



Lívia Larissa de Lima Lage

**Fios que conectam docência e infância:
o papel da experiência estética na formação de
professores de Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Agosto 2018



Livia Larissa de Lima Lage

“Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil”

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada.

Profa. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientadora
Departamento de Educação- PUC-Rio

Profa. Alexandra Coelho Pena

Coorientadora
Departamento de Educação PUC-Rio

Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Departamento de Educação PUC-Rio

Profa. Luciana Esmeralda Ostetto

Universidade Federal Fluminense

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Tecnologias e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 27 de Agosto de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Lívia Larissa de Lima Lage

Formou-se professora de Técnica de Alexander no Alexander Technique Studio (Londres); graduou-se em dança contemporânea na FAV (Faculdade Angel Vianna); especializou-se em Educação Infantil na PUC-Rio. Vem trabalhando como professora de expressão corporal na educação infantil e em programas de formação de professores, propondo processos formativos integradores entre apreciações sensíveis e conhecimentos teórico-conceituais que favorecem o despertar da dimensão corporal dos sujeitos em formação. Frequentou diversas formações adicionais com vistas a enriquecer o repertório de informações e experiências que circulam nas interfaces da educação infantil com as linguagens expressivas – arte, dança, teatro.

Ficha Catalográfica

Lage, Lívia Larissa de Lima

Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil / Lívia Larissa de Lima Lage; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2018.

170 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação docente. 3. Educação infantil. 4. Infância. 5. Documentação pedagógica. 6. Experiência estética. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Para Lara, Nico e Joaquim,
por infanciarizar nossas vidas.

Agradecimentos

Gostaria de escrever essa página em letras maiúsculas para agradecer com grandiosidade a todos que participaram dessa travessia que culmina aqui, três anos depois de iniciada.

O conhecimento é, de fato, uma construção coletiva porque pouco se faz sozinho. Agradeço a todos que estiveram comigo neste tempo intenso e ligeiro de realização do trabalho de pesquisa cuja natureza é lenta, minuciosa, exigente.

Agradeço imensamente à minha família: Mãe e Pai por todas os níveis de suporte que têm dado a mim e aos meus pequenos. Aos meus irmãos Marina e Sérgio, pela parceria crescente. Ao meu companheiro, Guilherme, pela parceria, solidariedade e presença constantes.

À Professora Isabel Lelis, minha orientadora, por me acompanhar neste trabalho com seu olhar arguto e experiente, por incentivar à aventura da pesquisa e ao risco da autoria.

À Professora Alexandra Pena, por ter dado as mãos a este projeto já em andamento, por acompanhar meus passos em um tempo de ritmos imprevisíveis, por me lembrar de respirar.

Aos colegas da turma de mestrado: generosos, cooperativos, cuidadosos.

Aos professores de Educação Infantil, interlocutores dessa pesquisa, pela disponibilidade, generosidade e coragem em compartilhar suas experiências de vida e de docência.

Ao Grupo GEPPE por oportunizar a interlocução com os colegas pesquisadores e participar desse processo de ingresso na pesquisa.

Ao Grupo FRESTAS pela presença e persistência em valorizar e nutrir a sensibilidade na nossa formação de educadores; e ao Grupo FIAR por tecer conhecimento com os fios delicados da estética.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora.

À colega Michelle Dantas, pela generosidade e paciência de me auxiliar da tarefa da formatação do texto final.

Aos amigos, colegas, professores que direta ou indiretamente participaram dessa construção.

Muito obrigada!

Resumo

Lage, Livia Larissa de Lima; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **Fios que conectam docência e Infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2018. 170p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem como objetivo compreender aspectos do processo formativo de oito professores de Educação Infantil que buscam desenvolver práticas pedagógicas em coerência com concepções de crianças enquanto sujeitos de direitos, social e historicamente situados, competentes em suas formas múltiplas de interagir e produzir cultura. O quê, em suas trajetórias formativas, vem favorecendo a aproximação entre a docência e as especificidades das crianças? Análise de relatórios de avaliação das crianças e entrevistas com os professores foram as duas estratégias metodológicas utilizadas. Relatórios são instrumentos de avaliação considerados documentação pedagógica: como o olhar docente se constitui ao documentar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? O que os professores compartilham nesses documentos sobre suas percepções das crianças? Analisando o documento como monumento, conforme sugere Jaques Le Goff (1996), verifico que os relatórios ora monumentalizam as culturas escolares, ora as culturas infantis, apontando para a coexistência tensionada de ambas perspectivas nas instituições de Educação Infantil. As análises revelam que as premissas institucionais e as condições de trabalho interferem de maneira relevante na produção dos relatórios. Já as “narrativas docentes” que emergiram das entrevistas referem-se à formação de maneira ampla, envolvendo experiências diversificadas: pessoais e profissionais. A dimensão pessoal, relacional e experiencial da docência e dos saberes docentes sobressaem como aspectos fundamentais da formação de determinada profissionalidade sensível à infância, que não se encerra em conhecimentos acadêmico-científicos e demanda, também, processos formativos que mobilizam a pessoa integralmente, nutrem e sensibilizam às linguagens da infância, apontando para a essencialidade das experiências estéticas na formação desses professores de Educação Infantil.

Palavras-chave

Formação docente; educação infantil; infância; documentação pedagógica; experiência estética.

Abstract

Lage, Livia Larissa de Lima; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor). **Connective lines between childhood and teaching: the role for the aesthetic experience in teacher training process for child education.** Rio de Janeiro, 2018. 170p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research aims to understand what aspects of eight teacher's training processes whose practices are tuned with the conception of children as subjects with rights, historically and socially situated, legitimate in their own ways to interact and create culture, helps to align teaching skills and childhood. Two methodological strategies were used in order to achieve this objective: analyses of children's evaluation reports and interviews with the teachers. The reports are instruments to evaluate the children's learning processes and development, considered pedagogical documentation. Does the process documentation about each child, allows the teacher to build up a specific way to perceive them? What do the teacher share, in these documents, about the way they perceive the children? Accordingly to Jaques Le Goff (1996) who suggests that "document is monument", the analyses shows that the reports sometimes monumentalizes the school culture, and other times they monumentalize the children's culture. It reveals that both perspectives are conflictingly present in the institutions of child education. The analyses reveals that the institution's perspective and the work conditions are determinant of the way the reports are elaborated. Meanwhile, the teacher's narratives that emerges from the interviews reveals their training processes in a broad perspective: personal and professional. Personal, relational and experiential dimensions of the teacher's work and knowledge stands out as fundamental aspects of a training process that builds up professionals sensible to childhood. It demands not only theoretical knowledge and technical skills, but involves the person multidimensionally in order to nourish their sensitiveness to understand and approach the children's multiple languages, pointing out to the essentiality of the aesthetic experiences on these teacher's learning processes.

Keywords

Teacher training; child education; infancy; pedagogical documentation; aesthetic experience.

Sumário

Puxando os fios da meada.....	10
1. Alinhavando, ponto a ponto, o recorte da pesquisa	22
1.1. Costurando o tema da pesquisa: percurso pessoal, profissional e acadêmico	22
1.2. Do corpo à estética: empenho em não dicotomizar	25
1.3. Da estética à infância: empenho em encantar o mundo	30
1.4. A Educação Infantil sujeita aos parâmetros escolares e às marcas de sua história: desafio de transformar	33
1.5. A pessoa em formação	42
2. Alfaiataria: o fazer da pesquisa sob medida	54
2.1. Os sujeitos da pesquisa	54
2.2. Escolha dos relatórios: olhando a formação de ‘dentro da profissão’	61
2.3. Entrevistas: olhando a formação de ‘dentro da pessoa’	64
3. Relatórios: (des)fiando os registros docentes	69
3.1. Olhando os relatórios como documentos-monumentos	69
3.2. Percursos de análise	76
3.3. Análises dos relatórios	78
3.4. Tensionamentos presentes na construção do dia a dia na Educação Infantil	82
3.4.1. Interações e conflitos	82
3.4.2. (Des)sintonias entre as culturas infantis e a cultura escolar	86
3.4.3. Atividades das crianças e para as crianças	87
3.4.4. Autonomia: introjeção das rotinas e iniciativa das crianças	92
3.5. Presença, uso e função das linguagens expressivas	95
3.5.1. Escrita, leitura, expressão oral: a linguagem verbal nos relatórios	96
3.5.2. Desenhos: linguagem gráfica e treinamento da escrita	101
3.5.3. Ordenar, classificar, medir, calcular: linguagem matemática	103
3.5.4. Música, dança, artes plásticas e visuais: linguagens artísticas ...	105
3.6. Síntese das análises dos relatórios.....	108
4. Entrevistas: (con)fiando narrativas pessoais.....	114
4.1. Análises das entrevistas.....	114

4.2. Chegada à Educação Infantil	116
4.2.1. Contingências.....	116
4.2.2. Surpresa e espanto	118
4.2.3. Reflexões e críticas acerca da formação inicial	120
4.3. Construção de saberes a partir da docência.....	122
4.3.1. Adaptação ao trabalho: adesão, estranhamento, persistência, resistência	123
4.3.2. Colegialidade e interdependência	127
4.3.3. Estudos e práticas que aproximam docência e infância	132
4.4. Condições de trabalho: aprendizagens de uma profissão presencial	140
4.5. Condições de produção dos relatórios.....	144
5. Arremate: pontos e contrapontos	150
6. Referências bibliográficas	160

Puxando os fios da meada

A presente pesquisa aborda a formação de professores de Educação Infantil e tem como objetivo compreender aspectos do processo formativo de oito professores e professoras que vêm desenvolvendo práticas pedagógicas em sintonia com concepções de criança e infância pautadas nos documentos legais brasileiros normatizadores dessa primeira etapa da Educação Básica. Documentos esses formulados como desdobramentos da concepção da criança como “sujeito de direitos”, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, com vistas a garantir o direito das crianças à Educação Infantil de qualidade.

Nossos interlocutores – os professores e professoras de Educação Infantil que trabalham em diferentes unidades educativas no município do Rio de Janeiro – foram indicados por outros professores, formadores, estudiosos, pesquisadores que possuem vasta experiência de trabalho e familiaridade com as crianças e com o universo infantil tanto “no chão da escola”, quanto no espaço acadêmico, ou em ambientes não formais de socialização e aprendizagens onde desenvolvem trabalhos, práticas, pesquisas e estudos sobre a infância, a criança, as culturas infantis e áreas afins.

A busca por docentes cujo trabalho revela afinidade com determinada concepção de criança, se deveu ao desejo de compreender o quê, no processo formativo desses sujeitos, vem permitindo que ajustem discursos e práticas pedagógicas na construção de um trabalho educacional que contemple as especificidades das crianças em sua condição de sujeito de direitos, social e historicamente situados, hábeis construtores de cultura no tempo presente de sua infância, em que estão vívidas e dinâmicas suas formas criativas de interagir com o mundo.

O interesse em compreender como se dá a trajetória formativa de professores emerge da hipótese de que, para conhecer a criança é preciso uma construção específica de saberes, fazeres e sensibilidades que permitam ao professor de Educação Infantil enxergar, interagir e respeitar suas especificidades, desenvolvendo mutuamente práticas sociais em que crianças e adultos compartilham a autoria e a experiência dos processos de ensino-aprendizagem em cumplicidade com as formas próprias e peculiares das crianças exercitarem sua condição de sujeito no mundo.

Quais saberes seriam estes? Quais aspectos formativos – pessoais e profissionais- aproximam docência e infância? Que sensibilidade seria essa? Como se dá a construção de saberes que promovem tais aproximações?

A aposta dessa pesquisa é de que, sendo a criança sujeito que se articula no mundo em múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999), a formação docente para a Educação Infantil precisa contemplar, correlativamente, a aproximação do sujeito docente das tantas linguagens que permeiam a infância. Como se dá essa aproximação do adulto às linguagens da infância?

Enxergar as crianças como sujeitos de direitos, ativos e competentes construtores de cultura exige uma correspondência ética nas maneiras de interagir com elas e com seu processo educacional considerando o que fazem, dizem, inventam, propõem. Essa correspondência, além de ética, apresenta também um forte componente estético, pois afetar-se pelo outro supõe uma convivência onde os sentidos estão despertados e disponíveis às diferentes formas de existir.

Para isso é imprescindível uma atitude de escuta, observação e disponibilidade. Atitude essa pouco cultivada quando as prescrições pedagógicas se interpõem à comunicação direta e concreta entre professores e crianças, quando os pressupostos de aprendizagem e desenvolvimento são mais fortes do que os processos de descobertas, quando perguntas e respostas, percursos e resultados estão previamente delineados e a opacidade das certezas pedagógicas impermeabiliza o cintilar das dúvidas criando um clima de prescrição e controle no processo educativo. A normatização escolar é conflitiva com a plasticidade das formas interativas que as crianças propõem ao mundo (OSTETTO e LEITE, 2004).

Como adultos-professores podem tornar-se disponíveis às manifestações e interesses das crianças e tê-las como fios condutores do processo educativo que vivenciam? Quais experiências formativas vêm favorecendo a construção, por esses professores participantes da pesquisa, de práticas pedagógicas permeáveis à alteridade da criança? O que forma a maneira de cada professor enxergar e compreender a criança na Educação Infantil?

Perpassando essas questões há uma desconfiança de que algo além da formação institucional de modelo escolar toca esses sujeitos de maneira a despertar seus sentidos para incluir as crianças em seu campo de visão (reflexão). Isso porque, como sabemos, as crianças vêm há muito sendo negligenciadas e

marginalizadas do campo perceptivo social (SARMENTO e PINTO, 1997; SARMENTO, 2005). O avanço das concepções legais que as tornam sujeitos de direitos, ou seja, legítimos ocupantes de um lugar social, indicam transformações que, no entanto, demoram a ser incorporadas no dia a dia. Os participantes dessa pesquisa contam sobre esse gradativo despertar de si ao outro criança, um movimento que, como veremos, se faz nas duas direções: para dentro e para fora.

Olhar as crianças de perto, sem ser um intruso, exige um ténue equilíbrio (CORSARO, 2005), necessário persegui-lo para que se atinja a finalidade de conhecer e respeitar a alteridade das crianças em face das expectativas adultocêntricas que recaem sobre elas, atropelando seu tempo, suas iniciativas, suas ideias, suas lógicas, seus movimentos que, geralmente, escapam à convencionalidade e desafiam os condicionamentos longamente exercitados pelos adultos e cultivados como as formas mais corretas e mais legítimas de conhecer e estar no mundo.

Corsaro¹ (2005, p. 452) relatou que, para que fosse possível conhecer as “culturas infantis” e estar lado a lado com as crianças sem tomar-lhes o protagonismo e sem precipitar-se sobre suas iniciativas, foi necessário desenvolver a habilidade de ser um “adulto incompetente”, ou um “adulto atípico”, pressuposto para construir com elas um convívio que parte de uma lógica de compartilhamento e não de comando – dele, adulto - em suas interações.

Ser um “adulto atípico” significa, neste caso, desviar-se do estereótipo do adulto controlador, propositor, avaliador, referência central e autoridade única dos processos socializadores, para abrir caminho a outros tipos de interações, mais colaborativas, horizontalizadas, cúmplices e flexíveis, que se voltam a acompanhar e mediar processos de aprendizagem e desenvolvimento nos quais as crianças têm protagonismo.

Ora, se reconhecermos que há no professor o aspecto de investigador/aprendiz no próprio campo de trabalho onde está diariamente imerso, podemos tomar como referência a estratégia do antropólogo de que para conhecer de perto as crianças é preciso estar com elas como um “um adulto atípico”. Como

¹ Corsaro fala a partir do ponto de vista de um antropólogo iniciando uma pesquisa de caráter etnográfico em uma escola de Educação Infantil, sobre as crianças e suas interações naquele ambiente social. Essa imersão no campo de pesquisa exigiu do pesquisador estratégias para tornar-se aceito pelo aquele grupo de crianças, que são relatadas em um artigo ao qual me refiro neste trecho.

se transita de um modelo a outro? O adulto atípico é mais sensível a enxergar “o microcosmo do coletivo infantil” (FREITAS, 2007, p.12)? Ostetto endossa essa percepção quando escreve que

[...] para que professoras e professores vejam e ouçam a criança – suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado –, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos. É fundamental que estejam mobilizados por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação (OSTETTO, 2017, p.31).

Este movimento reflexivo de ver e ouvir a si mesmo permite que os professores reconheçam e desnaturalizem as premissas que orientam suas maneiras de ver e ouvir o outro-criança, passo indispensável para atualizar suas percepções sobre elas. Desnaturalizar pode também ser compreendido como desanestesiá-lo, ou seja, deixar “mobilizar-se por uma estética provocativa”, como disse Ostetto no trecho acima. E a criança tem essa força de provocação, pois insiste em estranhar as formas estabelecidas de interagir com o mundo, onde o propósito não é conservar o novo e sim “renovar o velho” (BENJAMIN, 2012, p.125), tornando-se seu dono, ou também podemos dizer, exercendo sua autoria.

Muitas vezes, no entanto, a pedagogia promove movimento oposto, de conservar o velho e inibir sua transformação em algo novo, que possa de fato modificar institucionalmente as premissas escolares já há muito criticadas, por obsoletas, deslegitimadas e sem sentido, como diz Canário (2005, 2006). Uma das grandes problemáticas da Educação Infantil é o fato de a pedagogia operar segundo os parâmetros escolares e formar pedagogos mais fortemente fidelizados à cultura escolar (JULIA, 2011), do que sensíveis às culturas infantis (CORSARO, 2011; BARBOSA, 2014).

Há um impasse, certamente, entre o que a escolaridade tradicional propõe e aquilo que a infância sonha. Formas e conteúdos distintos que não se encaixam. Talvez não seja mais conveniente encaixotar a infância, mas mudar as formas de acolhê-la.

O campo educacional está repleto de termos como eficácia, competência, produtividade, desempenho, objetividade, controle, gestão etc., que recaem como expectativas e exigências sobre o trabalho docente e sobre o desempenho dos educandos, imprimindo ao processo educacional um ritmo industrial e despersonalizado, típico das demandas de um modo de produção que aniquila o elemento subjetivo e humano das experiências do mundo.

As especificidades da Educação Infantil vêm propor um movimento inverso ao sugerido pelos termos acima. A indissociabilidade entre cuidar e educar visando a integralidade do desenvolvimento da criança convoca outras formas de operar os processos de ensino e aprendizagem que diferem do já esgotado modelo escolar identificado ao modelo industrial (CANÁRIO, 2006; TARDIF e LESSARD, 2007).

A formação do professor de Educação Infantil deveria ter a ambição de afinar-se às formas de interagir propostas pelas crianças, criar oportunidades de aprendizagens que alimentem o desejo de descobrir, investigar, perguntar, conhecer o mundo e formular propostas educativas que assegurem o lugar de sua participação, acolhendo suas referências prévias e ampliando o acesso à cultura e ao conhecimento construído (KRAMER et al., 2013). Assim as crianças teriam a oportunidade de “renovar o velho”.

Isso supõe operar com outras qualidades de uso do tempo e dos espaços, incluir as brincadeiras, o universo lúdico, a imaginação, a produção artística e cultural como elementos centrais do trabalho pedagógico. Poderíamos dizer, então, que o trabalho docente na Educação Infantil demanda uma “docência atípica”? Como formar-se um “adulto atípico”, competente para corresponder às exigências desse trabalho que circula por formatos não convencionais (FREITAS, 2007)?

Sensibilidade é palavra-chave que esse estudo pretendeu explorar para designar essa característica imprescindível do trabalho docente com crianças pequenas: a disponibilidade para conhecê-las de perto e fazer de suas manifestações a matéria prima do trabalho pedagógico. ‘Sensibilidade’ é de fato palavra de difícil enquadramento conceitual, que designa aqui uma perspectiva de atuação docente que tem como um de seus atributos tornar-se sensível a enxergar as culturas infantis.

Isso implica fazer da instituição educacional um espaço privilegiado para tornar viáveis e visíveis as experiências das crianças, abrir caminhos à participação ativa desse ator social de pouca idade, incentivar autorias, sustentar a diversidade de formas de expressão; resistir ao uso pragmático da linguagem, de outra forma reduzida a um código comunicativo ressecado de sua força expressiva (KRAMER, 2007; KRAMER & SOUZA, 2009). Trata-se, portanto, do desejo de

conceber a Educação Infantil como espaços frutificadores de relações poéticas com o mundo.

O termo poético, aqui, afirma o ato complexo de fazer emergir a audácia ou a astúcia de um pensamento que não se satisfaz representando – ou reproduzindo – o mundo, antes regozija-se negando realidades dadas para produzir visões e mostrar o que nele se oculta no ato de tomar a iniciativa de agir. (RICHTER, 2006, p.242)

Uma compreensão idealista pela qual vale a pena sonhar, que indica rumos e passos iniciais: ir além dos limites colocados pela realidade tal como dada, agir com audácia e astúcia, produzir visões. Não seriam essas atitudes de - como diz Benjamin (2016, p.18) – “escovar a contrapelo” uma história que, ainda que proclamando a condição de sujeito da criança, insiste em manter à penumbra sua agência transformadora - ou deformadora - da realidade? Como despertar da cegueira que impede de conhecer as crianças como sujeitos potentes e competentes?

É possível educar para a sensibilidade? Muitos são os estudos e pesquisas (KRAMER, 2007; DUARTE JR., 1981, 2001; OSTETTO, 2008, 2010, 2014; entre tantos outros), que vêm trabalhando na perspectiva de conceber o processo educacional - seja de crianças ou de adultos - de maneira mais ampla, para além de uma ideia de aprendizagem como adestramento, preparação para o mundo do trabalho, assimilação de conhecimentos científicos e teóricos abstratos desvinculados da vida vivida, sem sentido, portanto.

Canário (2006) denuncia esse padrão de ensino escolar como algo que perdeu legitimidade e sentido, criando relações agônicas - tanto dos educandos quanto dos educadores - com aprendizagem. Propõe, ao contrário, trazer a vida e as experiências subjetivas ao processo de aprendizagem fazendo desse um percurso significativo que articula o novo ao já existente (DUARTE JR., 1981). Ao mobilizar os conhecimentos e referenciais prévios dos sujeitos como motivadores de novas aprendizagens que se entrelaçam a suas vidas, acontece aquilo que Ostetto (2017) e Corsaro (2005) apontaram acima como um movimento de conhecer que envolve a si mesmo e ao outro.

De acordo com Piorsky (2016, p.56) “a função da estética nasce quando se esvanece o encantamento da vida”. Estamos aqui pontuando o quanto o processo educacional escolar em geral vem empobrecendo a relação do sujeito com o conhecimento, com a curiosidade, com o desejo de aprender, com as formas de expressar-se, ao persistir em modelos pedagógicos que fragmentam conhecimento

e vida (KRAMER, 2007), forjando relações desencantadas, pois desconectadas, com o mundo. Precisamos, então, recuperar a função da estética no processo educacional e, acredito, a Educação Infantil tem ocasiões privilegiadas de fazê-lo, na medida em que seus pressupostos se abrem em função das crianças e suas manifestações.

