber que não se evidenciam questionamentos, algumas professoras discorrem sobre um estranhamento em relação aos campos de experiência. Por conta disso, de acordo com as professoras, existe uma dificuldade na hora de planejar, “mas aí a gente vai conversando com os colegas e buscando alternativas que sejam mais viáveis para todos” (PROFESSORA J). Mesmo sem compreender os campos de experiência e perante outros desafios, ao final, consentem com a BNCC sem criticar. Como pode-se exemplificar nos discursos:

Pelas experiências do meu tempo de acadêmica para agora, é muita diferença, eu converso isso com as minhas colegas, no meu tempo de formação não existia nada disso do que está acontecendo agora, é muita diferença (PROFESSORA J).

Nós tínhamos uma forma né, de trabalhar né, e a base ela veio mudando esse sentido, principalmente a educação infantil, que foi mais acentuada essa mudança. E a gente, nós professores, ainda temos muito aquela coisa de direcionar né, e aí agora como que a gente vai trabalhar a base? Que tu tens que trabalhar com cinco campos de experiência né? Envolver o brincar, o eu o outro, o nós, tudo envolve a base da BNCC. Mas depois que tu

começas a estudar a base, que tu entras nos campos de experiência, que tu entras ali nos objetivos, nossa, ela é ótima, ela é maravilhosa. Porque tu acabas se adequando e adaptando, e hoje eu já consigo dizer para ti enquanto professora, que eu consigo trabalhar sabe, não sei se eu conseguiria trabalhar como antes, sem a base agora (PROFESSORA F).

Eu gostei muito de ter estudado a BNCC, por que antes eu ficava muito perdida, o que eu tenho que ensinar, o que as crianças têm que desenvolver, então a BNCC para mim foi boa, por que daí eu estudei, eu sei o que eu tenho que desenvolver, antes eu ficava perdida né, o que que se faz com uma criança, o que que tem que fazer, aí esse ano eu fiquei mais.... por dentro (PROFESSORA B).

No início aquele estranhamento de que, “ah vou ter que cumprir tudo aquilo que está ali” né? E aí a gente volta para a questão da organização, aquela grade (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento), aqueles itens que nos remete aquela ideia de cumprir aquela lista de atividades por exemplo, e aí muitos equívocos. Eu acredito que a gente vai ter muitos equívocos ainda, dependendo das discussões dos professores das escolas, do que a gente vai fazer com aquela grade, com aquilo ali. Na própria escola a gente também teve os primeiros contatos, com o documento foi assim, “Tá, mas o que que isso daqui quer dizer, que gente vai ter que cumprir tudo isso? Ah mas isso eu já fazia, isso eu não fazia, então eu vou trabalhar a BNCC, eu vou olhar o que diz ali e vou marcar um certinho? Tá isso eu já cumpri, ponto final? E aí foi esse movimento de que não, eu não vou fazer assim, desenvolver aquilo ali uma vez e vou marcar com um certo e vou passar o ano inteiro sem fala mais naquilo ali porque eu já trabalhei. Então no início a gente teve bastante estranhamento, mas aí é aquele processo de estudo desse documento (PROFESSORA N).

Embora as professoras não percebam, talvez por não terem aprofundado um pouco mais as discussões sobre a Base, existem muitas críticas sobre ela. Ainda em 2015, uma versão da Base ficou disponível para consulta pública, professores, gestores e demais pessoas interessadas puderam contribuir com o texto, foram cerca de 12 milhões de contribuições. Uma das críticas questiona a ausência de informações sobre como foram analisadas tais contribuições, como foram debatidas e se foram agregadas ao texto (ABRAMOWICZ, et al, 2016).

Em 2016, alguns estudos foram publicados sobre as propostas que estavam sendo construídas em relação à BNCC. Em um dos estudos, Abramowicz et al (2016) questionou quais eram as forças políticas, sociais, econômicas e significados que estavam por trás de tais proposições. Ainda, analisou questões relacionadas à normatização curricular e à exclusão das diferenças. De acordo com as autoras:

Desde o início há que se afirmar que a multiplicidade é sempre heterogênea e o que se fere imediatamente na tentativa de homogeneização é a diferença. A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e que não pertencente a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada a priori, ela foi produzida como verdade e como o valor que se supõe e se arroga como universal. A questão que se coloca é: por que a

diferença necessita ser expurgada da Educação? e por que educação infantil necessita de uma base comum? (ABRAMOWICZ, et al, 2016. p.48).

A normatização curricular também é uma crítica potente. As autoras buscam refletir sobre o interesse em afastar os conflitos e diferenças, e chamam a atenção sobre os perigos da aceitação de uma Base Comum, “o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere” (ABRAMOWICZ, et al, 2016. p.51). Outra crítica apontada pelas autoras é que se precisa fazer um esforço teórico e prático a fim de evitar que os campos de experiência se tornem “a antessala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas” (Ibidem, p.51).

Cury, Reis e Zanardi (2018) questionam a falta de aprofundamento a respeito dos campos de experiência, nem todos os professores têm consciência da origem da proposta por âmbitos ou campos de experiência nascida na Itália⁷³; a maneira como concebem a “experiência” na BNCC, como acumulação de conteúdos formais e de forma crescente e contínua; e questionam a forma como a Base foi implementada de forma impositiva. Sobre estes aspectos, percebe-se no diálogo das professoras, que apesar de atestarem ter discutido e contribuído com a reestruturação dos projetos político pedagógicos, o caráter desta participação se organizou mais em torno da assimilação e da implementação das novidades e não no aprofundamento destas e nem de suas contrariedades.

Corrêa e Morgado (2019) vão além com as críticas. Organizaram um projeto no qual investigaram o processo de como foi elaborada a BNCC e seu caráter político, nele analisaram as “narrativas dos atores, direta ou indiretamente envolvidos na elaboração da BNCC” (p.235) na tentativa de compreender quem eram os grupos que disputavam interesses naquele momento. Os autores afirmaram que existiram muitas disputas durante o processo, que este não foi neutro e muito menos ingênuo.

Quer nos grupos políticos que lideraram o processo, quer nos grupos privados que procuraram disseminar os seus valores, quer, ainda, no âmbito das vaidades acadêmicas, que disputaram as suas experiências e a sua epistemologia, o processo foi, permanentemente, perpassado por conflitos e disputas (CORRÊA E MORGADO, p. 247, 2019).

⁷³ Os Campos de Experiência surgiram na Itália em 1991 e foram revisados no documento chamado “As indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução” em 2012. Na Itália elaboram-se orientações nacionais para a pré-escola desde 1914, sempre com a preocupação de não adiantar etapas de escolarização (FINCO et al, 2015).

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) era composto em sua maioria de pôr grupos de interesse privado. A intenção do grupo MBNC não era discutir a Base, “pelo contrário, os seus principais interesses foram e acompanhar todo o processo e de garantir a sua participação na implementação pelos Sistemas de Ensino” (CORRÊA E MORGADO, 2019, p. 247). Tal fato foi comprovado pelos acordos realizados entre estados e municípios e os grupos privados ligados ao movimento. Além disso, outros interesses tornaram-se evidentes:

Não obstante, outro interesse que surge de forma clara é o da prestação de serviços educacionais, tanto na oferta de material didático e de conteúdos digitais, como da formação continuada de professores. A força do grupo conseguiu, neste momento, garantir acordos de cooperação técnica com o MEC, para disponibilizar recursos digitais às escolas e aos professores, hospedando os seus materiais no Portal do MEC (Diário Oficial da União, nº 131, terça-feira, 10 de julho de 2018.), com principal visibilidade a Fundação Lemann e a Fundação Roberto Marinho, para além de outras entidades. No fundo, constrói-se a ideia da inoperacionalidade e incapacidade do setor público, de modo a criar condições para fazer florescer e consolidar o setor privado (CORRÊA E MORGADO, 2019, p. 247).

Com essas revelações, questiona-se a seriedade de um documento como a Base, questiona-se suas intenções, a pressa com que foi elaborada. Ao que tudo parece, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela via dos campos de experiência é quase como um “truque” para desviar a atenção do que realmente importa. É um desrespeito com os professores e professoras do país. Em primeiro lugar, porque anunciam os campos de experiência sem ao menos explicá-los, sem dizer como foram pensados e transportados das fascinantes experiências vivenciadas em Reggio Emília na Itália para o Brasil. Em segundo lugar, pelo fato de que, na Itália, os 5 campos de experiência foram desenvolvidos para crianças de 3 a 6 anos, mas aqui no Brasil foram definidos também para a faixa etária dos bebês.

Quando se fala em “truque”, a intenção é dizer que, enquanto as professoras procuravam entender o que eram os campos de experiências e como deveriam introduzi-los no trabalho pedagógico com as crianças, elas não estavam questionando a Base, seus interesses e contradições. São muitos retalhos na composição dessa colcha, muitos sentidos em evidência.

Além da necessidade de aumentar a percepção sobre os interesses neoliberais sobre a BNCC, também é importante aprofundar o estudo sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, tendo em

vista que estes campos de experiência apontam “um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade” (FINCO et al, 2015, p.192).

Nesta pesquisa, o estudo é desenvolvido com ajuda de 14 professoras, no entanto, é urgente retomar o debate, dialogar com mais professores sobre os entendimentos que possuem a respeito da BNCC, a fim de que o trabalho pedagógico destes consiga garantir os direitos das crianças, especialmente o direito de brincar.

Neste contexto, apesar de a maioria das professoras terem afirmado sua participação na reestruturação dos projetos político pedagógicos em alinhamento à BNCC, percebem-se lacunas na compreensão da mesma. Além disto, a pandemia atravessou um processo que estava em curso e contribuiu para a fragmentação do que vinha sendo construído, fragilizando o trabalho pedagógico das professoras.

6.6 O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Compreender o modo como as instituições de Educação Infantil se organizam explica o “posicionamento que assumiram a cerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de um entendimento do seu processo de desenvolvimento, entre outros fatores” (OLIVEIRA, 2020, p.130). O trabalho produzido a partir deste posicionamento promove a identidade da escola e explica o como trabalho pedagógico das professoras se desenvolve.

Neste viés, sobre os projetos político pedagógicos das escolas enviados pelas professoras com a autorização de suas respectivas escolas, foram observados alguns aspectos: a retomada de documentos norteadores como, as diretrizes, a BNCC, o Referencial Gaúcho e o DOC de Santa Maria; a organização dos mesmos, em que medida enfatizavam os direitos das crianças, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; a ênfase ou não no trabalho pedagógico dos professores e também as diferenças que se podem perceber nos projetos de EMEI e EMEF.

Dos projetos pedagógicos analisados, pode-se dizer que existem algumas similaridades em relação à sua organização estrutural e temas concernentes ao PPP, como por exemplo:

- Diagnóstico da escola: contextualização da escola, seu histórico, as características da comunidade escolar, estrutura física, organização dos grupos etários
- Filosofia da escola: concepção de Educação, visão de educação, missão, metas e objetivos.
- Organização da gestão: concepção de gestão, organograma da escola, perfil de estudantes, atribuições dos professores, funcionários e pais
- Organização curricular: Concepção de currículo, composição curricular, matriz curricular, organização de planejamentos e metodologias, plano de ações e estratégias, e concepção, formas e critérios de avaliação.
- Formação continuada: objetivos e estratégias de formação para professores, equipe de gestão, e demais funcionários, de forma coerente as demandas da escola.

Dentro destas similaridades e estrutura dos projetos, evidencia-se diferenças no que tange os projetos políticos pedagógicos das escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), as quais possuem atendimento a pré-escola.

As diferenças se iniciam logo na caracterização das escolas. Nos PPPs das EMEIs, as escolas possuem uma estrutura pensada para a primeira infância, com aspectos que contemplam as necessidades da faixa etária. Escolas pensadas para a Educação infantil, desde a sua projeção, com banheiro na sala, mobília adequada, refeitório, pracinhas, espaço externo (solário) com brinquedos, tais como: escorregadores, balanços e caixa de areia. Mesmo que, às vezes, algumas escolas tenham, de certa forma, sido “adaptadas” para receber as crianças na Educação Infantil, em prédios que foram cedidos para uma EMEI, estas também contemplaram aspectos para atender as crianças da pré-escola. Em relação aos PPPs das EMEFs, existem poucas especificações de aspectos voltados à Educação Infantil, a não ser a de banheiros adaptados para as salas de Educação Infantil e da pracinha.

Sobre a filosofia das escolas, todos os PPPs acabam por retomar a partir dos documentos orientadores como, as diretrizes, a BNCC, aspectos como a concepção de educação. No entanto, apenas os projetos das EMEI, a partir dos mesmos documentos, apresentam a concepção de infância e de criança. Um dos projetos de

EMEI vai além, e chega a descrever a concepção de mundo, sociedade, homem, aprendizagem, criança e infância, concepção de instituição de Educação Infantil e de Educador. Outro ponto importante é que nos projetos das EMEI, são enfatizados os direitos das crianças, enquanto nas EMEF são enfatizados as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a escolarização da criança de forma geral, com maior ênfase nos Anos Iniciais em diante.

A análise evidenciou nos projetos político pedagógicos, duas identidades diferentes de Educação Infantil, uma inserida nas EMEIs e outra nas EMEFs. Nos PPPs das EMEFs, também não houve aprofundamento da organização curricular da Educação Infantil, os campos de experiência são apenas citados no corpo do documento, já nos PPPs das EMEIs, os campos são debatidos e explanados a partir de suas matrizes curriculares.

A partir destas considerações, apresenta-se o relato espontâneo de uma das professoras que trabalhou com pré-escolas em EMEI e EMEF, a respeito de suas percepções sobre a Educação Infantil nas EMEI e a inserção da Educação Infantil nas EMEF.

O olhar da educação infantil numa EMEF e numa EMEI são completamente diferentes, parece que você tem dois documentos. Eu acredito mais nesse olhar da EMEF para educação infantil, que o cuidar é importante, mas o educar e os objetivos, e até mesmo conteúdos que não são conteúdos, mas que são coisas né, que a gente trabalha além dos direitos de aprendizagem da criança. Lá quando a gente fala da escrita a gente fala do aspecto comportamental da criança, eu acho que a gente tem isso na EMEF, enquanto o brincar tem outro olhar na EMEI por exemplo. Eu acho que focam muito no brincar, na brincadeira livre, na brincadeira onde a criança propõe as coisas né, e ela cria isso e é fundamental, e ela tem que ter um espaço. No meu planejamento tem espaço diário para isso, para criação, para brincadeira livre sem ser nada orientado, porque eles precisam desenvolver a imaginação e tudo mais. Mas eu acho que tem esse olhar, de ter que ter momentos direcionados, guiados. Como eu falei, eu vou trabalhar motricidade ampla, tenho objetivo por traz, eu tenho uma forma de trabalhar isso, porque essa semana eu vou trabalhar com esse aspecto, na semana que vem vou trabalhar motricidade ampla dessa outra forma, na sala de aula, no pátio, na grama na calçada. E eu acho que na EMEF a gente tem um olhar mais direcionado para o educar, sabe, mais sistematizado por assim dizer. Eu acredito, que na EMEI muitas vezes não tem, na EMEI é mais uma outra ideia. A gente sente, sente que tem um olhar diferente, entre o brincar e o educar, o cuidar e o educar, na EMEI e na EMEF (PROFESSORA I).

A declaração da professora enfatiza as percepções apresentadas, com base nos PPPs, existe duas identidades distintas de Educação Infantil. Uma preocupada em sistematizar a educação, os processos de aprendizagem na EMEF, e outra com um olhar que prioriza o brincar das crianças.

Nesta direção, os projetos das EMEIs, dão ênfase para a criança como um sujeito de direitos, e procuram direcionar o trabalho pedagógico dos (as) professores (as) na compreensão das necessidades das crianças, de sua cultura, do contexto de suas comunidades e então na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em especial ao brincar, por meio das interações e brincadeiras. Em relação as EMEF, o trabalho pedagógico se organiza para garantir que os estudantes desenvolvam ao longo de sua escolarização as competências gerais da educação básica, o conhecimento, as habilidades, atitudes e valores necessários para deliberar sobre os desafios da vida cotidiana, para exercer a cidadania e se inserir no mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Assim, se pressupõe que, em comparação as pré-escolas inseridas nas EMEI e EMEF, com base nas proposições explanadas nos projetos, as crianças inseridas em EMEI têm uma probabilidade maior de terem seus direitos garantidos. Visto que, os PPP das EMEI aprofundam a concepção de criança e infância, bem como direcionam o trabalho pedagógico das professoras para as interações e brincadeiras, pensando na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os meios pelos quais é possível garantir os direitos das crianças. Outro fator importante é a estrutura das escolas ser projetada para receber as crianças, e por último, que as proposições de formação continuada para as equipes de professores propõe estudos específicos para a primeira infância, que priorizam a realidade e os desafios vivenciados cotidianamente na Educação Infantil.

7. SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS.

Para discorrer sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, retoma-se a concepção de proposta pedagógica das DCNEI, na qual “as instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: Oferecendo condições recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009). Além disso a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil também devia apresentar como objetivo garantir as crianças:

Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2009, p.18).

Como se pode observar, as DCNEI, em 2009, já discorriam sobre alguns dos direitos das crianças a serem garantidos nas instituições de Educação Infantil. Na BNCC, são apresentados seis direitos – o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se – chamados de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme se especifica:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL,2018, P.38).

Na BNCC estes direitos retomam os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e brincadeiras, no entanto, eles se apresentam associadas as dez competências gerais da Educação⁷⁴, como suporte para a garantia dos direitos, conforme o excerto a seguir:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p.37).

Cabe lembrar que foi com esta questão que se iniciou a pesquisa: “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC” (p. 37) e o desafio de produzir um trabalho pedagógico que garanta os seis os direitos das crianças. Entretanto, a BNCC parece reiterar muito mais a garantia das dez competências gerais da Educação Básica do que os direitos das crianças.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 25).

A percepção de que a BNCC enfatiza muito mais a garantia das dez competências se desenvolve no fato de que a BNCC apresenta os direitos, mas não aponta direcionamentos e estratégias de como garanti-los. Outra questão que evidencia o foco nas competências é que a BNCC destaca as aprendizagens essenciais na Educação Infantil por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a Base, as aprendizagens essenciais podem ser compreendidas como: comportamentos, habilidades e conhecimentos e vivências por meio dos campos de experiências, desde que estas promovam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pelas interações e brincadeiras. São essas aprendizagens essenciais que se constituem nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

⁷⁴ As dez competências gerais da Educação constantes na BNCC encontram-se como anexo 3 ao final da tese.

Afinal, será que para garantir os direitos das crianças é necessário que elas desenvolvam aprendizagens essenciais? Será que é preciso as crianças adquirirem comportamentos, competências, habilidades e conhecimentos para acessarem seus direitos? Se o foco não fosse as dez competências e o preparo precoce de futuros trabalhadores, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” poderiam se chamar apenas de “direitos de desenvolvimento” ou ainda “direito das crianças”.

Consoante com Silvio Gallo⁷⁵ (2022), a BNCC resgata “uma lógica que estava presente no MEC logo depois da LDB, quando se produziram os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são a lógica das competências e habilidades”. Uma lógica que havia perdido a força a partir de 2001 e “e ela não estava tão presente nos debates em torno da BNCC até 2015, 2016” (Ibidem, 2022, p.3). De acordo com o autor, enquanto o MEC produzia a primeira versão da Base, houve consultas, debates e diálogos, o documento circulava e se faziam revisões. Entretanto, a entrada do Temer no governo mudou a direção do documento e houve uma aceleração para que a Base fosse finalizada.