Em suma, essa pesquisa se debruça sobre apostas na dimensão estética do processo educacional, onde conferir relevo às experiências do sujeito significa trazer a pessoa, em sua integralidade, a uma formação que envolve as múltiplas dimensões do humano. As experiências estéticas têm como características a qualidade imersiva, globalizante, integradora entre dimensões sensíveis e inteligíveis do sujeito, impregnando as aprendizagens de elementos sensório-perceptivos que geralmente são secundarizados, ou mesmo silenciados, no modelo formativo escolar cujas formas de operar o processo de ensino aprendizagens conferem valor ao conhecimento conceitual, abstrato, informativo, transmitidos em indiferença à presença incorporada do sujeito aprendiz. A perspectiva estética aponta para uma formação que se faz intrinsecamente à pessoa, que não prescinde de sua inteireza.

Com outras palavras Duarte Jr. (1981, p.83) refere-se à experiência estética como “suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja”, o que repercute na “percepção do mundo não condicionada pelos códigos culturais”. Não seria justamente nessa qualidade perceptiva – não codificada, não condicionada, encantada, “novidadeira” (OSTETTO, 2014, p.120) - que a criança vivencia suas interações com o mundo? Não seria esse um indicativo de que o deslocamento provocado pelas experiências estéticas pode desencadear na ação docente deslizes da normatividade cotidiana abrindo-se a campos de interação com a infância – que incluem a própria infância do professor? Não seriam as experiências estéticas pontes de aproximação entre professores e as maneiras das crianças interagirem com a cultura?

Entra em cena outra perspectiva de infância explorada nessa pesquisa que diz respeito ao sentido filosófico do termo tal como desdobrado nos escritos de Walter Benjamin (2012). O autor refere-se à infância como determinada qualidade de interação com a linguagem que, assim como no fazer poético, é resistente à codificação cultural e persistente em mexer com os significados das coisas deslocando-os dos seus sentidos cristalizados (SOUZA, 1996; KRAMER, 2007).

Essa outra forma - vívida, transformadora, expressiva - de lidar com a linguagem, faz desta um ambiente de afirmação do sujeito que produz cultura e participa ativamente da história, à medida que cria novas significações para as coisas do mundo (KRAMER & SOUZA, 2009).

A infância, nessa ótica, não está restrita a um período da vida que se passa em determinada faixa etária, mas refere-se a maneiras lúdicas, transgressoras, originais, desviantes, inaugurais de estar no mundo – de interagir com a linguagem. Quando Corsaro (2005) fala do “adulto incompetente”, ou quando Benjamin (2012, p.101) refere-se ao “mundo desfigurado da infância”, ambos estão indicando lugares de deslocamentos do “mundo oficial”. Podemos conjecturar que o ponto de encontro entre um e outro é no campo onde nem criança, nem professor correspondem às identidades culturalmente construídas, que conferem a um a menoridade e ao outro a autoridade. Trata-se do campo em que se diluem configurações pré-estabelecidas das formas codificadas culturalmente de ser e agir, e adentra-se ao ambiente expressivo – aberto, vivo – da linguagem, onde outras lógicas e formas de ação no mundo podem emergir.

A concepção de criança mencionada – e adotada na pesquisa – é relativamente recente na nossa história e coexiste junto a representações há mais tempo exercitadas, cujas raízes são profundas e persistem em brotar, insistindo em superpor à criança concreta e presente, uma roupagem homogênea de “natureza infantil” (KRAMER, 2011, p.22) que neutraliza seu pertencimento social e sua condição de sujeito.

Ao optar por investigar os processos formativos de professores, cujas práticas derivam de um olhar sensível para as crianças e suas manifestações, segundo as novas perspectivas conceituais apontadas, assumo um ponto de partida que parece promissor e indica o desejo de identificar caminhos profícuos para a construção (i) do lugar social da criança como sujeito de direitos; (ii) da docência nessa etapa educacional como atividade profissional qualificada técnica, científica e sensivelmente (ou esteticamente) e (iii) da Educação Infantil como espaço de garantia de direitos, invenção de práticas educacionais, produção e disseminação

de cultura, construção de conhecimentos sobre e com as crianças. Espaço de poetizar e “infancializar”².

Nesse sentido, a pesquisa investiga as narrativas de oito professores que já atuam de maneira inovadora na Educação Infantil, o início do caminho que percorre retrospectivamente seu processo formativo para compreender como se aprende a ser professor de creche e pré-escola em cumplicidade com as crianças e suas manifestações. A hipótese é de que há aspectos dessa formação especialmente favorecedores dos encontros entre docência e infância; que aspectos seriam esses?

As concepções são abstratas, mas a prática pedagógica é concreta, sensível, presencial; nela se encontram e tencionam ideias e ações, sujeitos em interações, expectativas e realizações, pessoas e instituições. O que a concretude dessa prática social, que acontece na interação direta, face a face, entre adultos e crianças no espaço educacional coletivo da Educação Infantil, nos informa sobre os fios que conectam docência e infância?

As apostas iniciais de “montagem” de uma pesquisa são apenas suposições, especulações. Não há garantias entre expectativas e resultados e é justamente esse o aspecto curioso da investigação tal como foi vivenciado nesse processo de pesquisa: trata-se de uma aventura. O primeiro esforço foi no sentido de tornar clara a motivação que me animava, em seguida encontrar os sujeitos-interlocutores, definir estratégias e sair a campo disponível às descobertas que daí emergissem. Com o material assim alcançado em mãos, iniciei um caminho de leitura, curiosidade, estranhamento, crítica, interpretação, *insights* – etapa de construção teórica.

Foram muitas as indicações que recebi sobre professores que vêm desenvolvendo trabalhos pedagógicos inovadores, afinados com o escopo referido. Alguns contatos frutificaram e ao final foi viável contar com a participação de oito interlocutores. Sujeitos cujos processos formativos, inserção social e qualificação profissional são diversificados. Essa heterogeneidade, que a princípio se apresentava como um desafio à análise da pesquisa, pela diversidade

² O pesquisador Renato Nogueira, em ocasião de um seminário na UNIRIO no ano de 2017, mencionou a ideia de “infancializar”, em oposição a infantilizar. Infancializar tem como característica isso que apontamos aqui como permitir-se outras maneiras, não codificadas, de interagir com a linguagem.

de variáveis que pareciam de difícil manejo, acabou por converter-se em fator de enriquecimento das análises, pois proporcionou a produção de um rico material a partir do qual emergiram os achados e descobertas desse processo.

A opção por duas vias de investigação revelou-se acertada estratégia metodológica. São elas: i) análise de relatórios de avaliação das crianças na Educação Infantil - de autoria dos professores; ii) entrevistas com os professores - autores dos relatórios - com vistas a conhecer, por suas próprias vozes, aspectos de suas trajetórias formativas que indicassem o quê, nesses percursos diversificados, vem tornando possível construir uma identidade de trabalho afinada às novas perspectivas da Educação Infantil.

A expectativa inicial sobre os relatórios de avaliação era de que neles seria possível perscrutar a sensibilidade dos professores a partir desses registros que são o testemunho do acompanhamento das crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento que se constrói a partir da situação do trabalho, no exercício da atividade docente, em contato direto entre professores e crianças. O que os professores compartilham nesses relatos? Como o fazem? A que conferem valor? Haveria, de fato, um viés formativo no processo de avaliação das crianças na Educação Infantil como afirmam autores como Hoffman (2002, 2009), Luckese (2011), Edwards, Gandini, Forman (1999), Ostetto (2017), Rinaldi (2017) entre outros?

Supondo que os relatórios poderiam ser insuficientes para alcançar o objetivo principal de compreender a formação docente, o estudo incluiu também, complementarmente à análise dos relatórios, entrevista aos professores. De fato, a complementaridade das informações foi significativa para ampliar as possibilidades de compreensão sobre o tema de estudo.

De fato, a combinação das análises dos relatórios com as análises das entrevistas revelaram que o ponto de vista dos professores expresso nos relatórios é fortemente enviesado, tanto pelas concepções subjacentes ao projeto pedagógico da instituição onde trabalham, quanto pelas condições de trabalho, que apareceram como elemento chave, que favorece ou restringe a qualidade do olhar, da escrita e da partilha sobre as experiências das crianças na Educação Infantil.

Essa constatação só foi possível diante dos relatos dos professores nas entrevistas, já que “a informação que a voz do professor oferece diz respeito a tipos de saberes da profissão docente que só podem ser aprendidos com e no

exercício da mesma” (SILVA, 2009, p.49). Os testemunhos dos professores sobre o dia a dia nas interações com as crianças revelam detalhes de acontecimentos cotidianos repletos de afetos, sentimentos, expectativas, frustrações, regulações e desvios. A fala dos professores descortina os bastidores das interações sociais entre os diferentes atores do processo educacional, que geralmente ficam invisibilizadas àqueles que não estão presencialmente implicados nesse espaço coletivo, que cumpre papel relevante na formação docente, nessa profissão que é essencialmente relacional (TARDIF & LESSARD, 2007). Permite também vislumbrar a intensidade e complexidade das funções que os professores exercem na atividade docente, principalmente quando voltadas às crianças que inclui, concomitantemente, as interações com as famílias.

A dissertação toma, pois, como objeto de estudo as entrevistas de oito professores e professoras sobre suas trajetórias de formação e dezesseis relatórios de avaliação de crianças de autoria dos professores da Educação Infantil. Tem como objetivo compreender aspectos do processo formativo de professores que vêm desenvolvendo práticas pedagógicas em sintonia com concepções de criança e infância pautadas nos documentos legais brasileiros normativos dessa primeira etapa da Educação Básica.

A interlocução teórica da pesquisa se dá com autores que discutem sobre a formação docente – Nóvoa (2009, 2013, 2014), Canário (2005, 2006), Tardif (2009) -, e suas especificidades quando voltada à Educação Infantil –Ostetto (2009, 2010, 2014, 2017), Kramer (1999; 2007; 2011; 2014), Barbosa (2007, 2014), Rinaldi (1999, 2017). O trabalho está repleto de outras tantas referências a autores, pesquisadores, estudiosos que abordam direta ou indiretamente questões relativas à infância, ora pelo viés da psicologia com Jobim e Souza (1994, 1996, 2009); ora da filosofia com Benjamim (2012), Piorsky (2016); ora da sociologia da infância com Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (2005), Corsaro (2005, 2011); ora das linguagens expressivas da arte, da literatura, da brincadeira novamente com Kramer (2007), entre outros. Ao falar dos professores de Educação Infantil necessariamente fala-se das crianças.

O material reunido está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo faço o delineamento do objeto da pesquisa, desde a motivação pessoal até que minhas inquietações tomassem forma de um tema de pesquisa no campo da educação infantil, mais precisamente a formação docente. Neste mesmo capítulo

apresento os interlocutores teóricos que me acompanham nessa tarefa investigativa, e dialogam comigo ao fornecer elementos conceituais e fundamentos para compreensão das informações que ia recolhendo.

No segundo capítulo apresento as bases metodológicas e empíricas da pesquisa: apresento os sujeitos que forneceram os relatórios e concederam as entrevistas, que são cerne deste trabalho investigativo. Justifico a escolha das estratégias metodológicas adotadas e me respaldo em autores como Kaufmann (2013) e Romanelli (1998) que oferecem os fundamentos da percepção compreensiva das análises do material empírico.

No terceiro capítulo explicito a definição de relatório como documento-monumento (LE GOFF, 1996) pedagógico, em seguida desenvolvo as análises propriamente ditas. Já no quarto capítulo o mesmo procedimento se repete com relação às entrevistas. E por fim faço as considerações finais que consistem nos entrelaçamentos das análises e exposição dos achados que emergem do trabalho investigativo empírico e teórico.

1. Alinhavando, ponto a ponto, o recorte da pesquisa

1.1. Costurando o tema da pesquisa: percurso pessoal, profissional e acadêmico

Problematizar a formação dos professores da Educação Infantil decorre de inquietações que emergiram da minha própria trajetória formativa - pessoal e profissional - que nos últimos anos me levou a atuar como professora de expressão corporal para as crianças na instituição escolar.

Assim como os participantes dessa pesquisa, a chegada na Educação Infantil não decorreu propriamente de uma escolha prévia e qualificação específica para o trabalho com crianças. Foi fruto de um percurso formativo marcado por experiências de aprendizagens nas quais o corpo, o movimento, as expressões criativas foram constantemente solicitadas, despertadas, nutridas e desafiadas. Ter participado de um grupo de teatro, me formado professora da Técnica de Alexander³, cursado uma licenciatura em dança contemporânea são marcadores significativos deste itinerário.

Contudo, foi em ocasião da maternidade que meus interesses, estudos e atuação profissional voltaram-se às crianças. Tudo o que até então carregava em minha bagagem de saberes e fazeres foi revolvido e reorientado pelo convívio com crianças, o que me convidou a olhar para as manifestações infantis com maior atenção, disponibilidade e reflexividade.

Vida pessoal e profissional, portanto, cerziam em zigue-zague um percurso formativo que interligava as experiências vividas e os saberes construídos, produzindo uma trama de novas sensibilidades para enxergar, escutar, interagir com o que crianças fazem, pensam, inventam. Os recursos brincantes, lúdicos, dinâmicos, expressivos que vivenciara e dos quais vinha me apropriando ao longo dos processos formativos mencionados, constituíam-se atalhos para me aproximar das crianças e interagir com elas no contexto da

3 A Técnica de Alexander foi desenvolvida pelo ator australiano, Frederick Mathias Alexander (1869-1955). Consiste em uma prática educativa que envolve a pessoa como um todo e tem como objetivo despertar a percepção consciente para a presença da dimensão corporal intrínseca ao sujeito, desconstruindo condicionamentos que distanciam os sujeitos de tais percepções. Informações e indicações bibliográficas encontram-se disponíveis no site da ABTA (Associação Brasileira da Técnica de Alexander): www.abtalexander.com.br

Educação Infantil. Afinal, se são sujeitos de cem linguagens (MALAGUZZI, 1999) é justamente esse - o canal das linguagens -, o caminho privilegiado para ir ao encontro das crianças.

No entanto, o trabalho no contexto escolar trouxe novas inquietações a respeito das interações que se estabelecem entre crianças, escola, educação e docência. Enquanto professora de expressão corporal, ocupei um posto de “especialista em linguagem corporal” na Educação Infantil. Se por um lado pode-se considerar louvável a presença de tal especialidade no trabalho com crianças – e certamente o é! – por outro lado me causou estranhamento a disciplinarização do “momento do corpo” nessa etapa da Educação Básica, o que me instigou a observar, refletir e investigar sobre as maneiras como a dimensão corporal da criança é acolhida na instituição pedagógica.

Pude observar que as crianças passavam muito tempo e realizavam grande parte das atividades em salas repletas de mesas e cadeiras, sem espaço de circulação e, menos ainda, de brincadeiras; que havia tempos predefinidos e coletivos de idas ao banheiro; que o momento do pátio (apenas) era o tempo legítimo de movimentação livre para elas; o insistente direcionamento sobre a forma correta de se sentarem: em roda, adotando a “perninha de chinês” (pernas cruzadas); o tempo de permanência dentro da sala de aula superior ao tempo que passavam ao ar livre, ou a frequentar os pátios; o apressamento dos momentos de cuidado como alimentação, uso do banheiro, higiene e cuidados pessoais; o receio de provocar “sujeira” em atividades de arte como pintura, modelagem em barro, colagem; realização da maior parte das atividades na posição sentada; fragmentação de temas e conteúdos de aprendizagem que não se interconectavam num todo coerente; a compreensão da aula de expressão corporal como atividade de corpo, exclusivamente etc..

Em síntese, eram práticas que privilegiavam estratégias de controle, adestramento, contenção das crianças; rotinas em que predominavam atividades escolhidas e dirigidas pelos adultos; escassez de tempo para as brincadeiras e interações livres das crianças entre si; espaços e regras restritivos da mobilidade; raras oportunidades de participação, autoria e fruição das crianças. Em conjunto, tais observações indicavam o silenciamento do corpo na escola (TIRIBA, 2001), o desencantamento das práticas pedagógicas (KRAMER, 2007; OSTETTO, 2010), o emparedamento das crianças em salas de aula (TIRIBA, 2010).

Por outro lado, também capturou minha atenção a quantidade de atribuições, responsabilidades, regulações que recaíam sobre os professores, fazendo com que mantivessem forte vigília sobre as crianças, suas interações, aprendizagens, comportamento. Tudo isso aponta para as divergências entre os interesses das crianças e o enredo institucional da Educação Infantil, colaborando para criar um ambiente de convivências tensionadas entre professores, crianças, instituição pedagógica.

Estes indícios informam sobre a maneira como o corpo é acolhido na Educação Infantil e fornecem pistas que levam a outras questões: as práticas pedagógicas que cerceiam o uso expansivo e expressivo do corpo são intencionalmente conduzidas nesse sentido, ou continuamente reproduzidas de forma naturalizada? Como os professores percebem a dimensão corporal da criança? Como os professores percebem e incluem a própria dimensão corporal nos seus diversos fazeres? Como o processo de formação docente aborda a multidimensionalidade do humano?

O estranhamento e interesse inicial sobre o lugar do corpo da criança na Educação Infantil levou a problematizar essa mesma questão em relação aos professores, pois ambos estão mutuamente implicados na instituição educativa e, conforme diz Canário (2006, p.87), citando Dubet (2002, p.165): parece haver uma “forte homologia entre a experiência dos professores e a dos alunos”. Indicando que aquilo que se observa nas crianças pode ser reflexo de experiências formativas dos professores.

A questão central da pesquisa recai, portanto, na formação do professor de Educação Infantil: como se dá o processo formativo de professores que desenvolvem na docência empatia com o universo infantil? Quais fios alinhavam docência e infância, em uma trama institucional que consiste no pano de fundo das interações entre professores e crianças?

Alguns esclarecimentos se fazem necessários a partir das considerações expostas até aqui: uma delas diz respeito a elucidar o que se entende por “dimensão corporal” e a maneira escolhida para falar disso, adotando a concepção de estética. Inevitável também refletir sobre as relações tensionadas entre os interesses das crianças e da instituição escolar, o que convida a ponderar sobre os conceitos de “cultura da infância” e “cultura escolar”. Finalmente, destaca-se a

explicitação e discussão de determinada concepção de formação docente que inclui as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos em formação.

1.2. Do corpo à estética: empenho em não dicotomizar

Segundo Le Breton (2013, p.41) “o corpo só adquire sentido com o olhar cultural do homem”, isso significa, por um lado, que não há maneira única e universal de conceber, conhecer e experienciar o corpo; por outro lado, que estamos fortemente condicionados às determinações culturais e sociais sobre as concepções e experiências do corpo.

Atualmente vive-se ainda sob os cânones do paradigma moderno que trata o homem de modo fragmentado: “a definição moderna de corpo implica que o homem esteja separado do cosmo, separado dos outros, separado de si mesmo. O corpo é o resíduo desses três retiros” (LE BRETON, 2013, p.71). Ilhado em si mesmo, individualizado, destacado do mundo, tem nas funções intelectivas, abstracionistas meio legítimo de acesso ao mundo, colocando em suspeição o universo sensório-perceptivo corporal enquanto mediador do conhecimento da realidade. Nessa perspectiva, o corpo é tido – e contido - como elemento biofisiológico do homem e concebido mecanicamente: uma máquina, peça, ou um “resto” simplesmente (LE BRETON, 2013). Trata-se de um homem “sobrecarregado de um corpo” (LE BRETON, 2013, p.106) que precisa fazer deste algo funcional, pragmático, produtivo apenas, o que se dá pela supressão da dimensão sensível.

Desse modo, a modernidade produz as formas do sujeito se relacionar com o mundo e consigo mesmo, promovendo ao longo de sua existência um “apagamento ritualizado do corpo” (LE BRETON, 2013, p.96), simultaneamente ao cultivo monológico das funções cognitivas. A educação participa deste projeto, onde a escola torna-se uma instituição normatizadora, formando indivíduos úteis e ajustados a um modo de vida individualista, desenvolvimentista, produtivo.

De fato, o desinvestimento na dimensão corporal ao longo da vida é notável. Genericamente falando, flagra-se nas crianças a inquietude, o desejo de movimentos, a riqueza da gestualidade, a agudez da curiosidade que as mobiliza ao mundo. Já entre adultos percebe-se frequentemente a baixa disponibilidade ao movimento, a autonomização dos fazeres, o cultivo de condicionamentos, o

esforço em estabelecer relações pragmáticas com a vida. O corpo torna-se perceptível à medida em que produz sintomas de esgotamento: dores, cansaço, disfunções que impõem a necessidade de atenção para si.

Em contraponto, as crianças – ainda não condicionadas culturalmente - não precisam de momentos específicos para dedicar-se ao corpo, já que estão integralmente implicadas em todos os seus fazeres. Ocupam-se de si mesmas incluindo sua dimensão corporal, nas mais diversas atividades que realiza, o que significa dizer que seu campo proprioceptivo⁴ está desperto, aberto, atento e, por isso, é continuamente nutrido. O mundo lhe parece encantado, surpreendente e convidativo: há plasticidade mútua em suas interações. Não à toa, deseja “ver com as mãos” buscando contato sensível com as coisas, por meio do qual reconhece seus próprios contornos, densidade, consistência, força, resistência. Conhecimento confunde-se com autoconhecimento.

(...) o corpo a corpo com a matéria acorda os sentidos, que, por sua vez, repercutem vontades imaginárias do ser. Cada contato com a vida formal, com as formas materiais, promove um dinamismo onírico e uma conscientização corpórea na criança. Aos poucos, tanto o mundo se torna mais dado à exploração, quanto o corpo se sente mais preparado para investigar. (PIORSKY, 2016, p.95)

O contato sensível com a substancialidade do mundo borra fronteiras culturalmente forjadas entre este e o sujeito ampliando, simultaneamente, o conhecimento de si e das coisas, reanimando a presença viva de ambos. Como diz Piorsky (2016), as crianças têm a vocação de intimar-se com o mundo, seu campo sensorio-perceptivo e imagético não foi, ainda, aprisionado pelos códigos culturais, ou embrutecido por um percurso socializador que ritualiza o adormecimento dos sentidos. (LE BRETON, 2013).

No fragmento “As Cores”, de Walter Benjamin (2012), deparamo-nos com essa capacidade fusional, mimética, da criança no mundo, cujo contato miúdo, cotidiano, corriqueiro e banal com as coisas desdobram-se em experiências inéditas e envolventes que recobrem instantes simplórios de significados extraordinários.