Só que um grupo influente e que defende a pedagogia das competências estava lá fazendo o trabalho político deles; em um determinado momento não tinham muito eco e com o governo Temer encontram esse eco e finalizam a BNCC retomando o viés da pedagogia das competências que vem do final da década de 1990, e que do meu ponto de vista é um grande desastre para a educação brasileira e vai se refletir no chamado novo ensino médio que também passa pelo mesmo movimento (GALLO, 2022, p.4).

O viés da Pedagogia das competências se trata da transferência de conteúdos para formar e orientar por meio de competências o que se almeja desenvolver nos estudantes (RAMOS, 2009). Existe a ideia de que a escola ao se apropriar da noção de competência, seria ela capaz de “promover o encontro entre formação e emprego” (RAMOS, 2006, p 221).

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p 221).

⁷⁵ A entrevista “BNCC é um desastre para a Educação Brasileira, crítica de Silvio Gallo”, foi realizada por videoconferência, concedida a Revista Educação, edição 285, em 16/05/22. Disponível em: < <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/>> Acesso em 15 jun.2022.

Na BNCC, pode-se perceber a ênfase nas competências na Educação Infantil, também verificáveis e em situações e áreas específicas. Como é o caso da definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos por grupos etários para cada um dos cinco campos de experiências. Em outras palavras, são estas competências, as aprendizagens essenciais que devem ser definidas como base do que as crianças deverão ser capazes de assimilar e dominar ainda na Educação Infantil. Desta forma, em vez de se priorizar os direitos das crianças, as interações e as brincadeiras, e o interesse das crianças, parte-se de situações concretas, direcionadas por objetivos específicos organizados pelos campos de experiência.

Assim, o direcionamento por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vem ao encontro da tal “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2018, p.38). Afinal, de acordo com a Base a criança não pode desenvolver suas aprendizagens de uma maneira “natural ou espontânea”.

Neste sentido, na intenção de ir ao encontro da problematização desta tese, questionou-se as professoras sobre: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como pensavam neles na hora de desenvolver o planejamento; como percebiam os direitos na rotina da Educação infantil; se entre os direitos, haveria algum que demandasse mais preparo por parte das professoras; se percebiam algum direito mais recorrente; e por último, como ficaram os direitos das crianças durante a pandemia. Na sequência, encontram-se no quadro 5, duas questões importantes em relação a como as professoras elaboram, descrevem e inserem sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar.

Quadro 5 - Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos planejamentos

Professora	E os direitos de aprendizagem, você consegue pensar/inserir eles na hora de desenvolver o teu planejamento?	Qual (ou quais) dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento seria mais recorrente?
Professora N	Não é nada fácil né, da mesma forma dos campos de experiência, a gente não consegue escrever, articular eles e ponto final né, a gente precisa sentar, precisa pensar sobre o que que a gente está propondo com as crianças.	O participar e o explorar né, porque aí a gente consegue ir atrelando, claro que a gente vai atrelar sempre né [...] acho que estes dois seriam assim o principal.
Professora J	Os direitos sim, mas nem sempre, porque a gente não está sabendo, devido à falta de retorno.	Ah, eu acho que “o eu, o outro e nós”

Quadro 5 – os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos planejamentos

(continua)

Professora F	Não, (tenho dificuldades), Consigo.	Ai, o brincar [...] o brincar é primordial em tudo sabe, eu acho primordial na educação infantil essa parte do brincar.
Professora H	Ficou muito prejudicada, por que o brincar não é enxergado da mesma forma, as interações não são enxergadas da mesma forma, as crianças não têm esses direitos garantidos em casa como tinham na escola.	Acho que o brincar, por que assim, pelo brincar você vê os outros direitos também né, todos se entrelaçam né, mas ali brincando surgem os conflitos, [...] eu acho que brincando eles aprendem muito.
Professora G	Acredito que sim... estaria mais evidente a questão da participação né, eu sempre procuro e antes também procurava sempre colocar o aluno, a criança, como o centro né.	Eu acho que o conhecer-se, porque a criança ela precisa ter a autonomia, e saber que ela é um ser de direitos né, porque muitas vezes elas vão para a escola porque a família disse que ela tem que ir. Mas não, ela tem que ir porque é um direito dela né, é um direito dela ir, e aí ela precisa se conhecer, ela precisa conhecer que ela é uma pessoa de direitos.
Professora B	Olha, eu acho que pra mim fica tão claro isso, porque como eu sei o que que tem lá na BNCC, eu sei dos direitos deles, então eu acho que é meio natural assim de eu pensa nas brincadeiras, nas atividades. Tudo e automaticamente já vai estar lá dentro sabe, [...] já está lá internalizado dentro das minhas propostas, então não penso assim separadamente, eu já imagino uma atividade e está tudo englobado lá, as habilidades os direitos, tudo está dentro.	Acho que do brincar, agora né, também a questão da socialização com os colegas, então eu não sei, mas a parte do brincar pra mim eu acho que é uma das mais fortes, em tudo eles realmente aprendem brincando, eu acho que pra mim a mais forte é essa.
Professora C	Eu acho que no remoto isso fica muito difícil, da gente ver os direitos de aprendizagem da criança, porque muita coisa não é real, então por exemplo quando eu proponho uma atividade de pesquisa com a família, o quanto essa criança de fato vivenciou isso, na escola a gente sabe como a gente iria abordar isso, na casa a gente não esteve junto.	Nessa altura, agora indo para dezembro, eu estou mais ligada em um dos campos de experiência, onde fala da escrita, do cognitivo, não como um direito, mas como uma preocupação com o pré B, a gente tem isso na finaleira do ano, entende. É pensando que o ano que vem será presencial. Todas as professoras, a gente chega em dezembro e já começa a deixar um pouco de lado o que a gente gostaria de trabalhar com as crianças e o que eles precisam para iniciar o próximo ano sabe, [...] criar uma base para que o professor consiga dar início a essas competências no próximo ano.
Professora M	Esses direitos, eles estão perdendo, por que a gente não pode, tem que manter o distanciamento, então com certeza eles estão perdendo e não está ficando garantido.	Brincar, o brincar, explorar, o conviver também.
Professora D	A gente tenta fazer assim, uma semana trabalha um deles sabe, daí na outra, o outro direito, porque tem que trabalhar todos né, então assim a gente tenta ir trabalhando, colocando nos planejamentos.	O brincar, o brincar é o principal né, a gente tem o brincar e o interagir né, as duas como principais.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Mais uma vez, os sentidos produzidos pelas professoras reiteraram as dificuldades encontradas durante o período de pandemia. Os relatos revelam que elas têm consciência de que a garantia aos direitos ficou prejudicada, e demonstram que mesmo diante do imprevisto que adveio sobre todas as Nações, elas identificaram propostas viáveis para tentar amenizar as possíveis lacunas que ficaram deste tempo em que as crianças permaneceram em casa e longe da escola.

Outras situações percebidas são referentes à confusão existente entre os direitos, os campos e os objetivos. Essa confusão é encontrada ao longo de todas as entrevistas, pois em um momento discorrem sobre os campos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e, em outro retomam os direitos, como se ambos tivessem a mesma função, como se fossem similares em sua concretude. Esse é um ponto importante a ser debatido, quando se fala de uma Base Nacional Comum Curricular, a base de conhecimento de um documento normativo por parte das professoras deveria ser a mesma. Se as professoras não têm a mesma compreensão a respeito da BNCC, logo, (o produto) do trabalho pedagógico das professoras será distinto nas diferentes regiões e cidades do País, ou seja, um prejuízo na garantia de direitos.

É certo que a pandemia atravessou um processo que estava em curso, de estudo e aprofundamento da BNCC. Para algumas professoras, as aulas remotas durante o período de calamidade favoreceram as professoras municipais com o tempo para novas formações. Esse relato foi narrado durante as entrevistas:

A pandemia me trouxe isso, me trouxe mais tempo para formação, e o ano passado eu fiquei meio louca de tanta formação que eu me inscrevi, que eu procurei, que eu encontrei, que chegou até mim. E eu fui fazendo tudo que eu podia né, [...] graças a Deus eu encontrei todo esse pessoal dando curso, foi assim, uma chuva de curso, eu fui assistindo tudo e pegando tudo que podia (PROFESSORA L).

Todavia, qual a qualidade destas formações esporádicas, melhor, quem promovia essas formações? Em parte, a promoção de lives e formações rápidas que surgiram durante a pandemia, foram desenvolvidas também por alguns dos organismos que aceleram a finalização da BNCC. Mesmo que algumas professoras tenham conseguido um tempo para estudar, isso não se torna um parâmetro para o Trabalho Pedagógico que desenvolvem na Educação Infantil.

Outra professora corrobora, relatando que a qualidade do tempo para discussão com suas colegas professoras melhorou na pandemia, pois não estavam

sempre ocupadas frente aos alunos em aula, tiveram mais tempo, podiam planejar em pequenos grupos, “talvez a gente não tivesse esse tempo né, de leitura, tempo de reuniões onde a gente discutiu mais isso né (BNCC)” (professora H). Existe uma necessidade real por parte das professoras em dialogar sobre o trabalho que desenvolvem, sobre as ideias e projetos que surgem, sobre as observações que fazem cotidianamente, no entanto, sabe-se que isso não acontece como de fato deveria acontecer. Durante as entrevistas algumas professoras relataram ter um turno para planejamento, mas que esse dia não era o mesmo para todas as professoras, o que por sua vez não ajudava as professoras a dialogarem e partilharem suas dúvidas e questionamentos. Mais uma vez, uma das professoras exemplificou como foi planejar durante e após a pandemia.