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem da janela que se apresentava ora chamejante, ora amontoada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas

⁴ Significado de ‘propriocepção’: sensibilidade própria aos ossos, músculos, tendões e articulações e que fornece informações sobre a estática, o equilíbrio, o deslocamento do corpo no espaço etc. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/propriocepcao/>

aquarelas onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de sua cúpula até que se rompessem. Perdia-me nas cores fosse na terra, no céu ou nos livros. As crianças são em todo lugar presas suas (BENJAMIN, 2012, p. 102).

Enquanto as crianças se aventuram nas substâncias das coisas envolvidas por inteiro nas mais singelas ações, o percurso à adultez intencionalmente empreendido na modernidade principalmente por meio do processo de escolarização leva à desidratação de seus traços sensíveis, distanciando-a da própria sensorialidade e conduzindo-a a tornar-se mais um sujeito da razão. Nesse trajeto bifurcado a rota adotada é o “caminho estreito dos conceitos” (PIORSKY, 2016, p. 28), por meio dos quais explica-se abstratamente uma realidade considerada externa e extrínseca à pessoa, da qual ela faz parte apenas parcialmente. O mundo racionalmente construído é um ambiente artificial, desencantado, sem mistérios, sem *anima*, como sugere Hillman (1993). Enquanto opera-se culturalmente uma fragmentação entre sujeito e mundo, ambos adoecem e manifestam sintomas dessa dissociação (HILMAN, 1993).

Procuro aqui uma concepção mais ampla de corpo, ou melhor, outra ideia de sujeito que contemple uma premissa de indissociabilidade, de unidade, de inteireza. Premissa essa que não espolia o humano de sua multidimensionalidade, que não o reduz a partes: trata-se de *ser corpo* em contraponto a *ter um corpo* (LE BRETON, 2013).

Benjamin denuncia a modernidade como um tempo de empobrecimento das experiências humanas, silenciador das narrativas, desagregador da coletividade. Hillman (1993), por sua vez descortina um mundo desalmado em que a beleza está reprimida enquanto a barbárie é naturalizada. Nesse enredo que desumaniza, maquiniza, brutaliza as experiências e silencia as expressões humanas haveria espaço para a infância? Benjamin aborda a infância não como um momento da vida que se passa em determinada faixa etária, mas como uma alegoria. Para o autor a infância é um “mundo desfigurado” (BENJAMIN, 2012, p.101), que resiste às configurações e enquadramentos estabelecidos pela cultura dominante.

Essa resistência se dá na persistência das forças imaginativas, expressivas, lúdicas que se infiltram pelas frestas, se expressam pelo avesso, criam linguagens, produzem desvios da ordem hegemônica (SOUZA, 1996). A infância é, portanto,

uma força de resistência à degradação da vida, que insiste em não desumanizar e em manter-se sensível.

A sensibilidade existe no sujeito que é corpo. Para Galleffi (2007) o desafio que temos é em não reduzir a sensibilidade a uma função do corpo físico, mas para além disso compreendê-la de maneira transdisciplinar, como elemento de conexão, abertura e disponibilidade ao mundo, como catalisadora de sentidos, fio condutor, ponte de comunhão com o outro. Nas palavras do autor, a sensibilidade

(...) antes de ser apenas um meio material de ação e reação é o campo sem o qual não há sentido, porque sensíveis são os órgãos de captura das formas percebidas, mas a sensibilidade, além de ser sensível é unificadora e acolhedora, ativa e passiva simultaneamente como as marés e o vento, a vigília e o sono (GALEFFI, 2007, p.102).

Se por um lado Descartes inaugura a ideia de indivíduo ao definir o homem como ser da razão delimitado por um corpo que lhe confere os contornos físicos de sua individualidade isolada do outro e do mundo (BRETON, 2013), a concepção de sensibilidade proposta por Galeffi indica uma função integradora, de reconexão com o mundo, onde o contorno corporal não mais representa as bordas de um sujeito impermeável e fronteiro entre mundo interno e mundo externo, sujeito e objeto, mas a possibilidade de ampliação do universo individual enredando-se nas teias coletivas.

Portanto, na contramão de uma visão hegemônica que concebe o homem como proprietário de um corpo acessório de si mesmo - ter um corpo (LE BRETON, 2013) -, cultivada e reforçada nas diversas práticas sociais - inclusive no processo educacional escolar -, procuro nessa investigação partir de uma premissa de integralidade, indissociabilidade, inteireza do humano, considerando o corpo intrínseco e integrado ao sujeito e suas experiências, trata-se de *ser corpo* (LE BRETON, 2013).

Tão mais sobrecarregado o homem está desse corpo, quanto mais o mantiver distanciado de si mesmo, pois seja em condição de sensibilidade, ou de anestesia o homem é corpo e está constantemente aprendendo incorporadamente. Duarte Jr. (1981, 2001) entende que as condições de vida contemporâneas mais contribuem para a deseducação dos sentidos do que para seu despertar. Inverter essa situação pode ser função de um trabalho educacional que intencionalmente (des)envolva os sentidos.

A criança parece resistir a esse destino e, desacostumada que é ao universo que habita, lida com ele como uma grande novidade, cutuca, vasculha, inventa,

pergunta novamente sobre o que parece já estar respondido e, assim como o artista, “vê o incomum no comum” (HILLMAN, 1993, p.131) revolve a cultura em que está inserida e, simultaneamente, interfere em sua criação.

Ora, considerar a integralidade do sujeito – que é corpo – e seu desenvolvimento é uma das premissas legalmente propostas para a Educação Infantil, conforme estabelece o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)

O desenvolvimento integral da criança é, portanto, um pressuposto que participa de paradigma diverso do que tem sido adotado tradicionalmente no processo de escolarização que, pautado na visão de mundo moderna, tende a privilegiar o desenvolvimento cognitivo e racional do humano, considerados necessários à emancipação do sujeito das amarras teológicas ou naturais (HERMANN, 2005).

É desafiador lidar conceitualmente com algo que não se descola do senso e, por isso, não se encerra em uma abstração. Seria possível educar para a sensibilidade? Como manter esse campo de conexões com o mundo disponível no ser humano/ no professor? Como o processo educativo/formativo de modelo escolar contribui para encantar ou “murchar” (expressão usada por uma das professoras entrevistadas) a dimensão sensível dos sujeitos que dele participam?

Pretendo compreender como um olhar para a integralidade do sujeito criança tem sido desenvolvido no processo formativo dos professores de Educação Infantil implicados nessa pesquisa: quais aspectos de sua formação favorecem a construção dessa outra perspectiva que valoriza a integralidade do sujeito criança no processo educacional?

A fim de evitar uma tendência, ainda que discursiva, de tratar o corpo de forma dicotomizada - o que novamente reforçaria um aspecto do humano em desproveito de outros -, encontro na concepção de “estética” uma ideia mais abrangente e integradora para abordar a inteireza humana, sem prescindir da dimensão corporal: “o termo estético é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível, sensorial” (HERMANN, 2005, p. 25). O corpo está

necessariamente implicado nessa ideia. Aliás, esse é o sentido da estética: o entrelaçamento corpo-ideia-mundo.

1.3. Da estética à infância: empenho em encantar o mundo

Falar de estética representa um desafio porque “a estética envolve o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade” (HERMANN, 2005). Autores e pesquisadores como Ostetto (2010); Duarte Jr. (2001); Hermann (2005); Hillman (1993, 2010), cujos estudos envolvem essa temática, são referências para auxiliar no delineamento dessa concepção.

Quando Hillman (1993) denuncia que o que está interdito atualmente é a beleza, o autor desnuda um mundo desencantado, desalmado, apartado dos sentidos humanos em consequência da indiferença do homem que, de tão imerso em si mesmo, tornou-se insensível às mazelas que ele mesmo cultivou – guerras, miséria, fome, degradação ambiental, desigualdade social etc. Essa interpretação sugere que as enfermidades do mundo são consequência do abandono do mesmo pelo sujeito, o que supõe que sujeito/mundo são inseparáveis. Suas dinâmicas conjuntas de interação produzem formas e imagens, que (re)configuram um e outro, pois ambos são sensíveis, viventes e estão sincronicamente implicados. As palavras do autor, a seguir, esclarecem tais ideias:

[...] Como formas expressivas, as coisas falam: mostram as configurações que assumem. Elas se anunciam, atestam sua presença: “olhem, estamos aqui”. [...] Essa exigência imaginativa de atenção indica um mundo alado. Mais – nosso reconhecimento imaginativo, o ato infantil de imaginar o mundo, anima o mundo e o devolve à alma (HILLMAN, 1993, p. 90).

Como corresponder às exigências de atenção emanadas de um mundo animado (alado)? O autor sugere que é preciso responder esteticamente ao mundo a fim de devolver-lhe o encantamento, a “*anima*” (HILLMAN 1993, 2010), afirmando a vitalidade de suas formas bem como da sensibilidade humana a elas. Reagir esteticamente implica em resgatar o prazer, “revelar o incomum no comum” (HILLMAN, 1993, p. 134) deslocar-se do curso autonomizante e anestesiante da vida moderna; implica em perceber “a presença sensorial do mundo como um corpo” (HILLMAN, 1993, p.131) e corresponder ao apelo que este exerce sobre os sentidos. Essas são atitudes de ruptura com uma visão de mundo fragmentada, construída por meio de abstrações, indiferentemente ao

testemunho sensório perceptivo. Responder esteticamente ao mundo requer, portanto, deixar-se afetar sensivelmente por ele a fim de religar os fios desconectados com o estilo de vida moderno: maquínico, pragmático, funcional.

Hillman identifica a ideia de beleza à ideia de estética entendida como forma primordial de conhecer o mundo:

A noção afrodítica de beleza como percepção sensorial ou *aisthesis* – de onde vem nossa palavra estética - revela o modo primário de conhecimento e substitui a fé no invisível pela confiança no visível. Em vez da análise dos *microbits* da ciência ou das abstrações de leis abrangentes da matemática e da teologia, a *aparência* do mundo revela sua verdade (HILLMAN, 1993, p. 135).

Com isso, o autor afirma o lugar do corpo (sem o qual não há percepção sensorial possível) entre as funções cognoscentes do homem. Ao retomar a dimensão estética do conhecimento a perspectiva é de integração das múltiplas dimensões que compõem o humano.

Pode-se dizer então que encantar o mundo refere-se ao “ato infantil de imaginar o mundo” a partir do contato imediato que se tem com o mesmo. O ato infantil de imaginar indica ação criadora, original, desconfiguradora, uma vez que a imaginação esgarça os limites impostos pela realidade, reconfigurando-a segundo os significados que se deseja atribuir a ela (SOUZA, 1996). É nesse sentido que a experiência estética pode ser compreendida como acontecimento que “infancia”, que interrompe a normatização, produz novos significados, anima e frutifica novas formas de ser e estar no mundo. Estesia é o contrário de anestesia, é despertar da indiferença! A experiência estética desanestesia.

As crianças se relacionam com o mundo de maneira dinâmica, lúdica, com plasticidade e se expressam em múltiplas formas que precisam ser vistas, admiradas, correspondidas para existirem, caso contrário a “anima infantil” também resseca, empobrece, desertifica. O que acontece no percurso à vida adulta que endurece e embrutece a força imaginativa tão potente nas crianças?

Para conhecer as formas expressivas e perceber as forças imaginativas infantis é preciso desenvolver um “olhar que dá atenção ao mundo” (OSTETTO, 2011, p.5). Essa qualidade de olhar tem algo de extraordinário: indica uma persistência em manter-se desperto em circunstâncias que geralmente provocam o adormecimento dos sentidos. A opção por investigar os processos formativos de professores que vêm desenvolvendo um olhar atento às especificidades das crianças e suas manifestações justifica-se por ser uma tentativa de compreender o

que lhes desperta à infância, uma vez que “o esquecimento é marca da infância. É o que sempre tornou-a marginal à vida cultural e que sempre trabalhou para distanciá-la de si própria, para evitá-la em seu protagonismo” (PIORSKY, p.44, 2016).

O reconhecimento e legitimação das maneiras próprias das crianças desdobrarem suas interações com o mundo e produzirem significados é essencial para seu desenvolvimento integral, caso contrário continua recaindo sobre elas o referencial adultocêntrico que as percebe em incompletude, pelo que ainda não são, como um vir a ser. Referencial esse que marca as formas de operacionalizar os processos de socialização que visam adequá-las ao mundo conforme percebido pelo adulto (SARMENTO e PINTO, 1997), sobrepondo-lhes precocemente a agenda civilizatória, principalmente por meio do processo de escolarização. A indiferença às especificidades das crianças as deslegitima enquanto atores sociais, sujeitos de direito e produtores de cultura que são.

Decorre disso a função normatizadora da escola, que opera como uma “fábrica de cidadãos” (CANÁRIO, 2005, p.65). Para tanto é preciso drenar das pessoas suas potencialidades criativas, inventivas, autorais; é preciso que caminhem nos trilhos demarcados, sem distração, com indiferença. Que cidadania seria essa? ABRAMOWICZ, 2003). O empobrecimento das experiências coletivas, a negação da beleza, o anestesiamiento dos sentidos parecem ser metodológicos, visto que funcionam no fluxo necessário para engrossar a adesão às forças produtivas que dispensam o humano, pois operam por máquinas.

Tornar a infância visível e trazê-la ao centro da cena social tem sido tarefa de diferentes áreas de conhecimento dedicadas aos estudos da infância que se voltam a conhecer as crianças enquanto sujeitos concretos, social e historicamente situados, divergindo de perspectivas científicas que neutralizam e desistoricizam a criança ao mascarar os efeitos de seu pertencimento social, concebendo-as de forma homogênea como determinada “natureza infantil” (KRAMER, 2011), cujo desenvolvimento percorre etapas comuns, com evolução linear e progressiva até a condição de civilidade da vida adulta. (SOUZA, 1996)

A educação escolar baseou-se amplamente nos preceitos científicas positivistas, principalmente nos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, para legitimar as formas de controle social exercidas sobre a população infantil por meio da institucionalização do processo educacional (SOUZA, 1996;

SARMENTO e PINTO, 1997) que produziu, assim, as formas consideradas legítimas de operar os processos de ensino e aprendizagem nas sociedades modernas, enquadrando precocemente as crianças nos parâmetros civilizatórios do mundo adulto. A escolarização utiliza-se de preceitos científicos consolidados na pedagogia escolar para operar a normatização da infância, ritualizando o apagamento (LE BRETON, 2013) de suas manifestações, sempre em nome de um futuro que lhe nega sua condição presente (KRAMER, 2011).

Em que pese o objetivo atual da Educação Infantil em constituir-se a partir da centralidade das crianças e suas experiências no processo educacional, é importante compreender quais aspectos da formação dos professores favorece a construção de percursos educacionais empáticos com as crianças e suas manifestações, bem como de novas pedagogias legitimadoras das infâncias. Está latente nessa argumentação a hipótese de que as experiências estéticas desempenham uma função articuladora dos encontros entre docentes e crianças.

1.4. A Educação Infantil sujeita aos parâmetros escolares e às marcas de sua história: desafio de transformar

Enquanto a escola como instituição social historicamente construída, existe há mais de 200 anos, a Educação Infantil integra oficialmente o sistema de ensino brasileiro há apenas 22 anos. Tal integração se deu no âmbito legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira, representando empenho de efetivação dos direitos das crianças proclamados na Constituição Federal de 1988 e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Estas são conquistas históricas, derivadas das lutas empreendidas pelo movimento civil organizado - em especial o movimento das mulheres - que colocaram em cena os direitos das populações infantis e juvenis do Brasil, principalmente a partir da década de 1970, ao longo do então incipiente e ainda inacabado processo de democratização política do país. (LEITE FILHO e NUNES, 2013).

No entanto, há que se perguntar o que significa atribuir função educativa e incluir a Educação Infantil no sistema educacional: que educação seria esta? Trata-se, de fato, de um avanço? Abramowicz (2003) acrescenta perguntas

complementares: o que pretendemos ao trazer as crianças para as escolas que já conhecemos? Que escola é essa em que pretendemos incluir as crianças? (ABRAMOWICZ, 2003, p. 19).

Segundo Khulmann Jr. (2000), essas questões são significativas, pois a história revela que o atendimento institucional ao pré-escolar no Brasil assumiu formas diversificadas no decorrer de diferentes períodos: ora predominantemente assistencialistas, ora médico-higienistas, ora compensatórias de supostas defasagens socioculturais (KRAMER, 2011), ou mesmo de vieses pedagógicos. Porém, não se pode negar que sempre houve concepções educacionais subjacentes a tais modelos de atendimento, cuja característica mais constante consiste no tratamento discriminatório direcionado às crianças das classes populares (KRAMER, 2011; KHULMANN JR., 2000, 2015).

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas as suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições mas na própria estrutura social desigualitária (KHULMANN JR., 2015, p.184).

A exclusão social historicamente construída no Brasil é o grande desafio da perspectiva democrática afirmada a partir da Constituição Federal de 1988 ao proclamar a educação como um dos direitos fundamentais de todas as crianças, pois indica a intenção de superar do estigma discriminatório que marca a maneira de entender e atender crianças de diferentes classes sociais no Brasil (KRAMER, 2011). Ao falar das crianças no contexto brasileiro é fundamental não perder de vista a heterogeneidade de suas inserções sociais e culturais acentuada pela vasta dimensão territorial e pelo histórico de desigualdade social da sociedade brasileira, que reforçam a necessidade de que a Educação Infantil se concretize como direito das crianças.

É preciso também atentar ao fato de que a concepção de criança não resulta de um dado natural: é socialmente construída, legitimada, assimilada e transformada (KRAMER, 1987; SARMENTO e PINTO, 1997). A concepção de criança como “sujeito de direitos” proclamada na letra da lei precisa atualizar-se na experiência de vida das crianças concretamente presentes no mundo/Brasil, caso contrário permanece como uma “carga retórica” (SARMENTO e PINTO, 1997) apenas.

A defesa dessa nova concepção emergente recolocou a necessidade de se perceber a criança enquanto sujeito e instaurou um necessário movimento de estudos sobre as condições que negam essa possibilidade. Disso resulta a sua fertilidade. (SIQUEIRA, 2012, p.8).

Tratar crianças de diferentes classes sociais de maneira discriminatória, manter a população infantil à margem da participação social, exposta a condições de vida brutais, considerar as crianças como adultos incompletos, tratar seu desenvolvimento de forma homogênea e universal, deslegitimar suas formas peculiares de interagir com a cultura são maneiras de negar-lhes a condição de sujeitos de direitos.

Por outro lado, no trecho acima destacado Siqueira (2012) também aponta para a fertilidade da referida concepção, que proclama a construção de um novo estatuto social da infância onde a criança é considerada personagem ativo, participativo e, portanto, transformadora do enredo sociocultural do qual participa. Construção essa que implica, simultaneamente, desconstruções.

Segundo Souza (1996, p.21) “ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais”. Será que a inserção das crianças no sistema educacional lhes garante a condição de sujeitos?

A expansão do atendimento institucional à criança⁵ se dá concomitantemente à problemática de conceber formas específicas de operacionalizar a Educação Infantil, que sejam distintas daquelas ordinariamente adotadas em outros níveis de ensino, identificadas à “forma escolar”, o que tem se configurado um verdadeiro desafio: como garantir a inserção da Educação Infantil no sistema educacional sem, contudo, aderir ao modelo escolar?

A escola apresenta maneiras específicas de educar que têm se mantido estáveis ao longo do tempo e consolidou-se como forma hegemônica e socialmente legitimada de empreender a educação, rompendo com modos

⁵ Muitos têm sido os avanços no sentido da construção do atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos de idade no Brasil: dados do IBGE/Pnad de 2015 - disponíveis no site do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE/2014) - indicam que o atendimento às crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos) alcançou a 90,5% - com meta pretendida de universalização até 2016 - enquanto o atendimento às crianças entre 0 a 3 anos de idade em creches alcançou 30,4% - com meta pretendida de 50% para este mesmo ano. Se por um lado constata-se o não cumprimento das metas e a situação agravada do acesso à creche para as crianças menores, por outro lado revela-se também o incremento considerável no número de matrículas na Educação Infantil que, em 2001, contava com um percentual de 57,1% de crianças atendidas em pré-escolas e 10,6% em creches (KAPPEL, apud Campus, Fullgarf, Wiggers; 2006).

Estes dados a princípio indicam a gradativa efetivação do projeto de democratização do atendimento educacional às crianças no Brasil. No entanto, outra discussão se põe em curso: para uma real democratização da educação não basta garantir o acesso, é preciso igualmente que esse atendimento seja pautado em critérios mínimos de qualidade educativa para todas as crianças. Acesso e qualidade, conjuntamente, constituem condições essenciais para a garantia dos direitos das crianças à educação. (KRAMER, 2015)

informais de socialização que se dão na imersão das interações, fazeres e experiências cotidianas (VINCENT et al., 2011).

A forma escolar de educar refere-se à dimensão pedagógica da escola, ou seja, às maneiras de operar os processos de ensino aprendizagem, cujas características são a “ruptura com as experiências sociais e individuais” dos educandos (CANÁRIO, 2005, p.69), a criação de um espaço e tempo específicos para o ensino, a exterioridade dos conteúdos ensinados em relação aos interesses dos aprendizes, a transmissão cumulativa das informações, o ensino simultâneo de um mestre para um grupo de aprendizes. (CANÁRIO, 2005)

Nessa configuração, as práticas de ensino incidem sobre todos de maneira uniforme, não se consideram as subjetividades, interesses, opiniões ou experiências pessoais dos educandos. Processos e conteúdos de ensino são previamente selecionados, planejados e sistematizados; o educando é um destinatário dos mesmos: é objeto e não sujeito da aprendizagem.

Desde a década de 1960 denuncia-se a “crise da escola” por não ter correspondido à expectativa de redenção dos problemas sociais nela depositados. Canário (2005, p.20) compreende que se trata de uma “crise de legitimidade e sentido do trabalho escolar”, geradas pelas relações de exterioridade que a escola estabelece em relação às experiências dos educandos, o que torna o trabalho escolar e a relação com o saber agônicos para todos que dele participam – educadores e educandos. A pedagogia operada dessa forma anula não somente os educandos como também os professores: ambos ficam assujeitados à impessoalidade das relações pedagógicas (VINCENT et al., 2011).

Mantendo-se essa forma hegemônica, a inserção da criança no sistema educacional pode representar o que alguns autores têm apontado como uma precoce racionalização da infância (SOUZA, 1996; SARMENTO, 1997) o que, ao contrário de garantir os direitos das crianças, pode provocar o constrangimento dos mesmos por meio da escolarização.

Campos (2013)⁶, ressalta a necessidade de buscar alternativas pedagógicas que sirvam de novos referenciais para a edificação de práticas educativas que contemplem as especificidades das crianças pequenas, construindo uma “gramática própria” aos processos educacionais que as envolve. Gramática esta

⁶ O comentário de Campos encontra-se na apresentação do livro “Em busca de uma pedagogia da infância” organizado por Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013).

escrita com a autoria das crianças e dos professores de Educação Infantil, resistindo à adesão acrítica a uma “pedagogia anônima”, criada por autores anônimos que na Educação Infantil são identificados com a burocracia escolar, a área de assistência social e a filantropia (CAMPOS, 2013, p.10).