Agora nessa função da pandemia a gente teve até mais facilidade para planejar, porque a gente estava em casa né, e aí a gente mesmo se organizava para um dia na semana, para fazer virtualmente, a gente planejava. Quando ouve o retorno, aí ficou mais difícil da gente ter esses encontros, mas quando a gente não conseguia ter um horário pra sentar e planejar junto, mesmo de forma virtual, por que na correria da sala de aula a gente não consegue, aí a gente, na hora do lanche, “há, o que tu vai fazer semana que vem, há o que que vai ser?”, então na hora, nos intervalinhos ali do lanche ali, principalmente né, a gente conversava, “que que vai trabalhar?” (PROFESSORA B).

Conforme o relato da professora, o planejamento durante a pandemia teve suas facilidades, mas no retorno já não se pode mais realizar os planejamentos conjuntamente, apenas pequenas socializações durante os momentos de intervalo das professoras. Infelizmente, essa forma de trabalhar nas escolas, não agrega condições para a garantia dos direitos das crianças, ao contrário, fragiliza.

Retomando as questões anteriores, como era previsto, o direito de brincar não é recorrente no discurso de todas as professoras. No entanto, compreende-se que depois de tanto tempo em casa, as necessidades das crianças se acentuaram em relação as questões de socialização delas com seus pares e da relação delas com os adultos. Além disso, outros aspectos mencionados pelas professoras também fizeram referência a questões emocionais, físicas e psíquicas das crianças. Muitas das crianças voltaram para a escola com medo e insegurança.

Nessa realidade que a gente tem agora, a urgência é ouvir a criança sabe, é acolher e ouvir, por que a gente está recebendo crianças com tudo que é coisa, tudo que é problema, criança que foi bem cuidada, que teve um olhar atento da família para ela, criança que foi superprotegida por medo e que está muito infantilizada. Têm de tudo, de tudo, e aí, têm crianças que não estão mostrando o que está acontecendo, que tu vêes que estão ansiosas, que estão nervosas, que não estão te escutando, que não estão te olhando. É o que está acontecendo, por que esta criança está assim? Então eu acho

que, para além de tudo que a gente aprende, de tudo que a gente sabe, de tudo que a gente ouve, a gente precisa abrir muito os olhos, os ouvidos, o coração, fechar muito a boca, a gente precisa muito olhar para essa criança, e tentar entender e tentar acolher, e ver o que ela está sinalizando, eu acho que nesse momento especificamente, isso é muito, muito importante, tanto na educação infantil quanto lá no Fundamental, eu acho até com os adolescentes (PROFESSORA L).

Defende-se que a centralidade do trabalho dos professores é o pedagógico, entretanto, com este relato da professora, entre outros, evidencia-se que durante a pandemia o trabalho das professoras foi além do que é pedagógico. Ferreira (2017) explica que “constituir-se professor/professora implica, cotidianamente, na inserção na profissão, caracterizada por exigir conhecimentos e ações relativas à dimensão humana, dialógica, interativa, cognitiva, pragmática e ética (p.30). Outro exemplo, pode ser observado na narrativa a seguir.

Antes de qualquer atividade pedagógica, vale a saúde de cada pessoa, de cada criança né, então algo muito recente para mim te contar, foi nesse final de semana, a mãe dos meninos da nossa escola faleceu por covid, tem quatro crianças que ficaram, um recém-nascido, que ela estava grávida. Os pais não moram na casa, só era a mãe, que acabou falecendo e a avó. Então hoje à tarde eu ainda fui lá, levei, tinha entrega de alimentação hoje à tarde, levei o kit, conversei com as crianças e aí a gente sempre diz assim, nesse momento a gente está preocupado em atender uma demanda, em cumprir por exemplo né, alguma lógica, alguma estrutura, de conteúdos, de habilidades, ou a gente está preocupada com aquela criança, com aquele sujeito, com o que está se passando, se ele está comendo, se ele está passando fome, se a família está conseguindo respirar em meio a situação, se a mãe perdeu o emprego, o que que vai fazer agora né (PROFESSORA N).

Esta pesquisa se desenvolveu com quatorze professoras da Rede Municipal de Santa Maria. Como já mencionado anteriormente, na busca por sujeitos que se interessassem participar desta pesquisa, encontrou-se muitos professores esgotados, doentes e outros tantos de laudo. Ainda neste ano de 2022, pode-se constatar os reflexos da pandemia, a ausência dos professores em sala de aula. De acordo com notícia publicada no jornal⁷⁶ da cidade de Santa Maria, somente no primeiro semestre de 2022, um terço dos professores municipais estiveram afastados do trabalho, um total de 567 trabalhadores. Conforme Solaine Massierer, atual superintendente do Setor de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação (SMED), nem sempre esses afastamentos são substituídos.

Assim, as professoras, para além do pedagógico, tinham outras preocupações de dimensão humana e ética, da relação interativa com as crianças e

⁷⁶ Esta notícia pode ser acessada pelo link < <https://diariosm.com.br/um-terco-dos-professores-da-rede-municipal-esteve-afastado-no-primeiro-semester-de-2022/>> Acesso em 26 jul. 2022.

suas respectivas famílias. Talvez essas preocupações também tenham sido motivo para que muitas professoras ficassem adoecidas e afastadas do trabalho. Em pesquisa recente sobre a Educação e a pandemia, Saraiva et al (2020) apontaram que o trabalho dos professores no período de pandemia, foi um trabalho de exaustão, de ansiedade e intensificação. A pesquisa também revelou que de forma geral, foram as professoras de forma individualizada, as responsáveis em criar estratégias de: aproximação com os estudantes e famílias e estratégias de produzir as aulas para as turmas com quem trabalhavam. Esta forma de condução é mais uma prova de que não houve uma estratégia única por parte dos órgãos competentes, e sim uma maior responsabilização em cima das professoras, gerando uma sobrecarga de trabalho, o que explicaria a exaustão.

As análises da pesquisa de Saraiva et al (2020) constataram que a forma como foram conduzidas a migração das atividades escolares para ambientes virtuais e remotos, veio “manter ou até aprofundar os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes e até de sobrevivência, como alimentação” (SARAIVA et. al, 2020, p.18).

Outro fator a se destacar é que as crianças inseridas em escolas privadas, por meio da compra de vagas⁷⁷ pelo município de Santa Maria, tiveram de uma forma mais organizada e sistematizada, todos os serviços educacionais disponibilizados em tempo ágil, além disto, retornaram as aulas presenciais tão logo houve a liberação por meio do Decreto 55.856/2021 que permitiu a volta às aulas em todo o RS. Nesta perspectiva, pode-se concluir que por mais conhecimento que se tenha sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e por melhor que tenha sido o esforço das professoras durante a pandemia, as crianças não tiveram seus direitos garantidos de maneira igualitária.

⁷⁷ De forma geral, a compra de vagas acontece quando o município não tem a vaga nas escolas municipais que ofertam a Educação Infantil. Desde 2009, está é uma prática dos municípios que se acentuou devido a obrigatoriedade de as crianças estarem matriculadas a partir dos 4 anos de idade (EC 59/2009). Compreende-se que inicialmente esta foi uma alternativa viável para suprir a falta de vagas, no entanto, hoje favorece economicamente algumas escolas privadas e não traz benefícios a longo prazo para o município.

8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO QUE DESENVOLVERAM NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Retoma-se a colcha. A este ponto, após a junção de tantos retalhos, de tantas composições, a tentativa é analisar os sentidos produzidos ao final da colcha. Sobre a tese, a pretensão não é a de fechamento, ao contrário, a ideia é que as considerações formalizadas neste texto, possam continuar a ressoar. Primeiro pela característica do período em que a pesquisa foi construída, em meio a distintos desafios, um período de pandemia e pós-pandemia, atípico à realidade normalmente encontrada nas escolas; depois, porque se acredita que a pesquisa é movimento, se produz no movimento de ir e vir até os fenômenos encontrados, ir e vir aos discursos das professoras participantes da pesquisa, no movimento de conhecer e perceber o outro, de procurar os sentidos, que por ora foram construídos.

Cabe dizer, que após esse longo período de adversidades que a pesquisa atravessou, é emocionante chegar a esta etapa. Os desafios vivenciados, as dificuldades superadas, as perdas pelo caminho, marcaram a pesquisa e a vida de todos os envolvidos nela, como a própria pesquisadora. Certamente, se a pandemia pudesse ter sido evitada, ou se ainda ela pudesse de alguma forma ter sido amenizada, as considerações apresentadas seriam outras. Não há como saber.

Antes de tudo, faz-se primordial dizer que superar os desafios e ponderar algumas considerações, só se fez possível pela participação das professoras e do Trabalho Pedagógico que desenvolvem cotidianamente, e, principalmente, que desenvolveram durante a pandemia. Sendo assim, ao mencionar possíveis fragilidades encontradas no trabalho pedagógico, não se está querendo apontar que o trabalho desenvolvido pelas professoras nos últimos dois anos não foi válido. Ao contrário, as professoras, responsáveis pelo pedagógico, mesmo desconhecendo o caminho e as adversidades da travessia que enfrentavam, conduziram, ao seu modo, um trabalho pedagógico novo, diferente e multifacetado.

Pode-se dizer que um dos primeiros sentidos produzidos pelas professoras de pré-escola da Rede Municipal de Santa Maria, percebidos nesta pesquisa, sem dúvida nenhuma, é a lógica improvável da contrariedade. De um lado, o **esgotamento emocional** vivenciado pelas professoras durante o período analisado.

Do outro lado e ao mesmo tempo, uma **capacidade de superação incomum para lidar com o inusitado**.