Ora, se a escolarização compulsória representa um ganho de direitos e passo necessário à democratização da educação, como manter um projeto escolar universal e compulsório em crise? Trata-se de empreender mudanças e “criar um novo sentido para o trabalho e a vida escolares” (CANÁRIO, 2006, p. 21).

Destacar o caráter histórico da escola significa que estamos frente a uma criação humana, portanto contingente e suscetível de assumir vários futuros possíveis. É justamente na medida em que constitui uma invenção que se torna possível pensar a possibilidade de reinvenção (CANÁRIO, 2006, p.85).

A Educação Infantil está ainda sujeita às sombras e sobras do modelo escolar de operar os processos de ensino e aprendizagem, o que tem representado um grande desafio para seus atores – sejam crianças ou educadores - em não reduzir as experiências infantis às práticas escolares, ou seja, em não transformar as crianças em alunos (ROCHA, 1999).

Essa argumentação revela a complexidade que tem representado o processo de inserção da Educação Infantil, com especificidades próprias, em um sistema educacional que opera segundo o modelo escolar instituído. Inserção essa que confronta, ainda, os estigmas históricos de um atendimento à infância jamais pautado na concepção da criança como sujeito de direitos, mas como alguém com necessidades e carências provenientes da imaturidade de sua condição etária e agravada por sua inserção social, quando se trata de crianças das camadas populares.

Espremida entre os parâmetros da escolarização, do assistencialismo, do ensino compensatório (KRAMER, 2011), ou propedêutico, a democratização (acesso e qualidade) da Educação Infantil depende do esclarecimento de suas especificidades, concepções, objetivos, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, projetos educacionais, qualificação profissional, equipamentos, aquisição e distribuição de recursos materiais e financeiros que possam garantir patamares mínimos de qualidade ao atendimento à criança como cidadã de direitos (KRAMER, 2015).

É preciso se perguntar que relações a “cultura escolar” mantém com as “culturas infantis” a fim de que a Educação Infantil seja, de fato, um espaço de garantia de direitos das crianças (JULIA, 2001). Por cultura escolar entende-se

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.11).

Um conjunto predefinido de práticas e normas a serem transmitidos supõe uma verticalidade descendente sobre os alunos, então compreendidos como receptores da cultura escolar cujas finalidades são orquestradas de maneira extrínseca aos sujeitos partícipes dessa cultura. Rocha (1999) enfatiza a necessidade de que a pedagogia tenha como alvo a criança e não o aluno, a fim de que haja uma adequação inversa: da pedagogia à criança e não da criança aos preceitos da pedagogia escolar.

Tal inversão supõe conhecer o que é próprio das crianças, genericamente falando, assim como o que lhes é singular, olhando para a criança concreta social e historicamente situada. A sociologia da infância fornece novos referenciais teóricos e metodológicos para compreender e enxergar a infância como uma categoria social geracional sempre presente na estrutura social, composta por crianças que são indivíduos dessa categoria expostas às contingências do seu pertencimento histórico, cultural, social, familiar, étnico e de gênero que conferem os contornos singulares de sua existência concreta (SARMENTO 2005; SARMENTO e PINTO 1997; CORSARO 2005, 2011).

A sociologia da infância tem como objetivo conhecer como e o quê emerge nas práticas sociais que se desdobram por iniciativa das crianças, nas interações diversas das quais participam, possibilitando enxergá-las como produtoras de culturas (CORSARO, 2011). Barbosa (2014, p.663) esclarece que “as culturas infantis supõem interatividade direta das crianças entre si, com os adultos, com o ambiente. Nessas interações ela dinamiza o que conhece e confere interpretações, significados, associações próprias ao já instituído”. Conhecer as culturas infantis demanda olhar para as crianças como sujeitos competentes em tais interações (RINALDI, 2017).

Segundo Barbosa (2014) para favorecer o florescimento das culturas infantis e para que haja “criatividade cultural” (BARBOSA, 2014, p. 664), é

necessário que as crianças tenham tempo e espaço para exercitar suas interações, onde estejam preservadas da vigília controladora e diretiva dos adultos que geralmente inibem, interrompem ou gerenciam suas formas de interagir.

Na escolarização, as crianças desafiam a cultura escolar colocando em evidência os impasses entre a forma invariante da escola e formas dinâmicas da infância. Recai sobre os professores a função de mediação entre lógicas distintas, caberia ao professor de Educação Infantil fidelizar-se às lógicas infantis a fim de operacionalizar maneiras alternativas de propor processos educacionais que tenham as crianças e suas experiências em protagonismo (FARIA, 2007).

Trata-se de construir uma cultura educacional específica da Educação Infantil que se apropria da pedagogia como experiência de cultura, conforme propõe Kramer (2011), enfatizando o caráter relacional do processo educativo entendido como prática social (KAMER, 2007). Prática essa que privilegia as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009) configurando a Educação Infantil como espaços de fomento das culturas infantis. Não cabem nessas premissas escopos predefinidos e sistematizados de fazeres e saberes aplicáveis igualmente para todas as crianças, pois isso negligenciaria sua condição de sujeito.

Enquanto a cultura escolar vem sendo cultivada há muitos, constituindo formas invariantes e socialmente introjetadas, as culturas infantis ainda estão sendo desveladas pelos novos estudos da infância, são de difícil visualização e reconhecimento. O recente ingresso da Educação Infantil no sistema educacional nas premissas conceituais já apontadas, evidencia os tensionamentos entre a normatividade da cultura escolar e a inventividade das culturas infantis. Como conciliar a fixidez de uma com a dinâmica da outra?

A preocupação central da presente pesquisa focaliza o processo de formação de oito professores de Educação Infantil: o que os torna aptos a lidar com as especificidades da infância? Onde e como aprendem a ser professores de crianças pequenas? Como se fidelizam às crianças e enfrentam o desafio de criar novas formas de operar o processo educacional na organização escolar?

A referida qualidade do atendimento educacional tem como um dos pressupostos consensuais a qualificação do profissional que lida diretamente com as crianças nas instituições de Educação infantil: qual profissional? Qual qualificação?

Em termos legais, foi também na LDB 9394/1996 que, pela primeira vez, definiu-se que o profissional que atua na Educação Básica é o professor. Concomitantemente estabeleceu critérios mínimos de qualificação⁷ para o exercício da docência na Educação infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Como a formação docente em nível superior ou médio tem contribuído para a construção de pedagogias adequadas às infâncias, de uma gramática própria e customizada, apta a acolher as crianças, seus direitos e as experiências infantis nas creches e pré-escolas?

Considerando ser este o critério legal definidor da qualificação mínima do professor para essa etapa da Educação Básica optei, a princípio, por identificar o que diz a produção de conhecimento sobre a formação docente para a Educação Infantil em nível superior, por meio de uma revisão empírica.

Conforme apontam diversos estudos que tematizam a formação docente para a Educação Infantil nos cursos de pedagogia brasileiros (KISHIMOTO 1999, 2005; GATTI 2010; HADDAD e CAVALCANTE, 2014; KRAMER, 2006; KRAMER, NUNES E CARVALHO, 2013), as definições legais⁸ não resultaram, ainda, na (re)formulação de modelos formativos de modo que seus currículos contemplem adequadamente as especificidades da Educação Infantil.

Em síntese, os achados das diferentes pesquisas mencionadas revelam que os currículos dos cursos de Pedagogia em geral apresentam escassez de disciplinas voltadas à Educação Infantil, ofertadas de maneira dispersa e fragmentada ao longo da graduação, de modo que não alcançam aprofundamento nas discussões sobre as concepções de criança, as especificidades da Educação Infantil e a atuação docente nessa etapa educacional. O que resulta, segundo Gatti (2010), em formações panorâmicas, de caráter predominantemente teórico,

⁷ A admissão de uma formação mínima em nível médio seria aceitável apenas até o final da “década da educação”, ou seja, até 2007.

⁸ Refiro-me aqui à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e à reformulação curricular do curso de Pedagogia concretizada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, promulgadas pelo CNE, por meio da Resolução nº1 15/05/2006, que incorporou a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como eixo central do curso de Pedagogia.

distanciadas das práticas de ensino, insuficientes portanto para, de fato, formar professores aptos ao exercício da profissão.

Ao analisar as ementas das disciplinas voltadas à Educação Infantil nos diferentes cursos pesquisados, Haddad e Cavalcanti (2014) encontraram forte referência ao modelo escolar e apenas uma incipiente reflexão acerca das pedagogias da infância. As pesquisadoras indicam a necessidade de superação de tal modelo a partir do qual se organiza, inclusive, a própria formação de professores. (HADDAD & CAVALCANTI, 2014).

Os estudos de Kishimoto (2005), por sua vez, sugerem a necessidade de criar uma perspectiva formativa que integre docência e pesquisa como caminho privilegiado para superar as insuficiências de modelos de formação que não têm favorecido a aproximação entre os sujeitos em formação e as culturas infantis, cuja finalidade seria construir uma identidade própria ao trabalho docente na Educação Infantil.

Kramer (2006), ressalta que a formação de profissionais para a Educação Infantil é um dos grandes desafios à política educacional e também sugere a necessidade de mudanças curriculares nos cursos de pedagogia, direcionadas à qualidade de atendimento à infância, apontando dois planos de necessários investimentos: o plano das práticas de trabalho com as crianças e da produção de conhecimento sobre a educação infantil. Uma aposta em reunir ensino e pesquisa, contextos escolares e acadêmicos.

A formação docente é considerada pela autora um dos pontos chave para sintonizar as conquistas proclamadas nas políticas públicas e as práticas pedagógicas afinadas a tais discursos, para tanto seria necessário “superar a precária formação científica e cultural dos professores historicamente determinada: os próprios professores são formados por uma escola que há pelo menos três décadas vem buscando melhorar sua qualidade.” (KRAMER, 2015, p.14-15). Com isso a pesquisadora denuncia um ciclo vicioso que se perpetua entre a experiência formativa docente e discente, como um dos impeditivos de avanços significativos na qualidade da formação dos professores para a Educação Infantil.

Neste panorama verifica-se que a constatação de Micarello (2011, p. 217) de que “a formação do profissional de Educação Infantil carece ainda de uma identidade referenciada à criança pequena”, continua válida.

As lacunas na formação pedagógica – critério mínimo legal da formação docente - apontadas pelas pesquisas indicam que é preciso investigar outros fatores que expliquem a formação dos professores de Educação Infantil que vem desenvolvendo práticas coerentes com as concepções de infância vigentes nos textos normativos dessa etapa pedagógica, já que a formação inicial não tem cumprido essa função. Isso implica investigar a formação docente para além dos parâmetros delineados legalmente.

Adotei, assim, uma concepção de formação docente que ultrapassa o âmbito da escolaridade formal. Explorarei a seguir outras perspectivas sobre a formação de professores que parecem mais pertinentes ao objetivo de compreender os processos formativos dos professores participantes dessa pesquisa.

1.5. A pessoa em formação

Perspectivas mais amplas sobre a formação docente são apontadas por autores que aqui se fazem presentes como importantes interlocutores para fundamentar a maneira como pretendo olhar para a formação dos professores de Educação Infantil que participam dessa pesquisa: conferindo especial atenção aos aspectos pessoais da formação. São eles: Antônio Nóvoa (2013, 2010), Rui Canário (2005, 2006) Tardif (2009) Tardif e Lessard (2007).

Os estudos de Nóvoa (2013) contemplam a premissa da indissociabilidade entre a dimensão pessoal e profissional da docência e, portanto, da formação do professor. De acordo com o autor, o trabalho docente vai muito além da dimensão científica enfatizada nos processos formativos de natureza científico-acadêmica, pois envolve simultaneamente características da identidade pessoal do professor que se constitui na globalidade de suas experiências de vida. Entende-se com isso que a formação profissional no âmbito das instituições formativas formais é apenas parte de um percurso mais longo e complexo que remete às histórias de vida dos professores. Isso sugere uma pergunta fundamental: como a formação docente envolve os aspectos pessoais, (auto)biográficos (NÓVOA, 2013) da profissão?

A pessoa implicada na profissão confere à atividade profissional características próprias que tonalizam a prática docente com aspectos de sua identidade constituída ao longo da vida, o que leva a crer que a profissão docente

deve ser compreendida “em sua complexidade humana e científica” (NÓVOA, 2013, p.10).

Mas afinal, estamos tratando da formação, da profissão/do trabalho, ou do sujeito docente? Fica cada vez mais claro que falamos da indissociabilidade entre esses elementos: a formação dos professores, se compreendida como uma combinação das dimensões pessoais e profissionais, revela-se como um processo contínuo, inconclusivo e integrado à pessoa do professor. Processo esse que se inicia antes do exercício da atividade profissional e perpassa a carreira docente (NÓVOA, 2013; HUBBERMAN, 2013); decorre disso que a investigação da formação dos professores deve considerá-la como percurso longitudinal, singularmente vivenciado por cada pessoa e sempre inacabado.

É nesse sentido que Canário (2005, p.133) sugere assumir uma perspectiva de “formação permanente” dos professores, que venha a borrar as fronteiras demarcadas pelo modelo formativo escolar estruturado em uma formação inicial, prévia e preparatória ao exercício da profissão, acrescida de formações continuadas - constituídas por ações pontuais e geralmente descontínuas – como se houvesse linearidade entre o que se aprende na instância formativa e o que se aplica nas situações de trabalho. Tal modelo, no entanto, ignora as contingências das interações concretas, vivas – pois humanas - da atividade docente, assim como os fatores identitários dos professores que se revelam na atuação profissional: elementos fundamentais do processo formativo e da prática docente. (CANÁRIO, 2005, 2006).

Canário (2005) diagnostica como uma das lacunas desse modelo formativo o fato de configurar-se em “dupla exterioridade”: em relação à pessoa em formação e ao ambiente de trabalho. Relativamente à pessoa, por ignorar as experiências dos sujeitos em formação que singularizam e conferem significado aos seus percursos de aprendizagem. Em relação à profissão, porque se dá à distância do ambiente do trabalho docente, onde os professores aprendem com a prática, colocando os conhecimentos em ação. (CANÁRIO, 2005, 2006; TARDIF, 2009; RINALDI, 2017).

Este modelo representa o paradigma da racionalidade técnica que supõe uma “forte racionalidade” na atividade docente e parece ignorar a especificidade essencialmente interativa e humana (TARDIF e LESSARD, 2007) do magistério,

que imprime ao trabalho características de uma “racionalidade fraca”: imprevisibilidade, flexibilidade, resistência, improviso.

Essa racionalidade fraca situa-se do lado da arte, ou seja, do lado da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, mas que possibilitam também importantes variações de acordo com as novas contingências das situações escolares que sempre se transformam (TARDIF e LESSARD, 2007, p.42).

As situações concretas do trabalho são ocasiões privilegiadas da aprendizagem profissional, onde os professores lançam mão de saberes diversificados para dar conta das demandas que se apresentam constantemente e de forma inédita, nas interações diretas e presenciais com os educandos.

É, portanto, equivocada a percepção de que o professor seja um aplicador de teorias e técnicas aprendidas previamente à situação da docência, como se agisse de maneira previsível, controlável, objetiva (TARDIF e LESSARD, 2007). Nada disso: o professor não é uma tábula rasa, não há neutralidade em sua prática. Segundo Tardif (2009, p.11) “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

Isso sugere que a formação docente deve ser contemplada a partir dos fenômenos concretos que se desdobram no cotidiano das práticas educacionais, situados nos estabelecimentos de ensino. A pluralidade é uma variável com a qual a pedagogia escolar tem dificuldade de operar.

Despersonalizar e padronizar processos formativos tem como consequência a perda de sentido e significado das aprendizagens para os aprendizes – docentes e discentes - uma vez que suas experiências pessoais, seus saberes, sua autoria, são desprezadas. Isso acontece quando a educação apresenta-se como processo empreendido sobre os sujeitos, desconsiderando-os enquanto atores sociais e produtores de saberes. Trata-se da educação bancária (FREIRE, 1996) reproduzida no processo formativo dos professores: transferência de conhecimento a aprendizes tidos como depositários do mesmo. Esvazia-se, assim, a historicidade dos sujeitos em formação.

Na perspectiva de uma “racionalidade fraca”, por outro lado, supõe-se do trabalhador a habilidade de confrontar criativamente as situações de trabalho. Como se aprende a ser flexível, a lidar criativamente, a preparar-se para o inesperado? Nóvoa (2010, 2013) teme os efeitos de modismos que propõem de

quando em quando novas soluções redentoras das questões educacionais sem, no entanto, encarar o desafio da problematização e construção da formação pautada em parâmetros singulares emergentes dos encontros entre pessoas e instituição educativa. Tais questões são mais profundas: o desenvolvimento do “*eu-profissional*” implica, simultaneamente, a mobilização do “*eu-pessoal*” (NÓVOA, 2013, p. 15) e não dispensa o permanente esforço de (auto)reflexão na construção do (auto)conhecimento profissional.

Ao indicar que a “racionalidade fraca” situa-se do lado da arte Tardif e Lessard (2007) fornecem uma pista de como fertilizar as qualidades de flexibilidade e presença necessárias para lidar com as incertezas intrínsecas ao trabalho docente. Interessante refletir que a arte sugere autoria, invenção, expressão, plasticidade, imprevisibilidade, transgressão e jamais prescinde do artista-criador. Como a formação docente poderia fomentar as “formas de pensar da arte” (EISNER, 2008) na educação?

A perspectiva da “formação permanente” apontada por Canário (2005, 2006) supõe a integração de processos formativos iniciais e contínuos, confere centralidade às experiências dos aprendizes, evidenciando o posicionamento ativo dos professores na construção dos saberes docentes. A vertente integradora de Canário problematiza a crescente universitarização da formação docente (SARTI, 2014), ou seja, a tendência em ter a universidade como *locus* legítimo da produção de discursos e conhecimentos sobre a docência, à distancia da escola, do trabalho e da experiência docente. O autor compreende que títulos e certificações acadêmicas não garantem o desempenho do professor no trabalho. Para Canário a competência docente emerge “do processo de mobilização e confrontos de saberes na ação, ou seja, no contexto do exercício profissional” (CANÁRIO, 2006, p. 65).

Entende-se assim que a qualificação para o trabalho docente não prescinde da prática profissional. É a partir desta que os professores têm a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com as situações concretas da docência e reconsiderar as teorias à luz da ação pedagógica, fazendo avançar o conhecimento profissional. Trata-se de transitar de uma lógica unidirecional - aplicacionista e transmissiva – característica da racionalidade técnica, a outra de *alternância* definida como “um movimento de verdadeiro vaivém entre momentos de aprendizagem por *via experiencial* e momentos e lugares de aprendizagem por *via simbólica*” (CANÁRIO, 2006, p.67), e assumi-la como princípio norteador dos

percursos formativos de professores, cujo sentido volta-se aos processos de aprendizagem: dos alunos, dos professores, dos formadores, da comunidade implicada com a escola, tornando esta um ambiente aprendiz. (CANÁRIO, 2005, 2006)

Essa ideia sugere uma “formação centrada na escola”, definida por Barroso (2003, p.74) como “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar de onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”. Essa perspectiva indica um caminho de integração entre o espaço de aprendizagem da profissão e o espaço do exercício do magistério. O sujeito docente desenvolve seus saberes de corpo presente, imersos na experiência do trabalho.

Se acima mencionei a indissociabilidade entre formação, sujeito, profissão, a argumentação de Canário traz mais um componente desse conjunto que funciona de forma integrada: a própria organização escolar, então considerada um “sistema vivo” que se transforma conjuntamente aos atores sociais que dele participam (2006, p.19).

Por esse viés, a formação é compreendida como processo que agrega elementos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito, que convoca suas experiências anteriores e simultâneas à atividade profissional na formulação dos saberes (dos) docentes. O aspecto social dos saberes (TARDIF, 2009) enfatiza a necessidade de compreender a formação de maneira situada tanto na vida, quanto na profissão dos sujeitos em formação.

Em sintonia com a perspectiva assumida por Nóvoa (2013), Canário (2005, 2006) entende que “a abordagem das histórias de vida veio evidenciar a pertinência de encarar o processo formativo como um percurso individual no qual cada pessoa e cada profissional torna-se sujeito da sua própria formação” (CANÁRIO, 2006, p.63). Não se trata, portanto, de compreender a formação como modelo único, objetivo, idêntico, mas como processos diversificados, vivenciados de maneira singular por cada sujeito, com suas características pessoais que se apresentam e se transformam (n)a atividade docente. “O resultado de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza de sua atividade define-se tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é” (CANÁRIO, 2006, p. 69).

Nessa ótica a pessoa do processo formativo é vista como alguém que inscreve sua história no trabalho, assimilando e produzindo criativamente os saberes docentes e a cultura profissional. Como diz Tardif (2014, p. 230), “o professor é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”. Tornar a aprendizagem significativa envolve, necessariamente, a articulação com as experiências pessoais dos aprendizes. Isso implica percursos formativos que convidam a pessoa, integralmente, a ser sujeito ativo da sua formação.

O que o autor defende com isso é que a formação de professores precisa ser pensada em relação às experiências pessoais e profissionais dos sujeitos; experiências essas também marcadas pelo próprio processo de escolarização vivenciados por eles. De fato, Tardif (2009) e Tardif e Raymond (2000) apontam para o caráter temporal dos saberes docentes, mostrando que estes constituem-se ao longo do tempo, a partir de aprendizagens provenientes de experiências socializadoras diversificadas, onde a socialização escolar ocupa um papel relevante, uma vez que

(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. (...) Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. (...) Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino (TARDIF, 2014, p.68-69).

Canário (2005) entende que a formação de professores deve oportunizar o desvelamento crítico das “crenças anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p.68-69), ou seja, das experiências escolares que os sujeitos em formação trazem consigo. Isso implica problematizar não somente as aprendizagens de natureza teórica, como também as impressões sensório perceptivas assimiladas - ainda que não conscientemente - no contexto das aprendizagens escolares.

Tais aprendizagens podem ser compreendidas como conteúdos tácitos, latentes, ocultos da formação que os alunos assimilam incorporadamente, pela forma como vivenciam a escolarização, quer isso faça parte de um planejamento intencional ou não. Trata-se de considerar que a integralidade do aprendiz está envolvida em todas as situações de aprendizagem.

Considere-se, por exemplo, uma configuração de aula à distância com o uso de computadores, leitura individual de textos, tutoriais virtuais; ou uma configuração de aula em ocasião de passeios e visitas a centros culturais; ou ainda

a tradicional configuração de aula em uma sala com carteiras enfileiradas e voltadas para o espaço expositivo do professor em que os alunos aprendem sentados por um tempo predefinido etc... Cada um desses arranjos (in)formam integralmente o aprendiz, tanto por meio dos conteúdos discursivos quanto das formas como são organizadas as situações de ensino, isso porque “a forma como ensinamos é um aspecto penetrante daquilo que ensinamos” (EISNER, 2008, p.12).