Uma pesquisa de Saraiva et al (2020) sobre a educação na pandemia de Covid 19 analisou o ensino remoto e a exaustão docente, e relatou que os professores precisaram exercer uma capacidade extraordinária para desenvolver o trabalho pedagógico. A pesquisa apontou questões como a disponibilidade dos professores para além das horas contratadas, a demanda de trabalho em três turnos, planejar e enviar as atividades de formas diferenciadas (físicas e remotas), e ter tempo para corrigir e dar retorno aos estudantes (físicos e remotos). Acrescentam-se, ainda, casos em que as professoras gravaram vídeos para as crianças e realizaram chamadas/lives com as famílias, além de dar explicações para os responsáveis pelas crianças, que muitas vezes não sabiam como realizar as atividades propostas pelas professoras.

Deste modo, os **sentidos de ora esgotamento, ora resiliência**, transcorreram durante todas as entrevistas realizadas. Em pesquisa recente, Ferreira e Castaman (2022) analisaram os Movimentos de Sentidos em narrativas dos professores sobre o trabalho pedagógico, e apontaram um fator importante em relação às formas de discursos dos sujeitos participantes durante as entrevistas. Em vez de relatar, narrar a respeito de seu trabalho, preferiam argumentar a respeito do mesmo, como uma forma de defesa, ou como elas denominaram, um “ato protetivo”.

De acordo com as autoras:

Há um distanciamento semântico entre o relato e a defesa argumentativa do trabalho pedagógico. Se os professores preferem defender, quando solicitados a narrar, pode ser um modo de evitar implicar-se e mostrar-se por meio do relato, posto que as narrativas dizem sobre quem narra, até mesmo pela escolha do que narrar. Então, em uma espécie de ato protetivo, em vez de contar sobre o vivido, os professores, em grande parte, escolheram argumentar sobre o trabalho realizado, defendendo argumentos e apresentando concepções e perspectivas teóricas (FERREIRA E CASTAMAN, 2022, p.9).

Nesta pesquisa, pode-se presenciar uma situação semelhante, mas com o acréscimo do **sentido de coletividade** para reforçar os argumentos. Durante os discursos, iniciavam narrando sobre si, sobre os medos, as inseguranças, as perdas, o cansaço, mas quando falavam do trabalho pedagógico durante o período da pandemia, logo passavam à posição de **defesa argumentativa com base nas ações coletivas**. Em vez de continuarem narrando sobre o trabalho, sobre as escolhas e decisões assumidas, defensivamente, tentavam explicar como e por que

agiram de tal forma em detrimento de outras, e, sempre usando a primeira pessoa do plural em suas justificativas.

No entendimento desta pesquisadora, produzir o trabalho pedagógico mediante o inusitado, só foi possível porque as professoras se coadunaram no mesmo sentimento, **faziam algo juntas**. Independentemente das orientações que vinham da SMED, as professoras, se revestiram de muitas faces, agiram juntas, com meios diferentes, em situações diferentes, em regiões diferentes, mas **faziam algo juntas**, de múltiplas maneiras, como se conseguia, sem se ter certeza do que afinal estava se produzindo. Ao que se denomina nesta tese de **Trabalho Pedagógico Multifacetado**.

No Priberam⁷⁸, o próprio termo face, apresenta muitos modos de significação, como por exemplo: a representação de um lado, de uma parte, uma superfície, uma aparência, um modo de ser, de se apresentar em detrimento de outro. É como a colcha pronta, com seus pequenos retalhos, cada parte é uma história, um sentido produzido em função de outros tantos. Logo, a conjunção das muitas faces propõe o termo multifacetado como aquele com variadas características ou múltiplos modos de se apresentar.

Assim, designa-se e explica-se como categoria de **Trabalho Pedagógico Multifacetado** aquele trabalho desenvolvido por sujeitos capazes de produzir trabalho de modo espontâneo e de múltiplas maneiras, que nesta pesquisa, desenvolveu-se mediante o imprevisto devido ao período de pandemia. Entretanto, tendo em vista que o **Trabalho Pedagógico Multifacetado** está inserido no contexto da sociedade capitalista, na qual se sobrevive trabalhando, salienta-se que este pode ocorrer cotidianamente pelas professoras, mediante as pressões vivenciadas em suas relações de trabalho.

Por ser **Trabalho Pedagógico Multifacetado**, apresenta alguns aspectos característicos do caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho, no qual a classe trabalhadora apresenta “uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, mais polissêmica, mais multifacetada” (ANTUNES, 2005, p. 83), com a finalidade de acompanhar as mutações que ocorrem no universo produtivo, agravando ainda mais a precarização e as formas de flexibilização do mundo do trabalho.

⁷⁸ Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/faces>>. Acesso em 23 set. 2022.

Nesta direção, ao desenvolverem um **Trabalho Pedagógico Multifacetado**, as professoras, retrocederam muitas vezes, por conta do contexto de pandemia, aos limites de simples práticas pedagógicas, sem sentido, sem intencionalidade, sem reflexão crítica sobre o processo, sem produção do conhecimento. Esta afirmação refere-se especificamente ao produto do trabalho e não da professora trabalhadora, pois entende-se que as decisões, as ações e formas de produção de trabalho, foram as que se tinha condições de serem produzidas pelas professoras e acessadas pelos estudantes e suas famílias.

Outro fator importante a se considerar é que o **Trabalho Pedagógico Multifacetado** desenvolvido, não pode considerar o caráter e as especificidades da infância, das crianças, nem mesmo os seus direitos. O discurso das professoras reiterou as adversidades vivenciadas durante o período de pandemia, a consciência de que as crianças não tiveram seus direitos garantidos, mas como disse a professora N: “Antes de qualquer atividade pedagógica, vale a saúde de cada pessoa, de cada criança né”, ou seja, vamos preservar o direito à vida.

Nesse viés, tentando responder à problematização inicial desta tese, considerando o período de pandemia e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas para a Educação Infantil, as professoras de crianças de pré-escola, das escolas da Rede Municipal em Santa Maria, **elaboraram um Trabalho Pedagógico Multifacetado** baseado nas necessidades que surgiram no contexto da pandemia, a fim de irem ao encontro das crianças. Como responsáveis pelo pedagógico, flexibilizaram em seu trabalho, usaram muitas faces/meios para acessar as crianças e seus responsáveis, observando as características das famílias atendidas por suas escolas. A prioridade foi a maior e melhor condição de acesso, o que para algumas professoras, foi a entrega de material físico, para outras as aulas virtuais/remotas, outras o envio de vídeos, e também as chamadas de vídeo, o que configurou em alguns momentos, diferentes propostas em ação para uma mesma turma.

Sobre o decurso desta variedade de opções e formas de produzir o trabalho, o **descrevem** como um trabalho **desafiador, desgastante e difícil**. **Desafiador** por terem que trabalhar com o inusitado, com o inesperado, com a morte, com a dor da perda ou de imaginar perder alguém; **desgastante**, por ter que trabalhar quase em tempo integral em casa, cuidando dos seus e da demanda contínua que chegava a qualquer hora do dia, como também a variedade de formas como chegavam; **difícil**

devido à pandemia, o medo, a insegurança, a demora por vacinas, por causa da demora de direcionamento da SMED, difícil por saber que muitas crianças não tinham alimento em casa, pela falta de notícias de algumas crianças, difícil por causa da falta de recursos e espaços adequados na hora de voltar para as escolas, difícil por perceber os atrasos gerados.

Sobre a maneira como **visualizaram** os sentidos no seu trabalho pedagógico, um dos sentidos é o de **humanização nas relações pedagógicas**. Humanização que se estendeu de uma casa para a outra, de uma família para a outra, e que antes, se restringia ao espaço da escola, ou a sala de aula. Diga-se, em outras palavras, a criança entrava na escola, ela era responsabilidade da escola, da equipe de professores e funcionários de determinada instituição. Quando ela ia para casa, era responsabilidades das famílias. No momento que adveio a pandemia, as professoras puderam conhecer a realidade de muitas famílias, fazendo surgir uma empatia para com as necessidades do outro, e que não se limitava mais ao espaço da escola. O discurso da professora D relata um pouco desta percepção, de quanto a Educação, o trabalho delas enquanto professoras é um serviço essencial.

Essa pandemia foi ótima, nem eu sabia que éramos essenciais assim na vida de uma criança. A gente sabe que a educação é importante, que os professores são importantes, só que até então estavam desvalorizados. Estava né, estava tão desvalorizado [...]eu também estava acreditando naquilo (na desvalorização). Daí com a pandemia, a gente ficou pensando, meu Deus (com espanto), o que que vai ser destas crianças se elas não voltarem (para a escola) (PROFESSORA D).

Outro exemplo da **humanização nas relações pedagógicas** é quando as professoras planejavam suas propostas levando em consideração a realidade das famílias. Como por exemplo, o fato de não propor fazer um bolo porque as crianças não tinham farinha em casa, ou brincadeiras com água por não haver água na casa, não pensar em criar uma cabana pelo fato de o chão da casa ser de terra batida, ou ainda, falar sobre a importância da higiene no combate a pandemia, se não havia água e sabonete naquelas casas. Conforme a professora J, elas se limitaram a propor atividades mais simples e que as famílias disponibilizassem dos materiais em casa, nas palavras dela: “que eles não tenham que sair a procura de nada, que não seja nada extravagante, nada que os pais precisem comprar, até mesmo por conta da realidade da comunidade né”.

Foi esse **Trabalho Pedagógico Multifacetado**, assumido coletivamente, que amenizou em partes as dores e os prejuízos causados pela pandemia, sobre os

direitos das crianças. Ferreira (2017) ao estudar o trabalho dos professores como trabalho pedagógico e ao discorrer sobre a importância dos professores se constituírem como sujeitos que trabalham com o pedagógico, esclareceu que os professores precisam ter ciência de que ao agirem podem ampliar sua profissão, superando modelos tradicionais ainda praticados, constituindo-se na “força transformadora da escola” (Ibidem, 2017, p.39).