Interessante observar que Canário (2005, 2006) aponta para a integralidade das experiências de aprendizagem constitutivas das maneiras como o professor atua profissionalmente: além de informações de natureza teórica, técnica e científica há disposições que são incorporadas à aprendizagem da profissão por meio de apreciações sensíveis, na vivência direta das formas de aprender (aquilo que se vê, sente, escuta), impregnadas às situações de ensino. Adentra-se, assim às dimensões sensório-perceptivas – estéticas- que compõem os saberes docentes.

O modelo escolar de formação adota práticas pedagógicas que reforçam e conservam na experiência formativa do professor, justamente o que tem sido apontado como problemático e sem sentido na forma escolar: aprendizagens em ruptura com as experiências individuais e sociais (CANÁRIO, 2005, p.68). O autor compreende que a construção de uma nova legitimidade e sentido para o trabalho da escola exige romper com essa forma há tempos exercitada, consolidada e por isso naturalizada. Como desnaturaliza-la? A formação docente tem papel crucial tanto no sentido de produzir ações conservadoras, quanto inovadoras relativamente ao modelo escolar, mas para que a inovação aconteça seria preciso rever a própria formação docente que adota e reforça o modelo que se pretende transformar (CANÁRIO, 2005, 2006).

Conferir centralidade à pessoa no processo formativo –inicial e continuado-, implica iluminar as experiências constitutivas de suas maneiras próprias de criar o trabalho docente, cujas fontes de aprendizagem são de natureza simbólica e também vivencial que se produzem não somente nas instâncias formais de ensino, como também informalmente, sempre de maneira multidimensional, ou seja, envolvendo a inteireza do sujeito em formação.

Ainda que a integralidade do sujeito não seja intencionalmente contemplada nos processos de aprendizagem, se a consideramos um pressuposto, pode-se

entender a fragmentação da pessoa como um eclipse parcial que deixa na penumbra porções que continuam a existir, ainda que à sombra.

Este ponto é relevante nessa investigação, pois me interessa compreender como os professores participantes da pesquisa constroem pedagogias não convencionais, o que implica em não reproduzir, nem na forma nem no conteúdo, o modelo escolar de operar os processos de ensino e aprendizagem: não tratar as crianças como alunos, não avaliar desempenhos, não classificar, não reprovar, não dar aulas, não formalizar modelos únicos, não sistematizar práticas etc... (FREITAS, 2007). Como os processos formativos podem favorecer a ruptura com a forma escolar e a construção de alternativas à mesma? Questão especialmente importante em se tratando da docência na Educação Infantil.

Nóvoa (2009) sugere propostas formativas que se originem no interior da profissão, assumindo a concretude e complexidade das situações de trabalho nas escolas como elemento fundamental da formação docente. Uma “formação docente de dentro da profissão” (NÓVOA, 2009) significa ter como ponto de partida e chegada as relações diretas, imediatas, onde pessoas concretas estão implicadas na prática social que define a ação educativa em cada contexto organizacional; significa constituir-se em disponibilidade relacional e construir, de forma contextualizada, os saberes necessários ao exercício da profissão docente.

Me detenho aqui em uma das cinco propostas sugeridas pelo autor com vistas a elaborar processos formativos que se desdobram de dentro da profissão: a proposta que confere à dimensão pessoal o investimento central na formação profissional. Para tanto, há que considerar processos formativos que provocam a integralidade da pessoa-professor, ou seja, que extrapolam as dimensões conceituais, científicas e metodológicas que ocupam o processo formativo convencional e enfatizam demasiadamente os aspectos teóricos e técnicos de uma profissão que não prescinde das dimensões pessoais, afetivas, autorais.

Provocar, desenvolver, incluir outras dimensões do conhecimento no processo de aprendizagem da docência é coerente com o sentido humano e relacional que essa atividade tem como especificidade (TARDIF e LESSARD, 2007). Estranhamente, o específico dessa atividade é marcado, justamente, por aquilo que é heterogêneo, vivo, maleável, diverso, imprevisível, criativo: o humano. Nóvoa (2009) afirma que ao propor esse caminho,

(...) estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. (...) refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica e científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009).

Que coisa indefinível seria essa? Arrisco-me a ocupar esse espaço de indefinição introduzindo a dimensão estética do humano como ponte que conecta, que desperta a outras experiências de conhecimento de si e do mundo, enquanto desarticula a tão exercitada porção cognitivista constitutiva do pensamento moderno, com a qual a pedagogia edificou grande parte de suas construções teórico-metodológicas.

A imprecisão do conceito de estética é parte de sua definição, pois refere-se a algo que não tem correspondência exata no âmbito conceitual, justamente porque refere-se a acontecimentos do nível da sensibilidade. Tanto Hermann (2005) quanto Loponte⁹ (2016) reforçam o entendimento da incompletude da compreensão do termo.

A estética não se limita ao recurso à razão para acessar a realidade e tampouco pode ser definida racionalmente, pois refere-se às repercussões da relação imediata das vias sensório perceptivas no mundo. Isso indica uma matriz epistemológica que não prescinde do corpo, da sensibilidade, das afetações sensíveis, da imaginação e desperta, no campo do conhecimento, outras paisagens, informações, experiências, expressões que conferem novos sentidos e significados às interações humanas com o mundo.

Trata-se de uma dimensão há muito negligenciada e desvalorizada na pedagogia escolar que, pautada majoritariamente em pressupostos cientificistas (KRAMER E NUNES, 2013), marginaliza as sensações, os afetos, as percepções sensíveis, os sentimentos, as emoções que são componentes fundamentais da expressão humana - diversa, plural, criativa. Sem a dimensão estética não há

⁹ Refiro-me aqui a um artigo escrito por Luciana Loponte (2016) intitulado “Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência”, no qual apresenta o resultado de um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil entre os anos de 2009 e 2013 que relacionam estética e formação docente, a fim de compreender como o termo “estética” tem sido apropriado nos estudos empíricos. No referido artigo a pesquisadora explora essa indefinição do termo e aponta para dois caminhos que identificou de forma recorrente nas pesquisas analisadas: a estética relacionada à arte e a estética relacionada ao campo do sensível. Localizo minha pesquisa na categoria que correlaciona estética e sensibilidade.

integridade possível, não há pessoa inteira: nem pessoa-professor, nem pessoa-criança, pois apenas uma porção dessa existência é iluminada.

Como incluir a “pessoalidade” na formação profissional? Voltar-se às experiências de aprendizagem da pessoa em formação é a perspectiva aventada por Canário (2005, 2006), mas como mobilizar as experiências dos aprendizes? Essa questão encontra resposta em propostas formativas que se aventuram no resgate da dimensão estética do humano que vem sendo abandonada em favor da racionalidade, da produtividade, do pragmatismo.

Humanizar é palavra chave quando se trata de conceber uma profissão de interações humanas, afinal, “todo e qualquer trabalho com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto.” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.28). O professor de Educação Infantil precisa deixar-se afetar pela humanidade da criança a fim de reconhecê-la em sua alteridade. As ocasiões de convivência direta com a criança -dentro da profissão- no ambiente da pré-escola são situações privilegiadas de construção da competência docente na primeira etapa da educação básica, onde a proximidade com a crianças oportuniza a construção de entendimentos compartilhados (CORSARO, 2005), entre ambos.

Ao falar de uma *teoria da pessoalidade* (NÓVOA, 2009) é importante que o pressuposto seja a pessoa inteira, ainda mais em se tratando de conceber propostas formativas de professores de Educação Infantil que precisam ter em conta a integralidade da criança no processo educacional.

Como construir processos formativos que valorizam a integridade das crianças e suas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), quando a própria inteireza do sujeito docente é negligenciada em percursos educativos formais que muitas vezes, em vez de ampliar, empobrecem sua relação com as linguagens e reforçam as relações de subserviência da pessoa às lógicas culturais dominantes (KRAMER, 2007)?

A articulação entre educação e arte outra vez aparece reforçando o entendimento de que a racionalidade precisa ser enfraquecida – mas não abolida – para que outras dimensões do conhecimento possam aflorar. O trabalho docente na Educação Infantil precisa lidar com os pressupostos da racionalidade fraca que, afinados à arte, sensibilizam o olhar ao mundo infantil.

Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano

pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, arriscando outros desenhos para o dia-a-dia. (OSTETTO e LEITE, p.12, 2004)

A autora compreende que é preciso “despertar a pessoa na pessoa do professor” resgatando as dimensões humanas que ficam soterradas pela normatização cultural, educando os sentidos e “afirmando caminhos de educação estética, marcados pela indissociabilidade de pensamento e sentimento, cabeça e coração, na jornada de formação.” (OSTETTO, 2010, p.45), assim se alcançaria a pessoa no profissional.

Os saberes sensíveis provenientes de processos educativos que envolvem a dimensão estética nutrem formas diversificadas de ser e viver, afrouxa condicionamentos, esgarça normativas, cria frestas que permitem (vi)ver além das formas únicas e verdades consolidadas tantas vezes presentes na “pedagogia anônima” (CAMPOS, 2013) da escola.

A arte é um caminho privilegiado de frutificação das experiências estéticas, mas não o único. No entanto, não se trata de introduzir a arte, ou outro elemento fomentador de experiências estéticas ao processo educativo/formativo como mais uma fórmula redentora dos problemas apresentados pela educação de modelo escolar. A experiência estética não tem função pragmática e a tentativa de direcioná-la a fins predeterminados, esvazia seu caráter (trans)formador.

Portanto, não basta compreender discursivamente a importância ou o significado de tais experiências, é preciso expor-se a elas de corpo inteiro, sensório-perceptivamente (OSTETTO, 2006), deslocando a pessoa ao lugar fronteiro da sensibilidade a partir do qual compreende-se o mundo de outras maneiras (DUARTE JR., 1981).

Tomo também como referencial significativo nessa pesquisa as experiências educacionais de Reggio Emilia relatadas principalmente por Rinaldi (2017). A abordagem educativa desenvolvida no norte da Itália baseia-se na imagem da criança como sujeito rico e competente, repleto de ideias, iniciativas, linguagens. Essa concepção orienta o trabalho educativo que é construído de maneiras *sui generis* conferindo centralidade às experiências infantis.

Isso se dá com grandes investimentos no processo formativo dos professores que se beneficia fortemente da prática da documentação pedagógica como meio de ampliar o olhar docente sobre as manifestações infantis e produzir recursos investigativos sobre a própria prática pedagógica. A sensibilização do olhar

docente constitui-se elemento fundamental dessa abordagem que confere grande valor à dimensão estética dos processos educativos, cientes que são de que “há uma reciprocidade relacional constante entre aqueles que educam e aqueles que são educados, entre os que ensinam e os que aprendem. Há participação, paixão, emoção, compaixão. Há estética; há mudança” (RINALDI, 2017, 254).

Portanto, na reciprocidade favorecida por processos educativos que fazem educadores e educandos deslizar à sensibilidade é onde acontecem os processos educativos que se baseiam na imagem da criança como sujeito competente. O encontro entre docência e infância demanda, nessa perspectiva a dimensão estética.

Em resposta à “dupla exterioridade” do processo formativo de modelo escolar detectada (CANÁRIO, 2005, 2006), tem-se a proposição da “dupla interioridade” de processos formativos que possam desdobrar-se de dentro da profissão e da pessoa. A pessoalidade na profissionalidade humaniza o processo educacional tornando-o singular, diverso, complexo, vivo: ético e estético.

Neste processo investigativo procuro compreender o papel das experiências estéticas na formação dos professores de Educação Infantil, supondo que sejam elas promotoras de conexões entre a docência e infância. Para isso foi necessário encontrar professores que se dispuseram a partilhar comigo seus pontos de vista pessoais e profissionais sobre seus percursos formativos e encontrar em suas narrativas indícios do que os sensibiliza à infância.

No capítulo que se segue apresentarei a base empírica da pesquisa, que identifico como um fazer sob medida, esboçado e desdobrado segundo os objetivos da pesquisa, a fim de produzir os dados necessários à construção teórico-empírica desse processo investigativo.

2. Alfaiataria: o fazer da pesquisa sob medida

2.1. Os sujeitos da pesquisa

A investigação contou com a participação de oito professores e professoras de Educação Infantil que atualmente trabalham com turmas de crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos de idade): o que revelam, por meio de entrevistas, sobre os aspectos do processo formativo que vêm favorecendo aproximações entre docência e infância? O que dão a ver sobre as crianças, suas interações e aprendizagens nos relatórios que escrevem como instrumento de avaliação na Educação infantil?

Entrevistas com os professores e análise dos relatórios de avaliação das crianças, foram as estratégias de pesquisa adotadas para abordar o processo formativo desses sujeitos em suas dimensões pessoais e profissionais, prévias e simultâneas ao exercício da atividade docente.

O critério de seleção dos participantes baseou-se na intenção de conhecer o processo formativo de professores de Educação Infantil que desenvolvem práticas pedagógicas em cumplicidade com as crianças e suas múltiplas maneiras de interagir, aprender, expressar, conhecer o mundo. Rinaldi (2017, p.206) define cumplicidade como “aliança ou solidariedade, que fazem as crianças e os adultos se sentirem como se estivessem unidos, ligados por um desejo comum de compreender e conhecer e de serem capazes de lutar e de se alegrar juntos”. Essa definição indica um posicionamento ético do adulto que, diante da criança, procura equalizar a assimetria entre ambos ao reconhecer e legitimar a alteridade da criança e buscando “entendimentos compartilhados” (CORSARO, 2005) nas experiências de aprendizagem, que assim se dão em parceria e coautoria.

A escolha dos participantes definiu um ponto de partida promissor para compreender, segundo suas próprias perspectivas, aspectos dos seus processos formativos pessoais e profissionais que vêm aproximando discursos e práticas educacionais em proveito das experiências das crianças na instituição educativa.

Cheguei a estes interlocutores por meio de indicações solicitadas a professores, pesquisadores, formadores que se dedicam aos estudos da infância, ou que desenvolvem práticas formativas que privilegiam as dimensões lúdicas,

artísticas, vivenciais, fruitivas em suas propostas. Todos possuem familiaridade e experiência de trabalho em instituições de Educação Infantil, seja no âmbito da docência, da pesquisa, da formação ou da gestão pedagógica. Houve dois critérios para as indicações de possíveis participantes da pesquisa:

- 1- Professores de Educação Infantil que, segundo o ponto de vista daqueles que os indicaram, desenvolvessem práticas pedagógicas que demonstram uma busca por coerência entre a ação docente e as especificidades das crianças enquanto sujeitos de direitos e protagonistas dos processos de aprendizagem;
- 2- Professores de Educação Infantil que estivessem atuando profissionalmente com crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos);

A opção pela seleção de professores que trabalham com crianças em idade pré-escolar justifica-se por compreender que na pré-escola a perspectiva indissociável do educar e cuidar é especialmente desafiada pelas expectativas da escolaridade futura que, muitas vezes, se projetam sobre a Educação Infantil imprimindo um caráter escolar e preparatório da criança para o ingresso no *modus operandi* do Ensino Fundamental, antecipando a escolarização da criança pequena.

A Educação Infantil tem tido o grande desafio de superar o modelo pedagógico escolar persistentemente adotado, ainda que os discursos e documentos oficiais proclamem que as especificidades do atendimento à criança pequena implicam a superação de tal modelo e a construção de formas próprias de orientar e mediar as aprendizagens infantis. Como esses sujeitos lidam com as contradições tantas vezes presentes entre o que a legislação prevê, o que as propostas educacionais das instituições onde trabalham propõem, e suas crenças e percepções pessoais acerca da Educação Infantil?

A opção por investigar professores da pré-escola indica, portanto, a intenção de conhecer como lidam com os tensionamentos entre permitir aos educandos ser crianças em vez de alunos, vivenciar o momento presente da infância em vez de prepará-los para o futuro, entre escolarizar e “infancializar”, entre instruir normativamente e fruir. Isso informa sobre a construção de sintonias entre as práticas pedagógicas e as crianças.

As indicações resultaram na participação de oito professores e professoras de Educação Infantil que atuam em diferentes unidades educacionais, distribuídas por diferentes localidades e redes de ensino da cidade Rio de Janeiro: dois atuam na rede pública federal (em uma mesma instituição); três atuam na rede pública municipal (em diferentes instituições) e três na rede privada (em diferentes instituições). Como lidar com a diversidade de contextos onde trabalham os participantes da pesquisa? Qual seria a relevância dos contextos para a formação dos professores?

Já que o objetivo da investigação consiste em conhecer os processos formativos segundo as perspectivas dos professores, seria significativo não restringir a seleção dos sujeitos a partir do contexto no qual trabalham mas, por outro lado, incluir esta variável como mais um elemento da pesquisa. Isso levou à elaboração de um questionário¹⁰ composto por questões objetivas com o propósito de conhecer a formação escolar e acadêmica dos professores e alguns aspectos das atuais condições do trabalho em que se encontram.

Estes dados foram organizados em três quadros informativos e compõem a caracterização dos participantes desse processo investigativo segundo sua formação acadêmica, experiências de trabalho com a docência, experiência de ter frequentado a Educação Infantil quando crianças e condições atuais de trabalho nas instituições onde atuam. É importante explicitar que os nomes dos professores referidos na pesquisa são fictícios, a fim de garantir a confidencialidade dos participantes.

As tabelas 1 e 2 a seguir apresentam, respectivamente, os dados relativos à formação escolar/acadêmica (trajetória formativa na educação formal e nível de qualificação profissional) e a experiência de trabalho no magistério e especificamente na Educação Infantil (como professores e quando crianças).

¹⁰ Tal questionário encontra-se anexo ao final do trabalho e consistiu em uma parte do roteiro de entrevista composta pelas questões objetivas. Foi respondido pelos professores no momento das entrevistas, por escrito, dando início ao diálogo sobre seus processos formativos.

Tabela 1 - Formação acadêmica

Professor (a) Idade	Nível Médio	Graduação		Especialização		Pós-graduação	
		Pedagogia	Outra	Ed. Infantil	Outra	Mest.	Dout.
Bianca 32 anos	Sim	-	História	Sim	-	-	-
Luana 32 anos	-	Sim	História (em curso)	Sim	-	-	-
Theodoro 30 anos	-	Sim	-	-	-	-	-
Alice 36 anos	Sim	-	História	-	-	Filos.	Filos. (em curso)
Vitória 41 anos	-	Sim	-	Sim	Práticas de en- Sino	-	-
Ananda 42 anos	Sim	Sim	-	Sim	Transpsicomot. Arte-educação	-	-
Roberto 35 anos	Sim	-	Psicologia	-	-	Educ./soc.	-
Inês 26 anos	-	Sim	-	-	-	-	-

Fonte: LAGE - Entrevistas/2017

Tabela 2 – Tempo de experiência no magistério e na Educação Infantil

Professores	Experiência no magistério	Experiência na Educ. Infantil	Experiência na Educ. Infantil quando criança
Bianca	12 anos	12 anos	Sim
Luana	05 anos	05 anos	Sim
Teodoro	05 anos	05 anos	Sim
Alice	06 anos	06 anos	Não
Vitória	08 anos	08 anos	Sim
Ananda	17 anos	17 anos	Sim
Roberto	15 anos	15 anos	Sim
Inês	05 anos	05 anos	Sim

Fonte: LAGE - Entrevistas/2017

Uma leitura dos dados das tabelas acima revela que o tempo de experiência profissional dos professores participantes da pesquisa varia entre cinco e dezessete anos e coincide com o tempo de experiência profissional na Educação Infantil. Alguns professores, por ocasião das entrevistas, mencionaram experiências de trabalho como estagiários em outros níveis e modalidades de ensino, ou em outras atividades profissionais, mas a identificação com o trabalho na Educação Infantil fez com que optassem por manter-se nesse segmento.

Entre os oito professores, cinco cursaram a graduação em pedagogia, dois cursaram história e um cursou psicologia. Entre os que cursaram a pedagogia, três deles cursaram, também, uma pós-graduação em Educação Infantil. Entre os demais professores, apenas um deles especializou-se em Educação Infantil. Dois possuem mestrado e um está cursando o doutorado; ambos em áreas de conhecimento que dialogam com a educação. Todos cumprem com as exigências legais mínimas de qualificação para atuação profissional na Educação Infantil: magistério em nível médio ou pedagogia em nível superior.

Será que a formação acadêmica é determinante da maneira como atuam profissionalmente? Que informações esses professores trazem consigo de sua própria experiência de quando eram crianças na Educação Infantil?

Os participantes dessa pesquisa são profissionais cuja opção pela Educação Infantil vem se consolidando e seus investimentos foram intencionalmente direcionados às especificidades dessa função docente no decorrer da carreira.

Relativamente às condições de trabalho foram coletadas as seguintes informações: a rede de ensino onde trabalham, o número de turmas que atendem, o número de crianças por turmas, se o trabalho docente é realizado em parceria com outro educador, o total de horas de trabalho semanais segundo seus contratos de trabalho, o tempo dedicado à docência e o tempo dedicado à preparação do trabalho docente (reuniões com coordenadores e famílias, preparação de material, planejamento, escrita de relatórios, preparação de eventos pedagógicos etc..). Esses dados permitem compreender se o contexto de trabalho favorece ou inibe as oportunidades de reflexão e aprendizagens no ambiente do trabalho.

Tanto nas entrevistas quanto nos relatórios estamos diante das falas dos professores; Kaufmann (2013, pp.71-72) diz que “toda investigação do material deve dobrar-se diante da premência de uma análise das condições de produção do discurso: quem é aquele que pronuncia as frases e por que ele as pronuncia dessa forma?”. Neste sentido, optei por situar os professores de acordo com os diferentes contextos de trabalho onde atuam. A tabela a seguir fornece informações acerca desse contexto e revelam as condições de trabalho desses sujeitos na atual inserção profissional.

Tabela 3: Condições de trabalho

Professores	Rede de ensino	Número de Turmas	Crianças por turma	Trabalho em conjunto com outro profissional	Jornada semanal	
					Tempo com crianças	Tempo em planejamento
Bianca	Púb. Munic.	2 (parciais)	25	Não	40 horas	5 horas
Luana	Púb. Munic.	1 (integral)	21	Não	40 horas	5 horas
Theodoro	Púb. Munic.	2 (parciais)	25	Não		
Alice	Púb. Federal	1 (parcial)	18	Bidocência	16 horas	24 horas
Vitória	Púb. Federal	1 (parcial)	18	Bidocência	16 horas	24 horas
Amanda	Privada	1 (parcial)	18	Estagiário Pedagogia	25 horas	“Contínuo”
Roberto	Privada	1 (parcial)	20	Auxiliar (pedagogo)	22 horas e meia	2 horas
Inês	Privada	1 (parcial)	20	Não	22 horas e meia	“Compartilhado”

Fonte: LAGE - Entrevistas, 2017

A análise das informações da tabela 2, mostra claramente as diferentes condições de trabalho nas quais estão inseridos os oito professores interlocutores dessa pesquisa, dos quais três atuam na rede pública municipal, dois atuam na rede pública federal e três atuam na rede privada.

Os três professores que atuam na rede pública municipal do Rio de Janeiro trabalham diariamente com turmas de 25 crianças, sendo que Bianca e Theodoro trabalham em dois turnos, com duas turmas, o que significa que atendem a 50 crianças diariamente. Luana atende a uma mesma turma em tempo integral. Nenhum deles conta com a presença de outro profissional com quem compartilhar as funções docentes. Do total de 45 horas de jornada semanal, dispõem de cinco horas – no máximo - para atividades de preparação do trabalho docente sem a presença das crianças. Isso significa que aproximadamente 90% do seu tempo de trabalho se dá no exercício da atividade docente junto às crianças.

Os dois professores que atuam na rede de ensino pública federal trabalham em uma única instituição de Educação Infantil, atendem a um grupo de 18 crianças em horário parcial (20 horas semanais) e contam com a parceria de outro professor qualificado com quem compartilham - em par de igualdade - a função docente. Seu regime de trabalho prevê 40 horas semanais de dedicação às funções

docentes, das quais 16 horas são voltadas às atividades junto às crianças e as 24 horas restantes destinam-se ao trabalho preparatório para o exercício da atividade pedagógica – estudos, formação continuada, pesquisa, preparação de material pedagógico, planejamento individual e coletivo do trabalho pedagógico, reuniões, preparação dos eventos pedagógicos, entre outras atividades são desenvolvidas nesse tempo.

Os três professores que trabalham em escolas da rede privada atuam em horário parcial com uma única turma de 18 a 20 crianças e contam com a parceria de auxiliares de turma que dão suporte constante à regência. O tempo de planejamento pedagógico foi relatado como “contínuo” ou “compartilhado”, designações inespecíficas que indicam que não há um momento regular previsto para a preparação do trabalho pedagógico sem a presença das crianças. Nota-se que o tempo contratual de trabalho praticamente coincide com o tempo de docência (trabalho junto às crianças). Apenas Roberto, entre os três professores que atuam na rede privada, conta com tempo adicional de trabalho previsto contratualmente e remunerado, para encontros semanais com a equipe pedagógica onde planejam conjuntamente, discutem textos ou situações vivenciadas na instituição.

A partir dessas informações podemos nos perguntar como o contexto de trabalho participa do desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa, à medida em que possibilita ou cerceia espaços e tempos para reflexões e ações que aproximam docência e infâncias: Qual espaço e tempo os professores têm para refletir, planejar, preparar materiais pedagógicos, aprimorar sua formação, reunir-se com seus pares, registrar sobre as práticas e as crianças, preparar reuniões de pais, aproximar-se dos familiares das crianças, participar de encontros colegiados, descansar, cuidar de si, divertir-se, dedicar-se às atribuições de sua vida privada, elaborar os relatórios de avaliação incluiria aqui tempo para a formação cultural etc.?

Uma análise das condições de trabalho docente leva a pensar também sobre a qualidade de vida dos professores, já que seu trabalho acontece na interface das dimensões pessoais e profissionais, produzindo transbordamentos mútuos entre um aspecto e outro, indissociavelmente.

Olhar para o contexto do trabalho docente é também uma maneira de evitar a responsabilização personalizada e isolada do sujeito docente pelos resultados

possíveis do exercício da profissão, pois permite compreender os condicionantes situacionais que implicam no desempenho profissional desses sujeitos e imprimem marcas nas ações pedagógicas e no processo formativo tanto pessoal quanto profissional dos professores.

Pergunto como, nessa diversidade de condições, são produzidos os relatórios de avaliação das crianças na Educação Infantil e como as condições de trabalho participam da formação docente no âmbito do exercício da profissão?

Algumas respostas possíveis para as questões que vêm sendo formuladas ao longo desse trabalho foram delineadas a partir do cruzamento entre as informações obtidas com a análise dos relatórios de avaliação das crianças na Educação Infantil, que trouxe uma perspectiva sobre a formação do professor no âmbito da prática pedagógica; e a análise das entrevistas com os professores, que trouxe seus pontos de vista pessoais sobre o próprio processo formativo.

2.2. Escolha dos relatórios: olhando a formação de ‘dentro da profissão’

O relatório de avaliação na Educação Infantil é expressão das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do trabalho e consiste em documentação pedagógica, onde estão inscritos, além da perspectiva docente sobre as crianças, a perspectiva institucional, que determina ora diretamente, ora indiretamente os conteúdos dessa escrita.

Necessário esclarecer que, quando elegi os relatórios como objetos privilegiados dessa investigação, tinha em vista a possibilidade de, por meio deles, compreender o olhar do sujeito professor sobre o sujeito criança a partir dos elementos que ali, nos relatórios, ganharam visibilidade. O que leva o professor a eleger os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que aparecem nos relatórios? A partir de quais referenciais chega o professor a considerar determinadas atitudes ou desempenhos das crianças relevantes e singulares para serem registrados e daí compartilhados com os demais envolvidos no processo educativo? O professor, ao escrever sobre elas, fala desde uma perspectiva pessoal, ou institucional? Meu interesse, portanto, recai sobre este olhar do professor. Compreendê-lo é ponto de partida para buscar resposta à indagação: como esse olhar se forma?

Nessa premissa está contida a ideia de que o olhar sobre a criança não é algo natural, mas construído socialmente. Um olhar que resulta de um percurso formativo, portanto. No caso dos professores, tal construção é extremamente relevante, pois diz respeito a uma concepção fundamental e norteadora do trabalho pedagógico na Educação Infantil: a concepção de criança. O viés formativo do processo de avaliação é, portanto, o foco dessa etapa da pesquisa que tem como primeiro movimento investigativo analisar os relatórios docentes sobre as crianças na educação infantil.

Em que medida os professores são, de fato, autores de tais registros? Em sua possibilidade de autoria, o que documentam sobre as crianças na Educação Infantil? Como essa ação de documentar favorece a construção do olhar docente sobre a criança? O que significa documentar na Educação Infantil?

Por ser simultaneamente registro docente, documentação pedagógica institucional e meio de comunicação com as famílias, os relatórios de avaliação representam um objeto de estudo rico e complexo, um documento onde circulam diferentes autorias, interesses, permissões e restrições.

Indícios disso ficaram evidentes logo no início do trabalho de campo quando, ao revelar aos possíveis participantes da pesquisa que os relatórios de avaliação seriam objeto desse estudo, houve por parte dos professores certa hesitação/estranhamento, seguido de alguma explicação sobre as limitações desse instrumento, ou das condições de produção do mesmo como meio de corresponder às premissas de avaliação das crianças. Embora compreendam a relevância do processo de avaliação, em geral revelaram a sensação de insuficiência e inadequação em relação à maneira como conseguem realizá-lo, principalmente dadas as condições de trabalho nas escolas, pelo tempo que essa tarefa lhes ocupa e devido a quantidade e intensidade de funções às quais precisam corresponder.

A partir do aceite dos professores em participar da pesquisa – o que incluía a permissão de uso dos relatórios de avaliação das crianças e entrevista – me dirigi à instituição onde trabalham para compreender e cumprir com os procedimentos de autorização de acesso aos relatórios com fins de pesquisa acadêmica. O projeto de pesquisa circulou por três comitês de ética de diferentes instituições e redes de ensino com vistas a obter autorização de acesso aos relatórios, já que se tratava de documentação pedagógica institucional.

Após autorização dos comitês de ética, ou das instâncias administrativas responsáveis de cada instituição, procedimentos diferentes foram indicados. Em uma das escolas não foi permitido que os relatórios me fossem entregues, porém foi disponibilizada a leitura dos mesmos no computador da sala da direção. Le Goff (1996) considera ser importante problematizar a dificuldade ou facilidade de acesso aos documentos. Os relatórios revelaram-se objetos intrigantes nesse sentido. Por que tantos procedimentos para acessar esses documentos? Houve, de fato, um cuidado em manter em sigilo as crianças, as famílias, as instituições e os próprios professores envolvidos nesses relatos. Por isso, nessa pesquisa, adotamos nomes fictícios para todos esses sujeitos presentes nos relatos e nas interlocuções.

Com o aceite dos professores e autorização das instituições onde trabalham, ficou a critério dos primeiros a seleção de três relatórios recém escritos – entre 2016 ou 2017 –, sobre as crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos), evitando qualquer interferência que pudesse direcionar tal escolha segundo interesses prévios da investigação. Além disso, a quantidade (três relatórios) foi definida por entender que representaria amostragem suficiente para perceber regularidades e variações nas escritas sobre diferentes crianças.

Enquanto alguns professores disponibilizaram todos os relatórios de uma turma (25 relatórios), houve também quem disponibilizou apenas dois. Esta quantidade mínima de relatórios tornou-se parâmetro definidor do número de documentos analisados. Constituem, portanto, o *corpus* dessa etapa da investigação dezesseis relatórios de avaliação de crianças em idade pré-escolar, de autoria dos professores participantes da pesquisa, que ali registraram suas observações sobre as crianças nos contextos da Educação infantil, nas instituições onde atuam.

Trata-se de amostragem heterogênea uma vez que os professores têm perspectivas pessoais sobre as crianças, trabalham em diferentes instituições de ensino e estão sujeitos a orientações pedagógicas e condições de trabalho diversificadas. Apenas dois participantes da pesquisa trabalham em uma mesma instituição de Educação Infantil.

A diversidade dos relatórios e contextos organizacionais nos quais estão inseridos os oito professores favorece investigar essa dualidade de perspectivas: subjetiva e institucional, pessoal e profissional, fatores de disposição e de situação (CANÁRIO, 2005) que, dialeticamente, se combinam na formação do professor

de Educação Infantil e na maneira como enxergam e dão a ver as crianças com quem trabalham e convivem.

Dada a heterogeneidade do grupo de participantes bem como dos contextos de trabalho e dos relatórios, optamos por fazer uma leitura do conjunto de achados que emergiram dessa totalidade, explicitando um panorama geral de análise.

O objetivo é anunciar possibilidades de formular registros de avaliação que iluminam e dão a ver as linguagens, manifestações, brincadeiras, interações, gestos, falas, expressões das crianças no contexto da Educação Infantil por meio desse instrumento que tem o “status” de “documento pedagógico” onde, ao mesmo tempo, tem o potencial de afirmar as especificidades dessa etapa educacional e do trabalho docente que participa de sua produção.

Adotamos aqui a compreensão de Jaques Le Goff (1996) de que documento é monumento e queremos compreender “se” e “como” o olhar docente que se revela na escrita dos relatórios favorece a edificação de “imagens das infâncias” (RINALDI, 2017, p. 106). Os documentos têm o potencial de tornar visível a competência das crianças como sujeitos de direito e construtores ativos de conhecimento e cultura, o que favorece a edificação de uma história da qual participam tanto as narrativas das crianças, quanto dos professores de Educação Infantil que testemunham, escutam e amplificam suas vozes.

A ideia foi produzir uma análise crítica das diferentes perspectivas docentes -institucionais presentes nas avaliações das crianças, em que temáticas similares adquirem sentidos diversos de acordo com as maneiras como são vividas, interpretadas, narradas e compartilhadas pelos professores nos relatórios de avaliação das crianças.

2.3. Entrevistas: olhando a formação de ‘dentro da pessoa’

O que levou os sujeitos da pesquisa a escolherem a Educação Infantil como área de atuação profissional? Como aprenderam a ser professores de crianças pequenas? Quais experiências formativas têm sido significativas no processo de formação profissional com vistas a sintonizar docência e infância? São algumas das questões investigadas nas entrevistas que tiveram como objetivo compreender aquilo que, na trajetória formativa desses sujeitos, os aproxima do universo infantil qualificando suas práticas docentes na Educação Infantil.

As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, com duração variável de 50 minutos, a uma hora e vinte minutos. Solicitei aos professores que indicassem um local e momento possível para o encontro, conforme fosse viável para eles que, como pude notar, têm uma rotina repleta de muitos afazeres. Os encontros se deram em locais diversificados na cidade do Rio de Janeiro: um centro cultural, um parque, a mureta de uma calçada agradável à beira mar, em uma universidade, na própria escola onde trabalha o professor, em cafeterias e restaurantes. Houve dois momentos de interlocução presencial com cada participante da pesquisa: um primeiro contato para nos conhecermos, apresentar a pesquisa e convidá-los a participar e o segundo encontro para a entrevista propriamente dita.

A opção por realizar mais de um encontro com cada participante corresponde à perspectiva metodológica da “Entrevista Compreensiva” de Kaufmann (2013), que tece críticas ao formalismo metodológico prescritivo de uma impessoalidade inatingível por parte do pesquisador que, segundo o autor, engessa a interlocução e repercute negativamente na qualidade das informações obtidas: “A retenção do entrevistador inicia uma atitude específica para o entrevistado, que também evita um envolvimento mais pleno: a não personalização das perguntas ecoa uma não personalização das respostas” (KAUFMANN, 2013, p.39).

Ao assumir e criticar a impossibilidade da objetividade plena e a improdutividade da despersonalização na interlocução intersubjetiva, a “Entrevista Compreensiva” inclui a riqueza da dimensão pessoal como expressão individual do universo social ao qual o sujeito da pesquisa pertence, que o constitui e também é construído por ele. Segundo Kaufmann

[...] o processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa, portanto, pela intropatia.” (KAUFMANN, 2013, p.47)

Seguindo esta perspectiva, os encontros com os participantes dessa investigação foram permeados pela intenção de construir uma interlocução empática entre nós.

Foi também estratégica a opção por realizar as entrevistas depois que os professores já haviam disponibilizado os relatórios de avaliação das crianças, minimizando a possibilidade de interferência sobre a escolha dos mesmos no intuito de corresponder às expectativas da pesquisa. Tampouco foi objetivo da

pesquisa julgar, comentar e confrontar diretamente os professores sobre seus registros de avaliação, mas sim compreender os processos e condições de produção dos mesmos, bem como os percursos formativos que participaram das maneiras como estes sujeitos vêm construindo e operando suas práticas pedagógicas – entre as quais encontra-se a avaliação – em empatia com as crianças.

O cruzamento das informações obtidas na análise dos relatórios e das entrevistas levou aos achados da pesquisa que, portanto, emergiram dos dados empíricos. Na perspectiva da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) a objetividade resulta de uma construção gradual, alcançada no decorrer do processo interpretativo de análise dos dados que, aos poucos, afasta-se dos aspectos espontâneos presentes no contexto do trabalho empírico para produzir uma teorização fundada naquilo que emerge do campo da empiria. (KAUFMANN, 2013, p. 45)

Não foi tarefa simples despojar-me das prescrições de objetividade e neutralidade do pesquisador há tanto tempo tidas como pressuposto do processo investigativo de caráter científico. Os primeiros encontros e diálogos com os participantes da pesquisa foram repletos de dúvidas quanto à maneira de me portar, o que poderia ou não ser dito, sobre quais seriam os limites ou possibilidades de certa “espontaneidade” nessa interlocução, o quanto deveria ater-me ao roteiro programado da entrevista¹¹, o uso do tempo, os limites entre dirigir a entrevista e permitir um fluxo livre às falas dos participantes. A musculatura correspondia com enrijecimento e o cansaço me abatia em seguida aos encontros.

Assumir que a falta de naturalidade – e neutralidade – é intrínseca e insuperável nesse processo é parte da compreensão sobre a provisoriade e limitações da interlocução em cada um desses encontros vivos constitutivos não somente da pesquisa como também do pesquisador. A cada nova oportunidade de realizar uma entrevista, procurei renovar também em mim a disponibilidade a uma escuta atenta, respeitosa e sensível ao que pudesse emergir desse diálogo interessado e aberto com um outro desconhecido e também disponível a falar de si

¹¹ O roteiro de entrevista encontra-se anexado à dissertação.

naquele breve encontro. Não ignorando, contudo, que expectativas mútuas estavam em cena no momento da entrevista.

Romanelli (1998), esclarece a função dessa “alteridade pactuada” entre entrevistador e participante ao escrever que

(...) a entrevista é uma relação diádica que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que inicialmente os parceiros da díade se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de uma troca (ROMANELLI, 1998, p.150-126).

Os encontros representaram momentos de escuta e interação com as narrativas dos professores, buscando estabelecer com cada um deles um clima de diálogo, empatia e confiança onde seus saberes e pontos de vista estivessem em protagonismo e pudessem ser narrados, compartilhados, alinhavados em um fluxo mais livre possível de associações, lembranças, memórias, reflexões sobre seus processos formativos que coincidem, em muito, com suas trajetórias de vida.

A assimetria existente entre o entrevistador e entrevistado não foi, contudo, ignorada. Ter como foco e interesse as narrativas e o ponto de vista do outro o torna, de certa maneira, também detentor de um poder diante do pesquisador (ROMANELLI, 1998). De fato, a pesquisa teria outros rumos se não tivesse contado com a participação desses interlocutores. O tensionamento decorrente dessa “relação diádica” participa da produção do discurso do entrevistado que, ao responder às perguntas e ser escutado pelo entrevistador, recupera “aspectos de sua biografia poucas vezes comentado” (ROMANELLI, 1998 p.126), fazendo dele um “confidente” de suas histórias (idem). Tal intimidade momentaneamente construída e rapidamente aprofundada acontece justamente por estar resguardada por uma qualidade de alteridade que permite esse encontro confidencial entre estranhos. (ROMANELLI, 1998)

De fato, em um curto intervalo de tempo foi possível acessar uma grande quantidade de informações, adentrando episódios íntimos da vida de cada interlocutor. Informações essas que, como diziam, tampouco estavam conscientemente articuladas para eles. Alguns dos sujeitos entrevistados agradeceram, ao final da entrevista, a oportunidade que aquele momento lhes proporcionou para refletir sobre assuntos que, até então, não tinham se dedicado a pensar a respeito. À medida em que construíam suas narrativas, os professores entrevistados se davam conta dos próprios saberes, dos percursos percorridos, dos

desafios enfrentados, das conquistas alcançadas, levando-os a “reencontrar fragmentos de uma identidade oculta dele(s) mesmo(s)” (ROMANELLI, 1998). O que chegou a emocioná-los.

Como vêm apontando diversos pesquisadores (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2009; CANÁRIO, 2005, 2006; LÉLIS, 1996), os percursos formativos dos professores estão indissociavelmente relacionados a suas histórias de vida. Ao falar da formação falam, necessariamente, de si mesmos: escolhas, crenças, vínculos, relações sociais, convicções, expectativas, frustrações, projetos de vida, visões de mundo, dos “lastros de certeza” (TARDIF, 2009) enfim, que vão se constituindo nessa trajetória. É ainda Romanelli (1998, p.130) quem nos atenta ao fato de que essa fala não está sob controle estrito do informante e “a organização do depoimento não se traduz em coerência absoluta”. Embora a entrevista tenha sido estruturada com um roteiro prévio de perguntas, este foi apenas norteador da escuta do percurso das falas desses sujeitos que, a cada interlocução, o atravessaram de forma singular e surpreendente.

Assim, as entrevistas permitiram que os rumos das falas dos sujeitos entrevistados percorressem caminhos diversos que provocaram rearranjos, desvios e inovações no roteiro inicial, tornando o imponderável um fator presente e potente desse processo. Apesar de estar atenta ao roteiro formulado, que abarcava os objetivos da pesquisa, estive também flexível `aquilo que emergia inesperadamente dos diálogos com os professores. Tendo em conta que a rigidez metodológica não levaria a melhores elucidacões, as surpresas foram acolhidas como enriquecimento do processo investigativo.

No capítulo a seguir explicitarei os pressupostos das análises dos relatórios, definindo, em primeiro lugar como pretendo olhar para os mesmos: como documentos-monumentos. Em seguida esclareço a estratégia de análise utilizada tanto com os relatórios, quanto com as entrevistas.

3. Relatórios: (des)fiando os registros docentes

3.1. Olhando os relatórios como documentos-monumentos

A considerar que os relatórios são documentos, encontro em Jaques Le Goff (1996) importante referencial para orientar uma perspectiva de leitura analítica sobre os mesmos.

O historiador resgata um percurso histórico sobre as transformações dos significados atribuídos pelos historiadores para “documento” e “monumento” ao longo do tempo, chegando à proposição de que é preciso compreender e analisar o documento como um monumento. O que distingue e o que aproxima um e outro?

Ambos, documento e monumento, são entendidos como indícios de acontecimentos passados, construções humanas que produzem e perpetuam a memória coletiva.

Enquanto o documento era tido como informação objetiva sobre um acontecimento passado e fonte legítima da construção da “história oficial”, o monumento representava uma “herança do passado” (LE GOFF, 1996, p.528), que perpetua materialmente o acontecimento histórico disponibilizando-se a outros testemunhos e interpretações. Diferentemente da suposta neutralidade conferida ao documento, o monumento revela intencionalidade.

No século XIX predominou uma visão positivista sobre a concepção de documento: apenas textos escritos tinham caráter documental e eram considerados os legítimos guardiões dos fatos históricos. A leitura do documento pelo historiador deveria ser literal e ater-se aos conteúdos explícitos nele contidos. As críticas dirigidas ao documento deveriam restringir-se à constatação de sua autenticidade e não à contestação de seu conteúdo.

Já os monumentos apresentam-se em formas diversificadas e não se restringem à emissão de informações objetivas. São, portanto, passíveis de múltiplas interpretações e não podem ser considerados fontes fidedignas de informação sobre o fato histórico.

Foi assim que, no século XX, os documentos triunfaram como fontes legítimas da verdade (LE GOFF, 1996). No entanto, assistiu-se a mudanças na definição de documento que se ampliou para além de textos escritos, incluindo

outros indícios que continham evidências da marca humana no mundo. Os historiadores teriam então por função “fazer falar as coisas mudas” (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1996, p. 532). O documento já não seria apenas um dado escrito e inequívoco, cuja leitura admitiria uma única interpretação.

(...) a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando esses existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permitir utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. (...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser homem (FUSTEL DE COULANGES, 1901 apud LE GOFF, 1996, p.531)

A flexibilização da definição de documento abriu espaço para novas críticas relativas tanto a sua produção quanto à sua função como fonte de um discurso cientificamente válido. Le Goff (1996) pontua que o simples fato de um documento estar ou não disponível já é motivo para uma problematização crítica, afinal, como construir memória sobre algo que está escondido, recolhido, inacessível, ou que é simplesmente inexistente em fontes documentais? Porque alguns documentos estão disponíveis e outros não? Algumas memórias estariam interdidas? Pode-se dizer, então, que os documentos produzem não somente memória como também esquecimento, por isso sua presença e ausência devem ser questionadas.