Para tanto, podem transformar suas práticas pedagógicas em acordo com as representações e significações elaboradas no decorrer de sua historicidade como profissionais; contam com os seus colegas e com as oportunidades em seu local de trabalho; contam, sobretudo, com a possibilidade de, na linguagem, manterem-se em contínuo processo de produção de sua profissão. Ou seja, é assim que se mantém vivos profissionalmente, saboreando as alegrias da profissão e lutando pela superação das inúmeras dificuldades rotineiras.

Por meio da mediação da linguagem e conseqüente interação, as professoras, ao enfrentarem o mesmo contexto da pandemia e os mesmos desafios, agiram de maneira resiliente, na tentativa de superar em partes as dificuldades do período, o que por sua vez gerou um desgaste muito grande.

No entanto, mesmo que tenham feito sobremaneira um esforço incomum, o **Trabalho Pedagógico Multifacetado que foi produzido não é práxis**, pois flexibilizou-se, revestiu-se de muitas formas, não foi crítico, pode-se dizer que chegou a ser reflexivo, pois foi capaz de perceber as contradições, mas o agir das professoras foi para amenizar os impactos da pandemia e não para superá-los ou transformar a realidade. E isso não é uma crítica as professoras, é apenas uma constatação produzida sobre a análise do trabalho pedagógico das professoras durante um tempo de grande adversidade, e, diga-se ainda, não era responsabilidade das professoras superar a pandemia, essa era a responsabilidade do estado.

Assim, quanto a suposição inicial desta pesquisa, aquela apresentada em 2020, de que – para se produzir um trabalho pedagógico prático, transformador, que tenha sentido e significação para professoras e crianças, importa que as professoras compreendam o seu trabalho e o brincar como um todo, em suas teorias, como um direito e tenham consciência do processo de institucionalização do brincar no espaço escolar – apresenta-se **duas considerações⁷⁹, uma a respeito do trabalho que desenvolveram e outra sobre o brincar.**

⁷⁹ A apresentação das duas primeiras considerações é por compreender que o período de pandemia e pós-pandemia não permitiu que a suposição fosse analisada em sua integralidade e de maneira

A primeira é de que as professoras se compreendem como sujeitos responsáveis pelo pedagógico, compreendem que a produção do conhecimento se produz em aula e na interação delas mediante o trabalho com as crianças. No entanto, o observado nesta pesquisa, durante este período atípico, revela que as professoras ainda não conseguem tornar o trabalho pedagógico em práxis, fundamentado teoricamente e produzindo transformações. A razão desta afirmação se baseia no fato de que para as professoras produzirem uma práxis, precisam do apoio de suas escolas em todos os aspectos, desde o espaço e o tempo adequado para conhecer, discutir e reavaliar os projetos político pedagógicos de suas escolas, do direito ao tempo de planejamento, bem como formações que desenvolvam temáticas referentes ao campo de trabalho específico a Educação Infantil, como, por exemplo os direitos das crianças.

A Segunda é que, as professoras não possuindo tempo e condições favoráveis para estudo aplicado sobre o campo de trabalho em que estão inseridas, por sua vez não conhecem as especificidades do desenvolvimento infantil na primeira infância, nesta pesquisa, o desenvolvimento das crianças na pré-escola. Assim, acabam por não compreenderem por que o brincar é tão importante neste período da vida e conseqüentemente não possuem propriedade nos argumentos que defendem o direito de brincar. Logo, o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fica em segundo plano, e as crianças acabam brincando no tempo que sobra da aula.

Conforme explanado no capítulo sete desta tese, a própria BNCC, em vez de enfatizar os direitos das crianças, enfatiza em maior grau, a garantia das dez competências gerais da educação básica, e a apropriação do conhecimento, de habilidades específicas, valores para enfrentar os desafios da vida e para poder exercer a cidadania, bem como condições de adentrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Na Educação Infantil esta ênfase é percebida na configuração dos objetivos de aprendizagem, vindo diretamente ao encontro da tal “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p. 38). E no discurso das professoras pode-se perceber confusão entre os direitos, os campos e os objetivos, em determinados momentos argumentavam sobre eles como

articulada, entre o trabalho e o direito de brincar. Assim, espera-se que as duas considerações respondam em partes o que de fato pode ser analisado.

se tivessem a mesma função, o que só reafirma a necessidade de contínuo estudo sobre eles.

Nesta direção, ainda propondo outras considerações, defende-se:

- O argumento, de que é essencial dialogar sobre as concepções de infância dentro das escolas, as concepções de infância são os pilares para o desenvolvimento do Trabalho Pedagógico das professoras na pré-escola. Estes pilares, diga-se os fundamentos, serão os propulsores das ações das professoras, produzindo determinados tipos de Educação com as crianças. Uma proposição de pesquisa futura, poderia analisar os egressos dos cursos de Pedagogia, procurando saber qual concepção de infância possuem ao concluírem o curso, pois ao chegarem nas escolas, lá desenvolverão seus trabalhos pautados no que acreditam, na concepção que construiriam durante o processo formativo. Como se evidenciou, nesta pesquisa, as professoras explanaram quatro concepções, a de infância que deve ser protegida, a de infância que pode ser lúdica, a de infância que acredita no protagonismo das crianças, e a de infância preocupada em preparar para o futuro. Ao encontrar essas quatro concepções, fica o alerta e a preocupação de que possam existir mais professoras que se identifiquem com uma educação preparatória, e que alinhadas a BNCC, priorizem o desenvolvimento de intencionalidades educativas focadas nas dez competências gerais para a Educação Básica em vez de priorizarem os direitos da criança.
- Os direitos das crianças são um importante tema de debate e constante diálogo para a equipe de professoras que trabalham em escolas de Educação Infantil. Os direitos necessitam ser experienciados pelas crianças, em especial o direito de brincar. Para tanto, as professoras precisam compreender por que é importante brincar, “em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (MOYLES, 2002, p.21). Quando as crianças brincam, elas estão desenvolvendo confiança em si mesmas, estão aprendendo a conviver com outras crianças, em situações sociais nas quais desenvolvem a linguagem, a empatia, a tolerância, aprendem a lidar com algumas frustrações, conseguem se colocar no lugar dos outros. Ao brincarem são inventivas, criam soluções para problemas simples,

elaboram explicações formidáveis e começam a argumentar seus próprios pontos de vista. Ao brincarem, dividem suas próprias histórias, suas culturas, seus jeitos de serem crianças. Logo, se a compreensão do brincar for assimilada pelas professoras, estas ao proporcionarem espaços e tempos para o brincar, automaticamente favorecerão os demais direitos também. Afinal, ao brincar, as crianças estão convivendo, se expressando, se conhecendo, participando e explorando o mundo que as cerca.

- Com respeito aos PPP, estes evidenciaram dois tipos de Educação Infantil na Rede Municipal, uma inserida na EMEI e outra nas EMEF. As diferenças começam desde a estrutura física e se estendem a filosofia da escola, a concepção de Educação, de infância e criança. Conseqüentemente, nas EMEI abordavam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, enquanto nas EMEF a ênfase era nas competências e habilidades durante a vida escolar dos estudantes. Nesta direção, considera-se precípua que a SMED, tenha ciência destas questões e venha criar estratégias para suprir as lacunas percebidas neste campo. Se a Educação Infantil está inserida em escolas de Ensino fundamental, ela precisa ser igualmente pensada, com suas particularidades, como nas escolas de Educação Infantil. Produzir um PPP que contemple as especificidades da primeira infância, também é apoiar a equipe de professoras no trabalho pedagógico. Além disso é reconhecer as crianças desde sua tenra idade como sujeitos de direitos.

Retomando algumas perguntas apontadas lá no início deste texto, esta tese apontou que o brincar ainda não é um objeto de estudo para promover o desenvolvimento das crianças. Em relação aos seis direitos de aprendizagem da criança, constantes na BNCC, o direito de brincar não foi priorizado, ele também não é considerado como pedagógico, e muitas vezes ficou suprimido, tendo em vista outras prioridades para o período em que ocorreu a análise. Na maioria das vezes, o brincar não foi motivo de intencionalidade no trabalho pedagógico produzido pelas professoras e foi considerado como “o que dava para fazer”, quando, na verdade, desde que nascem, espontaneamente as crianças brincam.

Assim, olhando para esta colcha de vivências, narradas pelas professoras, sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram nos últimos dois anos, e tendo

elaborado alguns sentidos sobre estas vivências, reitera-se o desejo de que esta tese possa ressoar os sentidos produzidos. Sobretudo, a defesa de que as crianças são sujeitos de direitos, e que, brincando, interagindo, podem estreitar relações, construindo sua identidade pessoal e coletiva, produzindo sentidos sobre si, sobre os outros, sobre a natureza e a sociedade, sobre a vida, junto de suas professoras e do trabalho pedagógico que produzem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**. v. 8, n. 2 p. 371-383. Jul.–Dez. 2018. Disponível em <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653> > Acesso em 07 jun. 2020.
- ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>> Acesso em 24 mai. 2020.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> > Acesso em: 03 jun. 2020.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andreia Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, nº16, jul/dez. 2016
- ANTUNES, Ricardo L. C. **O Caracol e Sua Concha**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20 Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>>
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131> > Acesso em 14 jun. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 10 mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /**

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 24 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. : il. 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 20 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Básica. Volume 1. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf> Acesso em 16 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>> Acesso em 23 out. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020** <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 20 jan. 2022

BRENNER, Carmem Eloísa Berlote. De creche à EMEI em Santiago/RS. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15903>> Acesso em 02 jun. 2020.