A unificação das concepções de documento e monumento começa a ser costurada na medida em que se compreende que a legitimação de determinado documento representa uma manobra de poder que é determinante da edificação de narrativas históricas. Le Goff (1996, p.536) cita Paul Zumbor que afirma que “o que transforma documento em monumento é sua utilização pelo poder”.

Ora, a quem, então, interessaria que o documento escrito fosse a fonte única da narrativa histórica oficial? A quem interessaria conferir legitimidade a determinados acontecimentos e manter outros na penumbra? Trata-se da construção de narrativas oficiais que indicam não a verdade, mas escolhas sobre o que deve ser tido como verdadeiro, sobre o que deve perpetuar na memória, ou definhar no esquecimento, sobre o que se ilumina e o que se apaga na história. Há instancias de poder com interesses ideológicos específicos por trás de tais definições. Por isso o autor define que o documento é uma “escolha do historiador” (LE GOFF, 1996, p.528). Isso significa que o documento não é neutro e, assim como o monumento, há nele intencionalidade. Por isso Le Goff (1996) entende que documentar é monumentalizar.

O historiador–pesquisador – é parte interessada nesse processo, tampouco é neutro. Por isso, a tarefa do historiador/pesquisador é “a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí tinham poder” (LE GOFF, 1996, p.536).

Entende-se que o documento, enquanto monumento, edifica teorias, crenças, histórias; torna audíveis algumas vozes e silencia outras. A crítica ao documento é necessária para a desconstrução de uma história oficial única, erigida pelas instâncias de poder, segundo interesses específicos que edificam – e monumentalizam – a história dos vencedores e soterram a história dos vencidos (BENJAMIN, 2016).

Sendo assim, a veracidade do documento não é tão importante quanto o desvendamento do poder que lhe confere estatuto de verdade. De modo que “o documento deve ser tratado como documento/monumento”, pois “ele é testemunho de um poder polivalente e ao mesmo tempo cria-o” (LE GOFF, 1996, p.539). A análise do documento-monumento deve ser tal que permita desvelar o poder por trás dessa construção.

Acompanhando esse raciocínio, a considerar que os relatórios são documentos pedagógicos, me pergunto: o que monumentalizam? Quais instâncias de poder estão por trás de sua elaboração? Quem participa da edificação desses documentos-monumentos? O que perpetuam e o que escondem? Que análise poderia ser feita sobre o modo como os relatórios foram disponibilizados pelos professores e instituições educativas enquanto objeto de investigação para essa pesquisa?

Realizei uma leitura crítica dos relatórios, considerando-os documentos-monumentos que edificam narrativas, saberes, crenças sobre a infância, sobre a docência na Educação Infantil e sobre a própria Educação Infantil. Afinal, o olhar do professor não é neutro e incide sobre aquilo que se torna visível sobre as crianças. Quais seriam as instâncias de poder que participam da edificação dos discursos docentes presentes nesses documentos-monumentos? Enquanto instrumentos de avaliação das crianças na Educação Infantil os relatórios têm por objetivo documentar o processo de aprendizagem das crianças, testemunhado pelos professores, a fim de torna-lo compartilhável.

A avaliação na Educação Infantil tem características próprias e é definida como “acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, classificação ou seleção” (BRASIL, 2009). A premissa de acompanhamento sugere processos avaliativos complexos, qualitativos, longitudinais, singularizados, inclusivos e diverge do padrão escolar convencional, que tende a operar a avaliação pontualmente como medição da aprendizagem do educando por meio de exames esporádicos, resultando em um dado quantitativo (HOFFMAN, 2002, 2009; LUCKESI, 2011).

Na concepção de acompanhamento, não se presume a existência de um gabarito ao qual a criança deva corresponder. O olhar do professor deve voltar-se aos percursos de aprendizagem das crianças que se desdobram de maneira flexível, segundo seus interesses e desafios. A implicação dessa concepção para o trabalho docente é significativa: demanda proximidade, regularidade, presença atenta junto às crianças.

A prática docente de registrar o cotidiano vivido nas unidades educativas é tida como estratégia oportuna para o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças, construir intimidade e empatia com o processo educacional vivenciado singularmente por cada uma no coletivo da Educação Infantil (FREIRE, 2007; KISHIMOTO, 2013; OSTETTO, 2008, 2017; RINALDI, 2017; WARSCHAUER, 2017; LOPES, 2011)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL/2009) – documento normativo balizador das propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil brasileiras – fornecem as orientações sobre o processo de avaliação nessa etapa educacional:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

As normativas legais indicam, portanto, que a avaliação tem caráter processual e deve incidir reflexivamente sobre o trabalho pedagógico, o que significa dizer que a avaliação na Educação Infantil tem a criança como parâmetro para a construção de um olhar crítico e auto-avaliativo do professor sobre o próprio trabalho docente, a fim de ajustar as propostas pedagógicas para favorecer processos significativos – vinculado às experiências infantis – de desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um movimento de mão dupla: olhar a criança repercute em olhar para si mesmos enquanto profissionais-pessoas, indissociavelmente, e criar conjuntamente às crianças o processo educacional vivenciado na Educação Infantil.

Observar (crítica e criativamente), registrar (por meio de múltiplos recursos e com a participação das crianças) e documentar (a fim de compartilhar o trabalho pedagógico e as maneiras como este é vivenciado pelas crianças), consistem em ações fundamentais desse processo. É a partir dessas ações que os acontecimentos vividos na instituição adquirem significado e visibilidade (RINALDI, 2017).

O olhar do professor precisa estar desperto e sensível para observar, no cotidiano, a trajetória das crianças e aprofundar os conhecimentos que tem sobre elas, bem como sobre seu próprio trabalho. A observação aguça a percepção, cultiva a sensibilidade, refina o olhar, exercita a alteridade. Rinaldi (2017) compreende que observar implica, simultaneamente, interpretar: constrói um olhar sensível, apreciativo, interpretativo que informa sobre quem vê e sobre quem é visto.

Uma vez documentados, os acontecimentos cotidianos da Educação Infantil passam a existir também para aqueles que não estavam presentes, pois tornam-se disponíveis a outros testemunhos: transformam-se em monumentos. Documentar é tornar visível “a natureza dos processos e as estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. (...) Não uma documentação de produtos, mas de processos (...)”, o que permite “ler e interpretar, revisitar e avaliar no tempo e no espaço” (RINALDI, 2017, p.185).

Dessa forma, a avaliação documentada nos relatórios tem o potencial de abrir-se a outras impressões, leituras e problematizações o que permite que diferentes olhares sobre as crianças entrem em diálogo, que as propostas pedagógicas sejam revisitadas, repensadas e reorientadas com vistas a ter as crianças e aquilo que manifestam -interesses, desafios, desejos- como fios condutores do trabalho educativo a elas destinado (OSTETTO, 2017; RINALDI, 2017).

O processo avaliativo assim operado pode desestabilizar certezas, gerar deslocamentos e inovações, “produzir crises” (RINALDI, 2017, p.324) nas ações pedagógicas: aí reside seu potencial formativo. Pode-se dizer, inclusive que a sensibilização do olhar mobiliza a dimensão estética da formação docente, uma vez que implica o desenvolvimento das percepções sensíveis do professor a fim de conhecer melhor as crianças.

As Diretrizes (BRASIL, 2009) sugerem, também, a utilização de múltiplos registros e a formulação de documentação específica que permita ao professor não somente acompanhar como também partilhar a aprendizagem das crianças com as famílias. Desse modo os registros seriam não somente o resultado do processo de avaliação, como suporte para o mesmo, pois neles constam as marcas do percurso vivido que pode ser socializado, revivido e ajustado segundo as reflexões que brotam do olhar conjunto para os mesmos. (RINALDI, 2017; OSTETTO, 2017)

Os relatórios consistem em um dos formatos possíveis de registro da avaliação da criança na Educação Infantil. Podem referir-se a uma criança individualmente ou ao grupo e representam um recorte –escolha do professor- das experiências das crianças em determinado intervalo de tempo. Esse registro tem caráter documental: produz e perpetua memórias (LE GOFF, 1996). Pode-se considerá-los documentos-monumentos pedagógicos, portanto.

Se os documentos são “produtos da sociedade que o produz” (LE GOFF, 1996, p.538), é importante considerar que os relatórios carregam premissas das instituições educacionais onde são produzidos e, portanto, são documentos interessados, não há neles qualquer neutralidade: “o documento, seja qual for, passa por seleções, escolhas, manutenção, preservação e descarte” (LE GOFF, 1996, p.537). Para onde pende o interesse que se propaga nestes documentos?

Registrar a avaliação envolve fazer escolhas sobre seus conteúdos e formas. Não existe um modelo único de relatórios. Geralmente consistem em relatos

escritos, mas podem também apresentar registros imagéticos como fotografias e desenhos. As DCNEI (BRASIL/2009) propõem que as crianças tenham participação nos registros de modo que suas narrativas e “produções sejam parte significativa da documentação que se quer comunicar” (OSTETTO, 2017, p. 31). Isso quer dizer que os relatórios podem conter uma pluralidade de vozes, olhares, autores.

Quando a avaliação conta com a participação das crianças, trazendo à tona suas narrativas, ela oportuniza a recomposição dos poderes e interesses que interferem na produção dos discursos e práticas sobre as crianças. Nesse caso o professor não é o único agente, detentor de saberes e produtor de conhecimento sobre as crianças, mas alguém que cria oportunidades para que elas falem de si e por si, apresentando-as como sujeitos ativos no processo educacional. Conclui-se que os relatórios apresentam um ponto de vista subjetivo -incompleto, provisório e parcial- do professor, que precisa ser exposto e discutido para fazer andar o conhecimento que se tem sobre a criança.

A documentação do cotidiano vivido, inventado, desdobrado na Educação Infantil tem o potencial de monumentalizar a criança, suas produções, suas falas, suas expressões, brincadeiras, teorias e hipóteses sobre os diversos temas que emergem das suas interações, o que significa iluminar o lugar social da infância e da criança como sujeitos cognoscentes e produtores (cri)ativos da cultura. Do ponto de vista de Ostetto (2017), a documentação na Educação Infantil pode adquirir um sentido expressivo, extrapolando uma mera função informativa, quando define que

(...) documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar acontecimentos, dar sentido à existência, considerar canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (OSTETTO, 2017, p.30).

Os relatórios, enquanto documentos-monumentos pedagógicos, podem transmitir diferentes concepções de criança, da ação pedagógica, da Educação Infantil, do trabalho docente. Trata-se de um meio de produzir significados que tanto podem operar num sentido inovador, quanto podem conservar a representação que se tem das crianças. Portanto pergunto: Qual imagem da criança os professores revelam em seus relatórios? Como vêm construindo tal imagem?

Da mesma maneira que uma foto nos oferece apenas um enquadramento possível de uma paisagem mais ampla - uma escolha do fotógrafo -, os relatórios apresentam a perspectiva subjetiva do professor sobre a criança. Podemos compreender, portanto, que a documentação pedagógica revela não somente os aspectos extrínsecos ao sujeito que documenta, como revela, também, o olhar desse sujeito. Encontro no trecho a seguir, escrito por Rinaldi (2016), a inquietação em esclarecer quem e o quê aparece na documentação pedagógica:

(...) a verdadeira questão com a qual venho lutando cada vez mais é quem observa e quem é observado. E vejo uma grande reciprocidade. Quando você tira uma fotografia, ou faz um documento na realidade você não documenta a criança, mas seu conhecimento, seu conceito, sua ideia. Assim eles se tornam cada vez mais visíveis. Os seus limites e a sua visão da criança. Você não mostra quem é aquela criança, mas seu pensamento. Você não mostra a criança, mas o relacionamento e a qualidade do seu relacionamento e a qualidade do seu olhar sobre ela. Por isso é tão dramático: porque o rei está nu (RINALDI, 2017, p. 345).

Por meio da análise dos relatórios procurei conhecer este observador, seu olhar e a imagem que perpetua das crianças, no alcance e limite de suas possibilidades: o que percebem sobre elas? Que notícias partilham sobre aquilo que vivenciam e testemunham na Educação Infantil? De que maneira o fazem? Reforçando que os relatórios são considerados documentos e, enquanto tais, estão revestidos de um caráter oficial, as narrativas presentes nos relatórios são perpetuadoras de memórias sobre as crianças: não só conferem significados, como também os produz, tanto por meio de suas formas, quanto de seus conteúdos.

3.2. Percursos de análise

Apoiadas na metodologia da Análise Textual Discursiva, ATD (MORAES e GALIAZZI,), realizei as análises a partir de repetidas leituras dos relatórios, buscando uma “impregnação do material empírico”, como sugerem os autores, necessária ao aprofundamento da compreensão sobre o objeto de estudo e à mobilização de processos interpretativos que lançam mão da criatividade, da intuição e dos conhecimentos tácitos do pesquisador para a construção de compreensões emergentes do material empírico (MORAES E GALIAZZI, 2016).

A metodologia de pesquisa adotada indica um percurso analítico que aposta na capacidade interpretativa do pesquisador em produzir compreensões criativas e originais sobre o material investigado. Uma abordagem compreensiva que guarda pressupostos distintos das abordagens explicativas (KAUFMANN, 2013). A

metodologia aberta e construtivista da “Entrevista Compreensiva” de Kaufmann (2013) afina-se à metodologia da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazi (2016) quando convocam e assumem o envolvimento subjetivo do pesquisador e sua capacidade interpretativa ao debruçar-se sobre a compreensão do fenômeno estudado, apostando no encontro da empiria com o esforço interpretativo do pesquisador para o delineamento gradual do objeto de estudo.

A análise dos relatórios partiu de algumas perguntas iniciais que direcionaram o processo analítico -embora o mesmo não tenha se limitado à busca de respostas a tais perguntas: em se tratando de “registros oficiais”, o que se torna visível nas narrativas docentes sobre as crianças? O que é valorizado, quando se trata de relatar sobre o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil? O que fica invisibilizado nesses relatos? O que os diversos relatórios de avaliação trazem de regularidade e variações entre si?

Ao analisar o conteúdo dos relatórios, meu interesse voltou-se a compreender o que os professores valorizam, a que conferem visibilidade, quais acontecimentos são relatados sobre as crianças na Educação Infantil. Ao analisar aspectos da forma, procurei observar os recursos usados pelos professores para articular uma narrativa de avaliação das crianças: textos, fotografias, imagens, desenhos? Foi possível verificar regularidades e variações entre eles.

Para além dos aspectos formais e dos conteúdos explícitos dos relatórios, a opção metodológica adotada auxilia e encaminha ao aprofundamento das análises visando os conteúdos latentes – aquilo que não está disponível de imediato em uma leitura superficial do texto.

Konder (1981) afirma que transitar da dimensão imediata à dimensão mediata da realidade estudada é movimento necessário ao processo investigativo que visa ir além das aparências para acessar a essência dos fenômenos:

(...) a experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que a gente vai descobrindo, construindo, ou reconstruindo aos poucos) (KONDER, 1981, p.45).

De fato, nas primeiras incursões sobre os relatórios parecia não haver ali nada além do que era dito e mostrado explicitamente. No entanto, à medida em que os lia e relia, desconstruía e reagrupava trechos destacados nas análises dos textos, pude descortinar uma rede de novas compreensões e rearticular compreensões a partir do conjunto de relatórios analisados. Esse trabalho se deu

de forma artesanal organizando as leituras por temáticas, assuntos e características formais dos relatórios, compondo tabelas e novos registros comentados por mim que resultaram na análise que apresento a seguir.

3.3. Análises dos relatórios

Quanto à forma, todos os relatórios apresentam-se como registros escritos. A maioria contém uma ou duas páginas, mas alguns chegam a treze páginas (em cada instituição há um padrão diferente). Todos os relatórios analisados são individuais – referem-se a uma criança em particular –, mas a maioria contempla, também, um panorama geral sobre o grupo no qual a criança está inserida.

Em geral, os relatórios têm como autor apenas o professor regente, contudo, em sua maioria são escritos na primeira pessoa do plural – “nós” – dando a entender que se trata de uma autoria conjunta da equipe pedagógica (embora isso seja explicitado em poucos relatórios). Apenas quatro – dos 16 relatórios analisados – apresentam uma capa onde nomeia-se toda a equipe pedagógica que trabalha diretamente com a turma da criança em questão. Os demais relatórios apresentam um cabeçalho com o nome da escola, do professor responsável pela turma, da turma e da criança. Os textos consistem em narrativas descritivas, expositivas e analíticas, com ênfases distintas em cada relatório. Vez ou outra identifica-se também um teor literário nesses textos, que apresentam epígrafes e metáforas poéticas ao longo da narrativa, abrindo a escrita à sensibilidade da literatura.

Relativamente aos conteúdos, os primeiros empenhos analíticos permitiram observar que os relatórios abordam temáticas similares:

- transição da criança entre a casa e a escola (chegada na escola após as férias; ingresso na escola no início do ano - acolhimento, adaptação; chegada diária da criança na escola);
- interações das crianças entre si (suas atitudes, seus pares preferenciais, como interação e como reagem a situações de conflito);
- interações entre crianças e seus professores;
- interações das crianças com as normas escolares;
- brincadeiras que as crianças costumam fazer na escola;
- autonomia e cuidado;

- apropriação/ relação com a escrita;
- relação da criança com as atividades pedagógicas propostas pelos professores;
- conhecimento lógico-matemático;
- linguagem oral (qualidade da expressão verbal das crianças);
- linguagens expressivas (música, dança, artes plásticas e visuais, literatura, desenho, expressão corporal).

A recorrência dessas temáticas não é casual: estão previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009) como componentes das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que têm como eixo as brincadeiras e interações das crianças (BRASIL, 2009). Pautar-se nos pressupostos das DCNEI é possibilidade de centrar-se na criança como referência para a elaboração do processo educativo na Educação Infantil. A verificação dessa regularidade de temáticas reflete a assimilação das Diretrizes (BRASIL, 2009) nas propostas pedagógicas às quais os relatórios estão referidos. Porém me pergunto como tal assimilação se reflete, efetivamente, nas práticas pedagógicas dirigidas às crianças?

É importante grifar a ênfase dada ao caráter experiencial das aprendizagens nessa etapa educacional, bem como o fato de não visarem a aquisição de conhecimentos específicos, mas sim de oportunizar experiências que favoreçam o desenvolvimento, as aprendizagens e a inserção social da criança. Houve grande empenho na formulação das DCNEI (BRASIL, 2009) em orientar propostas pedagógicas que se distinguem da forma escolar, incompatível com a Educação Infantil.

O referencial de favorecimento das experiências infantis como motivadoras dos processos de aprendizagem fornece uma trilha por onde caminhar para desvendar como as DCNEI (BRASIL, 2009) são efetivadas no cotidiano educacional, segundo o que mostram os relatórios: quais experiências de aprendizagem são relatadas pelos professores? Trata-se de experiências fruitivas, que acolhem e ampliam as formas de expressão das crianças? Trata-se de aprendizagens integradas, interdisciplinares e coletivas? Trata-se de experiências normativas que visam conteúdos de conhecimento formais e disciplinares? Trata-se de educação e cuidado simultaneamente? Trata-se de experiências que privilegiam o ponto de vista da criança, ou de experiências centradas na perspectiva de discursos pedagógicos adultocêntricos?

Para responder às questões acima é preciso adentrar outro nível de análise, revelando aquilo não está imediatamente explícito nos relatórios e somando à leitura dos mesmos, conhecimentos teóricos significativos para apreciá-los por meio de outras lentes.

Embora os relatórios apresentem temáticas afins, a forma de apresentá-las varia e dá a ver diferentes paisagens, rumos e percursos educativos que podem ser trilhados nas instituições de Educação Infantil. Se por um lado os temas mencionados aparecem de modo recorrente na maior parte dos relatórios analisados, por outro lado o olhar docente oferece lentes distintas que nos permitem enxergá-los sob ângulos, perspectivas, proporções, dimensões, planos variados. Sendo assim, além de compreender o que falam os professores – o conteúdo dos relatórios –, queremos também desvelar como falam das experiências, interações, sentimentos, afetos, desejos, interesses das crianças na Educação Infantil.

Se considerarmos o relatório uma fotografia do cotidiano educativo, e o professor o fotógrafo, entende-se que de acordo com seu lugar diante da cena registrada, sua perspectiva oferece diferentes recortes do que se passa com a criança no dia a dia da instituição educacional.

Nesses enquadramentos às vezes aparece em primeiro plano a aprendizagem nas formas e conteúdos convencionais, retratando a criança desde de uma perspectiva distante, compondo paisagens panorâmicas onde quase tudo aparece sem foco: não se identificam personagens, cores, contornos, luz e sombra.

De outra perspectiva, com outras lentes, a imagem é diferente e o foco se faz sobre detalhes da maneira como o cotidiano é apreciado e vivido pelas crianças com brincadeiras, movimentos, ideias, falas, choros, expressões, interações. A depender da lente torna-se possível uma aproximação tão grande da criança que vislumbramos acontecimentos que normalmente não se vê a olhos nus: sentimentos, emoções, olhares, fragilidades, vínculos, afetos, gestos, sons.

Essa analogia à produção de imagens por um fotógrafo ajuda a compreender a diversidade de composições possíveis de visualizar nas análises dos relatórios que ora têm como referência as manifestações infantis, ora se pautam nas normativas que permeiam os fazeres que se desdobram na Educação Infantil. Quero aqui iluminar e me aproximar das pedagogias que possibilitam experiências educacionais sintonizadas às lógicas próprias das crianças. Uma perspectiva de

anúncio, portanto, de monumentalização por meio da documentação pedagógica, dos saberes e fazeres das crianças.

O que se extrai das leituras mais aprofundadas dos relatórios é a coexistência de diferentes maneiras de compreender, conduzir e efetivar os processos de ensino-aprendizagem nas instituições de Educação Infantil, onde a cultura escolar e as culturas infantis estão em constante interação e disputa, ora pendendo para um lado, ora para outro. O papel do professor é fundamental para definir o lado favorecido nessa balança. Há momentos em que o professor se alia às lógicas infantis, afirmando pedagogias que se afinam às manifestações das crianças, e outros momentos em que o professor é porta voz da normatividade institucional, empenhado fazer a criança adequar-se a determinada organização do espaço – tempo, ainda que à revelia de seus interesses.

Os tensionamentos se evidenciam nas formas de lidar com a rotina escolar (apresentando ora um uso normativo, ora um uso formativo da rotina); na explicitação do espaço existente para as ações, reações, interesses, desejos, falas, sentimentos, expressões das crianças (revelando ou mantendo na penumbra as experiências e linguagens infantis); nas interações intersubjetivas das crianças entre si, das crianças com os professores e com as famílias (expondo o caráter conflitivo e formativo dos encontros); na ênfase conferida a determinadas experiências de aprendizagem que revelam as expectativas escolares sobre as crianças.