BROUGÈRE, Giles. **A criança e a cultura Lúdica.** In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. **Dicionário de verbetes.** Verbetes de prática pedagógica. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>> Acesso em 30 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa.** n 106, p.117-127, março/1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a05.pdf>> Acesso em: 25 set. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico Na Pós-Graduação: uma análise dos movimentos de sentidos em narrativas dos professores do ProFEPT. **Revista Paradigma** (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação), Vol. 30, n. 55, abr. 2022. Disponível em:

<[file:///D:/\[DADOS%20USU%C3%81RIO\]/Downloads/6830+FNL.pdf](file:///D:/[DADOS%20USU%C3%81RIO]/Downloads/6830+FNL.pdf) >

Acesso em 20 ago. 2022.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**. V.20, n.59, 2019.

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484/31579>>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLBERG, GUNILLA. **Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja?** In: Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Gunilla dahlberg, Peter Moss, Alan Pence. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia. Trabalho Pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção. **Dissertação**. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

FERREIRA, Liliane Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimento e tempos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 103-111, Jan.-Mar., 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949/18021>>

Acesso em 23 abr. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>> Acesso em 08 ago. 2019.

FERREIRA, L. S.; BRAIDO, L. S.; DE TONI, D. L. P. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **REVISTA COCAR** (ONLINE), v. 8, p. 146-164, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052> > Acesso em fev. 2021.

FERREIRA, L. S.; DE TONI, D. L. P. **Trabalho Pedagógico e infância na educação Brasileira: Alguns apontamentos.** In: FERREIRA, L. S. Da relação entre educação e o trabalho pedagógico: Possibilidades e desafios. CRV, 2017, p. 51 -70.

FERREIRA, L. S.; PEDRERA, A. M. M. Curso de Pedagogia allí e aqui: estudo comparado entre os contextos Espanhol e Brasileiro. **Revista Educere et Educere.** Vol. 16, N. 38. Jan/Abr. 2021. Disponível em: < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25671> > Acesso em mai. 2021

FERREIRA, Liliansa Soares. Sobre 'formação' e trabalho pedagógico dos professores: ' parece que o vento maneia o tempo'. **Acta Scientiarum. Education,** v. 44, e55174, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55174> > Acesso em 20 set. 2022.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. In: < <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 14 nov. 2021.

GARCIA, Sylvia Gemignani. Folclore e sociologia em Florestan Fernandes. **Tempo Social;** Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **13**(2): 143-167, novembro de 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a08.pdf>> Acesso em 28 jun. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Tese.** Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php> > Acesso em mar.2022.

GALLO, Silvio. BNCC é um desastre para a educação brasileira, critica Silvio Gallo. **Revista Educação.** Ano 26. Edição 285. p.8. Mai. 2022. Disponível em: < <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/> > Acesso em jun.2022.

HORN, Maria da Graça Souza. **A organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil.** In: Horn, Maria G. Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil (Educação). 2017. Penso. Edição do Kindle.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Trad. MONTEIRO, João Paulo. 4. ed., reimp. São Paulo: Ed. Perspectiva S. A., 2000

IMBERT, F. **Para uma Práxis Pedagógica.** Brasília: Plano de Editora, 2003. (Tradução de Rogério de Andrade Córdova).

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições.** V.6. n 2[17] p46-63. 1995. Disponível em: < <file:///d:/dados%20usu%c3%81rio/documents/1%20doutorado/1->

[educa%c3%87%c3%83o%20infantil/artigos%20sobre%20o%20brincar/glucena,+17 artigo_kishimototm%20\(1\).pdf](#) > Acesso em 28 mai. 2021.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 7. ed. 2015.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (org); BUSSANEZI, Carla (coord. De textos). *História das mulheres no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens das crianças**: a abordagem de Reggio Emilia. Greenwich: Editora Alex, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos; atualização da edição João Bosco Medeiros - 9. ed. - [Reimpr.]. - São Paulo: Atlas, 2022

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa / Mario Osório Marques. 5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MRECH, Leny Magalhães. **Além do sentido e do significado: a concepção psicanalista da criança e do brincar**. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **educ. soc.** campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>> Acesso em 10 nov.2020

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil*. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, pp. 441-468. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/644/pdf>> Acesso em 24 mai. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação**. Penso. Edição do Kindle, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação: Perspectiva Educacional da Associação da Infância**. Porto: Porto Editora, 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-25848. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>> Acesso em 07 jun. 2020.

PUERARI, Claudia Teresinha Pagno. O brincar na Educação Infantil como possibilidade para as relações de reconhecimento da diversidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC Programa de Pós-graduação em Educação, SC, 2019. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/7739c23d6d03808554d69e23ff9afae7.pdf> Acesso em 03 mai. 2020.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, pp. 137-162, jul./ dez. 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/10282-30777-1-PB.pdf>> Acesso em 28 jun. 2020.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a06.pdf>> Acesso 02 set.2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V.1. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>> Acesso em 20 mai. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo (51): 73-79, nov, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>> Acesso em 04 jun. 2020.

SANTA MARIA. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador Curricular – Educação Infantil**. 2018

Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/educacao-infantil%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/educacao-infantil%20(7).pdf)>
Acesso em 24 mai. 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>>
Acesso em 29 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39).

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. Alfabetização: **Série Estado do Conhecimento. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>> Acesso em 19 mai. 2019

SOARES, Natalia Fernandes. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. **Zero-a-Seis**. v. 7, n. 12 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>> Acesso em 30 mai. 2020.

SOARES, Natalia Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>> Acesso em 30 mai. 2020.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupas, memória, dor. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora: 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Disponível em: <<https://ebookspedrojoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/crechefinalebook.pdf>>
> Acesso em: 19 set.2020.

UNICEF Brasil. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf> Acesso em 01 jun. 2020.

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. (UNICEF, 2021). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>> Acesso em 01 jun. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales. Ciasco: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. 233 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Pontifícia Católica de São Paulo – PUC. São Paulo.

XAVIER, LIBÂNIA N. Y CHAVES, MIRIAM W. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos”, **Historia Caribe**. Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 253-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>. Disponível em: <
<http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v13n33/0122-8803-hisca-13-33-255.pdf>> Acesso em 31 out. 2020.

REFERÊNCIAS CONSTANTES NOS TRABALHOS ANALISADOS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. FLAKSMAN, Dora. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 249-253.

_____. História cultural do brinquedo. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 244-248.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**. Rio Grande, n. 18, 2006/2007. p. 35-50.

_____. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Maria Alice A. de Sampaio Dória. Revisão Técnica: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p. 164

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHAMBOREDON, Jean-Claude & Prévot, Jean. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. IN: **Cadernos de Pesquisa**, nº 59, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHARLOT, Bernard. Enseigner, former: Logique des discours constitués et logique des pratiques. IN: **Recherche et Formation**, nº 8, INRP : Paris, oct.1990, p.5-17.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAUSTER, Tania. **Concepções de infância e pré-escola entre famílias da periferia de Niterói/R.J.** G.T. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - ANPOCS, São Paulo, outubro de 1985.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche a nível de 2º Grau. IN : ROSEMBERG, Fúlvia et al. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares / Organização [de] Fúlvia Rosemberg, Maria M. Malta Campos, Claudia P. Vianna.** São Paulo : FCC/DPE, 1992, p.p.30 - 48.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo: Moderna, 2006. 143 p.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** Trad. CABRAL, Álvaro. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** 1. ed., 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JODELET, Denise. **Les Représentations sociales.** PUF/sociologie d'aujourd'hui : Paris, 2ème édition mise à jour, déc.1991.

KISHIMOTO Tizuko M. **O primeiro jardim de infância público do Estado de São Paulo e a introdução da pedagogia fröebeliana.** Texto apresentado para o Concurso de Professor Titular. São Paulo: FEUSP, 1995.

KLEIN, Melanie. A técnica psicanalítica do brinquedo: sua história e significado. IN: HERRMANN, Fábio A. & Amazonas, Alves Lima. **Melanie Klein: psicologia.** São Paulo: Ática, 1982, p.p. 117-136.

KRAMER, Sonia. Direito da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C. e KRAMER, Sonia (Org.). **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 7. ed. 2015.

MALAGUZZI, Loris. **“For na education based in relationships”, Youg Children.** 1993.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos - A criança na luta pela terra e pela vida. IN : MARTINS, José de souza. **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** Hucitec : São Paulo (Brasil), 1991, pp. 51-80.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MULLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: JM, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papéis das

educadoras: as perspectivas das crianças. **Educ. foco**. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, set. 2008/fev. 2009. p. 9-29.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** - perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia/Temas de educação, 1993.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2004, v. 25, n. 86.

PRADO, Patricia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas - SP. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Trad. MURAD, Fátima. **Cadernos de pesquisa**. V. 40, n. 141, set./dez. 2010. p.729-750

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares / Organização [de] Fúlvia Rosemberg, Maria M. Malta Campos, Claudia P. Vianna. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. Portugal: Publicações EuropaAmérica, 1990.
SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2002. Disponível em: < www.cedic.iec.uminho.pt >. Acesso em: agosto de 2012.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2003. Disponível em: < www.cedic.iec.uminho.pt >. Acesso em: agosto de 2012.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, março/ 2001. p.7-31.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes ed., 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

WAJSKOP, G. F. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: Unicamp. v. 92, 1995. p. 62-69.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Trad. Tavistock Publications Ltd. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E QUESTIONÁRIO

PESQUISA SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ANOS FINAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Olá, espero encontrá-lo(a) bem!

Esse projeto de pesquisa insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa 2 - Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces; e, no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas; sob a orientação da professora Doutora Liliana Soares Ferreira. O projeto foi aprovado pela Secretara de Município da Educação de Santa Maria na data de 28 de janeiro de 2021. O tema de pesquisa refere-se ao trabalho pedagógico dos(as) professores(as) na Educação Infantil (EI) e a importância do brincar nos anos finais na primeira infância. A problematização que deu origem a esse projeto de pesquisa foi: Considerando o espaço e tempo da infância e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas para a Educação Infantil, como professores(as) de crianças de 4 e 5 anos, das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria, elaboram, descrevem e inserem sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar? Nessa direção, o objetivo geral é sistematizar os sentidos produzidos pelos (as) professores (as) de crianças de 4 a 5 anos de idade sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas EMEIs de Santa Maria, em especial, sobre o brincar, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas de educação para crianças nesta idade. Pretende-se desenvolver esta pesquisa com a participação de professores(as) das escolas de Educação Infantil da cidade de Santa Maria, e que ambos(as) trabalhem com turmas de crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses). Inicialmente, os(as) professores(as) receberão um questionário com perguntas básicas relacionadas à pesquisa. Posteriormente, os(as) mesmos(as) professores(as) poderão ser convidados(as) para responder a uma entrevista semiestruturada, direcionada pelos objetivos específicos deste projeto, um importante momento para socialização de sentidos evidenciados na pesquisa. Ao

responder a esse questionário, os(as) professores(as) ficam cientes de que as informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e que os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento; e, por último, que autorizam o uso das informações recebidas para pesquisa em andamento, como também, autorizam o uso destas informações em futuras publicações decorrentes da mesma. Assim, com a contribuição dos(as) professores(as), espera-se compor a pesquisa, observando a história de cada sujeito imbricado no processo, sempre trazendo à memória que, um dia, eles também já foram crianças, e que tudo que os constitui como seres humanos implica em suas escolhas e na maneira como conduzem o seu trabalho. A todos, nosso muito obrigado.

1º BLOCO – Perfil das professoras participantes

- a) Nome completo:
- b) Nome para ser usado na pesquisa:
- c) Ano de nascimento
 - entre 18 e 20 anos;
 - entre 21 e 30 anos;
 - entre 31 e 40 anos;
 - entre 41 e 50 anos;
 - entre 51 e 60 anos;
 - acima de 60 anos.
- d) Você cursou o Magistério (Curso Normal – Ensino Médio)?
 - Sim b) Não
- e) Qual curso realizou no Ensino Superior?
- f) Você possui alguma formação complementar?
 - Cursos e seminários somente;
 - Pós-graduação Lato Sensu (Especialização);
 - Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado);
 - Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado).
- g) Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?
 - de 1 a 5 anos;
 - de 6 a 10 anos;
 - de 11 a 15 anos;

- de 16 a 20 anos;
- de 20 a 25 anos;
- acima de 25 anos.

h) Nesse tempo, há quantos trabalha na Rede Municipal em Santa Maria?

- de 1 a 5 anos;
- de 6 a 10 anos;
- de 11 a 15 anos;
- de 16 a 20 anos;
- de 20 a 25 anos;
- acima de 25 anos.

i) Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- de 1 a 5 anos;
- de 6 a 10 anos;
- de 11 a 15 anos;
- de 16 a 20 anos;
- de 20 a 25 anos;
- acima de 25 anos.

j) Você trabalha em outras escolas? Se sim, quais e quantas horas?

k) Qual é o dia da semana e horário que você considera melhor para realizar a entrevista?

l) Gostaria de realizar a entrevista presencial ou remotamente?

2º bloco - Escola, educação infantil, planejamentos, projeto político pedagógico.

- 1- Como professor(a), qual sua concepção de infância?
- 2- Ao descrever seu trabalho, você o caracterizaria como trabalho pedagógico? Por quê?
- 3- Como você descreveria a rotina pedagógica em aula no seu segmento de ensino (Educação Infantil)?
- 4- Como são pensados e produzidos os planejamentos, são individuais ou construídos coletivamente? Dentro da escola há tempos para planejar?
- 5- Após a BNCC, os projetos político pedagógicos das escolas precisaram ser ajustados a fim de estarem em consonância com a Base. Você participou das

discussões envolvendo as alterações no projeto político pedagógico de sua escola? Se sim, relate como foi esse processo. Caso não tenha participado, explique porque isso não foi possível.

- 6- Qual sua compreensão acerca dos impactos da BNCC em seu trabalho?
- 7- Relate uma situação vivenciada em aula na Educação Infantil que exemplifica como você realiza seu trabalho como professor(a).

APÊNDICE B - ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

- 1- O que você considera essencial na hora de elaborar os seus planejamentos, mesmo que seja de forma coletiva, o que que é essencial na hora de planejar?
- 2- Depois da BNCC, você encontrou alguma dificuldade na hora de planejar?
- 3- Após a BNCC os projetos político pedagógicos precisaram ser ajustados a fim de estar em consonância com a base, você chegou a participar em algum momento destas discussões envolvendo as alterações do projeto político pedagógico da sua escola? Se sim, como foi esse processo. (esta pergunta constava no questionário, mas foi retomada durante as entrevistas)
- 4- Qual sua compreensão acerca dos impactos da BNCC em seu trabalho (esta pergunta constava no questionário, mas foi retomada durante as entrevistas)
- 5- Ao descrever seu trabalho, você o caracterizaria como trabalho pedagógico? Por quê?
- 6- Sobre a BNCC, houve algum estranhamento em relação às orientações promovidas a partir da base?
- 7- Como você insere os campos de experiência nos teu planejamento?
- 8- E os direitos de aprendizagem, como você pensa neles na hora de desenvolver o teu planejamento?
- 9- Como você percebe esses direitos de aprendizagem na rotina da Educação infantil?
- 10- Entre os direitos, tem algum que você compreende como aquele que demanda mais preparo por parte dos professores?
- 11- Se você analisasse seus próprios planejamentos qual (ou quais) dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento seria mais recorrente?
- 12- Você considera o espaço e o tempo disponibilizados adequados para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?
- 13- Na sua concepção qual a importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil?

14- Como está a configuração/ organização escolar neste contexto de pandemia?

15- Neste contexto de pandemia, como ficam os direitos de aprendizagem das crianças?

ANEXOS

ANEXO A - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL, 2018).

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e

promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTA MARIA / RS.

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



Santa Maria, 28 de janeiro de 2021.

De: Secretaria de Município da Educação – SMed

Para: Profª Dra. Lilliana Soares Ferreira e Dulcineia Libraga Papalia De Toni

Assunto: Autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa **“Trabalho pedagógico dos professores na Educação Infantil (EI) e a importância do brincar nos anos finais na primeira infância”**.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste informar que o projeto de pesquisa intitulado **“Trabalho pedagógico dos professores na Educação Infantil (EI) e a importância do brincar nos anos finais na primeira infância”**, que tem como proponentes Dulcineia Libraga Papalia De Toni e a Profª Drª Lilliana Soares Ferreira, orientadora, poderá ser desenvolvido junto aos professores das EMElS da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Este projeto de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa 2 - Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces; e, no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas. A pesquisa tem por objetivo geral sistematizar os sentidos produzidos pelos professores de crianças de 4 a 5 anos de idade sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas EMElS de Santa Maria, em especial, sobre o brincar, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas de educação para crianças nesta idade. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas, uma professora de cada escola, e que trabalhem com turmas de crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses). As entrevistas serão semiestruturadas, direcionadas pelos objetivos específicos deste projeto: Analisar o espaço e tempo em que se implementa o trabalho pedagógico dos Professores da Educação Infantil; Discorrer sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da infância no Brasil, à luz dos documentos norteadores e reguladores de política para a Educação Infantil, na contemporaneidade e, examinar os sentidos produzidos pelos professores de crianças de 4 e 5 anos de idade sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas EMElS de Santa Maria, em especial quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças nesta idade. Caso as professoras queiram e tendo em vista o distanciamento social por conta da pandemia, as entrevistas também poderão ser realizadas por meio de reuniões pelo Google Meet. Em ambos os casos, presencial ou virtual, as entrevistas serão gravadas e disponibilizadas aos participantes, sempre com as devidas autorizações dos sujeitos.

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

Marcio Andrei de Melo Casarin
Secretário Adjunto de Município da Educação
Portaria nº 416/2011

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS (AS) PROFESSORES (AS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ANOS FINAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

Pesquisador responsável: Dra. Liliana Soares Ferreira e Dulcineia Libraga Papalia De Toni (dulcidetoni@yahoo.com.br, contato: 55981131589).

Instituição/Departamento: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, Centro de Educação, Santa Maria – RS. Local da coleta de dados: A produção dos dados será realizada on line, por meio de formulários no Google e vídeos chamadas no Google Meet.

Eu, Dulcineia Libraga Papalia De Toni, responsável pela pesquisa O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ANOS FINAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar os sentidos produzidos pelas professoras da pré-escola sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram no contexto da pandemia, em especial sobre o brincar, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas políticas de educação para crianças nesta idade. Acreditamos que é necessário analisar, considerando o contexto da pandemia, como professoras de crianças de pré-escola, das escolas da Rede Municipal em Santa Maria, elaboram, descrevem e visualizam os sentidos no seu trabalho pedagógico, em especial, quanto ao direito de brincar. Para o desenvolvimento deste estudo será realizada a Análise dos movimentos de sentidos. Sua participação constará em registros realizados no formato on line, por meio de formulários no Google e vídeos chamadas no Google Meet, na qual ficarão gravados e armazenados a voz e a imagem dos participantes.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

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.

As informações sobre os participantes desta pesquisa são confidenciais, e poderão ser 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.

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador 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

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, Santa Maria, ____, ____, ____.

NUP: 23081.011624/2023-08

Prioridade: Normal

Ato de entrega de dissertação/tese

134.334 - Dissertação e tese

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
14	Tese de doutorado (134.334)	TESE - DULCINEIA.pdf

Assinaturas

20/03/2023 22:23:49

DULCINEIA LIBRAGA PAPALIA DE TONI (Aluno de Pós-Graduação)
05.10.03.08.0.0 - PG Educação - Doutorado - 42002010001D6

21/03/2023 13:16:44

LILIANA SOARES FERREIRA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
05.22.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO - DFUE

Código Verificador: 2501391

Código CRC: 18508238

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