Konder (1981, p. 46) afirma que as contradições são “elemento insuprimível da realidade”. O empenho aqui é em não ignorar os tensionamentos existentes no cotidiano institucional marcado por contradições, e tampouco dicotomizar características distintas encontradas nos relatórios, evitando apontar erros e acertos, ou formular modelos ideais.

Trata-se de uma análise compreensiva que me permitiu olhar para essas forças contraditórias presentes nos discursos docentes e nas práticas pedagógicas e que revelaram a Educação Infantil como espaço não consolidado, repleto de movimentos dialéticos necessários à desestabilização de uma forma única. Movimentos esses que dinamizam e podem indicar caminhos transformadores de pedagogias escolares – que ainda assombram a Educação Infantil – em pedagogias afinadas com a infância.

Os eixos de análise que emergiram das leituras dos relatórios por apresentarem-se de maneira recorrente nos diversos relatos. São eles: (i) Tensionamentos presentes na construção do dia a dia na Educação Infantil – interações, conflitos, dissensos, contradições que revelam dinâmicas formativas dos sujeitos (crianças, professores) e das propostas educacionais mutuamente. (ii) O lugar e uso das linguagens na Educação Infantil – o que revelam os relatórios a respeito da linguagem verbal, matemática e artísticas, expondo seu caráter ora expressivo, ora funcional, entre as aprendizagens infantis.

Estabelecerei a seguir uma interlocução com o material empírico, entrelaçando minhas observações com referenciais teóricos e trechos dos relatórios, a fim de expor a análise realizada sobre este material.

Os trechos retirados dos relatórios serão identificados apenas pela letra “R” (Relatório), seguida de dois números 1-2, 3-4, 5-6, 7-8 e assim por diante, compondo oito pares de relatórios. Cada par corresponde a um professor autor dos mesmos. No entanto não serão explicitados os autores dos relatórios a fim de manter tal informação em sigilo, conforme compromisso firmado com os participantes da pesquisa. Os nomes das crianças que aparecem nos relatórios são também fictícios, em correspondência ao compromisso ético mencionado.

3.4. Tensionamentos presentes na construção do dia a dia na Educação Infantil

3.4.1. Interações e conflitos

Os relatórios revelam a Educação Infantil como espaços socialmente construídos onde os encontros, conflitos, negociações de regras, uso dos tempos e espaços, interações das crianças entre si e com os adultos, ou dos adultos entre si, são elementos fundamentais na construção do processo educacional nesse coletivo.

De fato, embora a Educação Infantil seja obrigatória a partir dos quatro anos de idade¹², não é um espaço natural para crianças, mas social e culturalmente

¹² A partir da Lei nº 12796 de abril de 2013, a lei 9394/1996 (LDBN) é alterada e passa a prever, no Art. 4º, que: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I) Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL,2013)

construído, onde interagem diferentes culturas – escolares, profissionais, familiares, infantis (JULIA, 2001). Isso se apresenta nos relatórios não apenas de maneira explícita, mas também implicitamente, no repertório de fazeres, aprendizagens, mediações, interações, normas que circulam e são vivenciados no processo de integração da criança ao ambiente institucional da Educação Infantil.

As interações das crianças entre si e com os adultos/professores são abordadas em todos os relatórios e relatados pelos professores como aspecto intrínseco ao processo educacional e à construção identitária dos indivíduos e da coletividade.

Rinaldi (1999, 2017), ao versar sobre a experiência educacional de Reggio Emilia, considera as situações de conflitos que despontam das interações coletivas parte de um “processo conjunto de desenvolvimento social e cognitivo”, que interatuam de forma construtiva tanto subjetiva quanto coletivamente. Segundo a educadora, a dinâmica de conflitos e negociações é transformadora de ambas as partes e deve ser sustentada – e não evitada – a fim de mobilizar “forças propulsoras” do crescimento tanto da organização coletiva quanto dos indivíduos (RINALDI, 1999, p.117). Decorre disso que frente às situações de conflito “o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (RINALDI, 1999, p.117).

A depender de como os conflitos são vistos e mediados, podem representar oportunidades formativas, cujos desdobramentos são provisórios e levam a novas dinâmicas, encontros, dissensos, fortalecendo o aspecto interativo da coletividade.

Interessante notar que, nos relatórios, os professores apostam em comunicar esse aspecto formativo dos conflitos entre pares crianças, revelando a Educação Infantil não como um espaço de encontros harmônicos, onde crianças brincam ingenuamente e aprendem passivamente normas de comportamento e convívio, mas do qual participam de forma ativa, resistem, disputam com recursos próprios e diversificados, nas ocasiões de encontro com o outro.

Os trechos a seguir, destacados dos relatórios, mostram a perspectiva formativa dos conflitos entre pares tornada visível e sustentada pelos professores ao relatar sobre o dia a dia das crianças na instituição educativa:

‘(...) esta turma está aprendendo a lidar com conflitos cotidianos que envolvem dividir brinquedos, acolher os colegas em uma brincadeira, ou fazer de forma coletiva pequenas tarefas que exigem cooperação entre eles.’ (R 1-2)

‘(...) a interação entre as crianças gerou situações e sentimentos que proporcionou a ele uma rica experiência de troca. Nesse processo, ele foi a cada dia se sentindo mais confiante. No encontro com o outro, alguns conflitos inevitavelmente acontecem.’ (R 3-4)

‘(...) as regras de convivência vêm sendo consolidadas nas relações cotidianas através do confronto/negociações. Isso é positivo à medida que os conflitos são resolvidos pelo viés do diálogo, pela construção cotidiana de noções de respeito ao outro e de solidariedade.’ (R 11-12)

Valores como inclusão, cooperação, solidariedade, coletividade estão em jogo nas interações e constituem-se conteúdo essencial para a composição do “coletivo infantil” (FARIA, 2007). Afirma-se com isso a riqueza das interações que, ao provocar deslocamentos e flexibilizações nos referenciais próprios de cada indivíduo, fortalece a construção de subjetividades multireferenciadas, mais abertas ao convívio coletivo. A gradativa formação do grupo se dá por meio do envolvimento de todos que ativamente participam dessa composição, o que dá a ver a dimensão ética da prática educacional, que lida com valores coletivos em um campo de heterogeneidades.

Revelar a Educação Infantil como um ambiente de encontros, confrontos, negociações e ajustes é também maneira de afirmar a construção social empreendida no convívio cotidiano com a participação ativa das crianças.

A Educação Infantil é assim retratada como um lugar de exercício da alteridade, da construção democrática e dialógica no e do coletivo, o que indica que um ambiente educacional democrático não é feito aprioristicamente de consensos. Ilumina-se a educação como prática social (KRAMER, 2007).

Quanto às estratégias de resolução dos conflitos, os professores mencionam o diálogo, a conversa, uma via de racionalização e verbalização dos problemas. Pode-se inferir que a comunicação verbal é valorizada como via ideal de resolução de impasses. As crianças vão sendo ensinadas a usar a palavra para manifestar seus sentimentos. E quando não têm ainda essa habilidade, quais outras estratégias utilizam para dizer-se, agir, reagir?

Outro aspecto das interações que sobressai de alguns relatórios é o vínculo das crianças entre si como facilitador da adaptação das mesmas ao ambiente escolar.

‘(...) menina de fala mansa e olhar doce, contou com suas antigas parcerias para se sentir mais segura no grupo. Aos poucos, sua confiança foi aumentando, ela foi experimentando novas relações e abrindo espaço para as brincadeiras e desafios em seu cotidiano escolar.’ (R 9-10)

‘XXXX chegou à escola bastante tímido e receoso com o novo ambiente que lhe apresentava no início do ano. Com o passar do tempo fez amizades e se sente feliz na escola. (...) fez grande amizade com WWW e sente bastante sua falta quando ele não vai à escola. Vez ou outra também sente bastante falta da família, mas tem lidado bem com isso.’ (R 1-2)

As crianças – e não somente o professor – são aglutinadoras da coletividade, elas estão na mesma situação hierárquica entre si e a cumplicidade entre pares é significativa nesse contexto para amalgamar os vínculos.

As interações que se desdobram nesse convívio diário transformam não somente as crianças, mas também os adultos presentes e disponíveis nesse convívio que provoca afetações mútuas. É o que constato no trecho a seguir:

‘(...) o poeta Manoel de Barros escreveu alguns versos de gosto tão doce quanto o sorriso de XXXX que dizem assim: “eu penso/ renovar o homem/usando borboletas”. Estamos desconfiadas que XXXX adotou o saber desses versos e compartilha conosco um tanto da sua leveza. Somos, por ela, todos os dias renovados.’ (R 5-6)

A ideia de renovação mútua no convívio coletivo afina-se à concepção de “interdependência” ressaltada por Rinaldi (2017), que entende não ser possível - nem desejável - o desenvolvimento do indivíduo isoladamente do grupo ao qual pertence, uma vez que na escola, cada um é parte de uma rede de interações em que as pessoas se corresponsabilizam pela dimensão individual e coletiva dos direitos e deveres. A interdependência tem a ver com a não indiferença dos sujeitos entre si, com a descrença na perspectiva individualista que se contrapõe à colaboração e cultiva a competição; diz respeito à construção da alteridade. Isso supõe o caminhar de uma convivência que transforma sem homogeneizar (RINALDI, 2017).

No entanto, os tensionamentos cotidianos que circulam e compõem as dinâmicas relacionais na Educação Infantil não se restringem às interações das crianças entre si ou com seus professores. Embora esse aspecto seja explicitamente abordado nos relatórios, uma leitura mais aprofundada dos mesmos mostra a Educação Infantil permeada por dinâmicas de (des)sintonias e ajustes de outras ordens, onde “as culturas e as lógicas escolares de escolarização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis” (BARBOSA, 2007, p.1062).

Atravessa a leitura dos relatórios as diferentes perspectivas e expectativas dos atores que compõem o enredo social da organização institucional: crianças, professores, famílias, revelando outros tensionamentos.¹³

3.4.2. (Des)sintonias entre as culturas infantis e a cultura escolar

Os relatórios em geral mostram o dia a dia da Educação Infantil esquadrihado em tempos e espaços específicos para diferentes tipos de atividades: momento da conversa – geralmente na roda de conversa do início do dia, ou quando discute-se o projeto da turma com as crianças –, na sala de aula; momento de brincadeiras, geralmente no pátio; momento de atividades diversificadas na sala de aula; momento da alimentação. E algumas vezes, ainda, o momento da aula de arte; da aula de música; da aula de dança; da aula de educação física; da ida à biblioteca etc... O que indica a disciplinarização dos fazeres infantis organizados na lógica de aulas e atividades pedagógicas.

Em diversas ocasiões, para falar da criança toma-se como referência a rotina institucional, focalizando a maneira como a criança age e reage às diversas atividades propostas, de acordo com sua adesão ou resistência aos fazeres elaborados e ritmados geralmente por fatores extrínsecos a seus desejos que, dessa maneira, ficam cerceados ou circunscritos à atividade de cada momento. Isso mostra que as ações das crianças são constantemente conduzidas, ou atravessadas por rotinas e propostas pedagógicas que parecem ter centralidade em relação aos seus interesses.

A maior parte dos registros docentes revelam que o empenho em fazer com que a criança se adeque às diferentes atividades resulta, geralmente, em certa resignação e flexibilização por parte da criança, onde sua temporalidade é gradativamente ajustada ao uso do tempo-espaço, conforme planejado institucionalmente.

‘(...) precisou de nosso incentivo para participar das atividades de artes visuais. No entanto, ao iniciar suas produções, acabava dedicando-se com prazer.’ (R 9- 10)

‘Voltou do recesso um pouco mais agitada que o habitual, o que é natural devido à quebra da rotina e ansiedade em rever os amigos. Devido a esta agitação inicial, voltou com certa dificuldade em atender aos adultos em suas solicitações (...). Diferentemente do primeiro semestre, mostrou-se pouco aberta ao diálogo em momentos em que era contrariada,

¹³ As relações entre família e escola apresentaram-se com vigor nos relatórios, no entanto optamos por não apresentá-las nessa análise por considerar que escapa aos objetivos da pesquisa.

entrando em embates frequentes com os adultos. Aos poucos, porém, voltou ao ritmo, conforme foi se adaptando ao ritmo da sala de aula, essas ocorrências também foram diminuindo. Ficou mais atenta às regras e limites e com melhor escuta.’ (R 15-16)

‘Brincou de correr, de se jogar no chão, perseguir os amigos, entre outras. Mas, quando essa movimentação se dava em ocasiões impróprias, foi preciso chamar sua atenção, o que às vezes lhe deixava bastante contrariado.’ (R 9-10)

Outras vezes, no entanto, os relatos revelam que é o professor quem procura adequar-se, acolhendo a resistência da criança em participar do que está programado e oferecendo alternativas que possam contemplar seus interesses:

‘Nesse último trimestre mostrou desinteresse em participar da roda. Algumas vezes saía de mansinho e procurava se esconder ou pegava um livro no canto da leitura. Estivemos atentas a esse movimento, buscando diferentes estratégias para envolver Lara nas propostas para que ela vivenciasse o encontro coletivo com prazer, alegria e sentido.’ (R 3-4)

Por mais sedutoras que sejam as propostas e os materiais ofertados para a criança, para que a realização de uma atividade tenha significado é imprescindível que envolva seu interesse e desejo de participação. Quando uma atividade coincide com o momento de interesse da criança, seu desdobramento pode surpreender:

‘Nas propostas plásticas, exploramos suportes distintos: giz de cera, areia, guache, giz de quadro, canetinhas pincéis, tintas e cola colorida. Assim, Nicolas não demonstrava interesse nos momentos em que elas estavam sendo propostas, recusando-se a realizá-las, porém quando desejava manipular esses materiais solicitava para as professoras e produzia pinturas e colagens seguindo orientações e finalidades próprias, construindo sentidos únicos.’ (R 3-4)

Quando se fala em adequação e inadequação, a referência é a proposta escolar e não o interesse da criança. A escola acolhe o impulso brincante, o desejo de movimentação, a curiosidade e a fala das crianças em alguns momentos específicos ou oportunos, segundo o objetivo programado. Nesse sentido, os relatos conferem maior visibilidade àquilo que é proposto para a criança do que ao que é proposto pela criança nos acontecimentos do dia a dia.

Com isso, evidencia-se também um ritmo de produtividade, de cumprimento de metas, ao qual a criança – e o professor(a) – está submetida quando constantemente ocupada por atividades dirigidas, como se suas atividades livres tivessem pouco espaço-tempo na instituição educativa.

3.4.3. Atividades das crianças e para as crianças

Se por um lado a escola é um espaço privilegiado para o encontro das crianças entre si nas sociedades contemporâneas, onde desenvolvem culturas de

pares (CORSARO, 2005, 2011), é paradoxal constatar que os relatos docentes analisados dediquem pouca visibilidade àquilo que as crianças fazem livremente, junto a seus colegas, e que desponta de suas interações não mediadas por atividades dirigidas pelo professor.

As brincadeiras infantis são mencionadas em praticamente todos os relatórios, mas o lugar que ocupam nesse dia a dia – tanto o tempo de brincar quanto o significado conferido à brincadeira pela perspectiva do educador - é ambíguo: não fica claro se as brincadeiras são consideradas educativas pela própria significância do brincar na vida das crianças, ou se são consideradas momento de lazer e pausa das atividades pedagógicas, essas sim tidas como importantes e significativas na instituição educativa. Assim, a brincadeira aparece muitas vezes como elemento que desencadeia rupturas nas rotinas, o que não parece ser bem-vindo:

‘Em alguns momentos Telma tende a acompanhar o que alguns colegas fazem e, estando empolgada, não percebe que está transgredindo alguma regra. Conversamos, portanto, sempre com ela para que se atente ao que ela sabe que é certo ou errado, buscando pensar por si mesma.’ (R 7-8)

O trecho acima expõe as diferentes perspectivas: do adulto e da criança. A criança, imersa na lógica infantil, costura sintonias próprias e, brincando, acaba por transgredir regras. A expectativa do adulto, entretanto, é de que as regras sejam introjetadas, evitando que a criança “se perca” dos pressupostos normativos definidos segundo a ótica do educador e da instituição.

Contudo, as interações infantis desenvolvem-se não somente em obediência às normativas alheias, mas também segundo lógicas próprias e muitas vezes incompreensíveis, ou incompatíveis com o enquadramento do adulto. É coerente conceber a criança como construtora de conhecimento e, simultaneamente, esperar dela obediência total às regras pré-estabelecidas? Não seriam as transgressões um lugar privilegiado de exercício e construção de conhecimento no universo infantil? Não é disso que tratam as brincadeiras: de criar mundos possíveis, flexibilizando ludicamente os limites culturalmente impostos (SOUZA, 1996)?

A concepção de criança enquanto ator social competente implica compreender que ela não somente se ajusta, mas também promove mudanças nos ambientes sociais dos quais participa (CORSARO, 2005, 2011; BARBOSA, 2007, 2014).

Assim, atitudes das crianças mencionadas nos relatórios como: transgressão, brincadeira, choro, devaneio, sono, olhares, a recusa em participar, a saída de fininho, os pedidos para beber água ou ir ao banheiro, a brincadeira com a comida na hora da refeição – podem ser compreendidas como estratégias competentes das crianças para ampliar seu campo de ação e atuação para além do escopo definido pelo ordenamento instituído, a fim de conseguir algo que a princípio não é permitido. Isso faz parte da atuação social da criança, que costura cumplicidade entre pares -sujeitos às mesmas regras e beneficiários mútuos dos desvios- e dizem respeito à construção de suas culturas de pares.

Freitas (2007, p.12) alerta para o fato de que o coletivo infantil “só se torna efetivamente apreensível de perto”. Com isso, a análise dos relatórios revela muitas vezes relatos distanciados do coletivo infantil.

Ainda que os relatórios em geral façam referência à criança como construtora ativa de conhecimentos, como alguém que desenvolve hipóteses próprias sobre a escrita, que emite opiniões sobre temas diversificados nas rodas de conversa, que se expressa de maneira competente, que apresenta características distintas e pessoais nas formas de se relacionar com o outro, desenvolvendo estratégias próprias nessas interações, que tem predileções e faz escolhas de parcerias e brincadeiras, são poucos os relatos que adentram nos pormenores dessas manifestações, tornando audíveis e visíveis as falas, ideias, gestos, expressões, sugestões, conversas, invenções das crianças, conferindo concretude ao protagonismo infantil.

Fica na penumbra, na maior parte dos relatórios, o que de fato as crianças fazem quando brincam livremente, para além de corresponder às atividades propostas, aderir ou resistir às rotinas e normas do cotidiano na Educação Infantil, adequando-se a um grupo social não familiar. Verifica-se nos trechos a seguir a descrição do protagonismo infantil, mas não a exposição concreta do que diz a criança com sua voz, por sua boca, gestos, olhares, sentimentos:

‘(...) comunica seus desejos, insatisfações e opiniões, compartilhando conosco seus pensamentos e sua personalidade sensível e generosa. (...). Nas rodas, fez comentários pertinentes sobre o tema pesquisado e muito colaborou para que as propostas tivessem desdobramentos interessantes.’ (R 3-4)

‘(...) continua dando contribuições muito pertinentes em nossas rodinhas de conversa sobre os projetos ou sobre o dia a dia.’ (R 9-10)

‘(...) desenvolver sua capacidade e observação, investigação, exploração e criação de hipóteses foram objetivos que nortearam as atividades relacionadas à ciência. Ouviu as explicações dos amigos e arriscou-se na revelação de suas hipóteses.’ (R 3-4)

Quais seriam esses desejos, insatisfações e opiniões? Além do fato de ela os comunicar, como tais expressões são acolhidas por quem as escuta? Quais explicações e hipóteses as crianças inventam? Como esse empenho participativo repercute no cotidiano que vivem na instituição educativa?

As análises me permitem dizer que os relatórios privilegiam relatar a desenvoltura das crianças em relação às atividades pedagógicas dirigidas pelos professores. O que se vislumbra, nesse caso, é uma paisagem panorâmica, genérica, que não chega a conferir contornos às expressões infantis nem a revelar episódios concretos que expressem a forma como a criança realiza cada uma dessas atividades. Na maioria dos relatórios analisados o “zoom” da lente docente alcança apenas parcialmente os saberes, ou a forma de produzir saberes, das crianças em questão. À distância, pouco se avista do coletivo infantil (FARIA, 2007).

Em contraste, há relatórios que expressam a concretude dos acontecimentos vividos dos quais as crianças têm importante participação, permitindo apreciar o desdobramento de propostas pedagógicas flexíveis, constituídas criativamente com as crianças. Nesses casos, o discurso sobre a criança como construtora de cultura adquire consistência e concretude.

O trecho a seguir permite ver com proximidade, ouvir, acompanhar a presença das crianças na construção do projeto pedagógico:

‘Com a apresentação do mito do “Rei Midas” o interesse ainda pairava sobre os deuses e deusas, reis e rainhas, mas a morada dos personagens reais ganhava destaque. ‘Imagina um castelo feito de ouro!’, foi a fala de uma das crianças. Elas vislumbraram castelos de todos os tipos: assombrados, de princesas, de gelo, etc... Atentas aos desejos infantis, fizemos a seguinte sugestão: ‘que tal se a gente fizer nosso próprio castelo?’. A partir dessa proposta o foco do debate passou a ser a construção do castelo: como fazer? Que material usaremos? Qual será a cor, o jeito, o tamanho? (...) algumas ideias surgiram. ‘Não vão caber dentro da sala’. ‘Já sei: no pátio ao lado do brinquedão!’. ‘Mas ali não pode! A chuva vai estragar’. ‘E se a gente colocar um paninho?’. ‘Um panão, já que vai ser bem grandão!’. ‘Tem que colocar um monte de guarda-chuvas!’, e por aí foi nossa conversa para tentar chegar a um acordo sobre o local da construção do castelo.’ (R 11-12)

As vozes das crianças estão presentes no relato. Suas ideias são acolhidas, desdobradas e transformam-se em atividades desafiadoras e significativas: acontecimentos vivos, construídos coletivamente. A agência da criança no cotidiano institucional é iluminada, assim como a atitude de escuta e

disponibilidade docente às suas ideias. Vemos nas falas das crianças a competência em indagar e arriscar respostas, em sonhar e criar realidades.

A disponibilidade à escuta e à participação da criança reforçam seu lugar de sujeito na Educação Infantil, apontando para o exercício da autonomia no sentido da iniciativa competente em inventar, conjecturar, “colocar na roda” seu ponto de vista, em atuar socialmente.

No trecho a seguir a cena retratada se desdobra a partir de uma brincadeira – e não uma atividade pedagógica – revelando a proximidade do educador que observa de perto os acontecimentos vivenciados pela criança:

‘(...) Nas brincadeiras de casinha era a filha que incansavelmente foi carregada pelas mãos das muitas “mães” que disputavam este posto. Beatriz ia. Por um bom tempo ela foi. Sutilmente se permitiu ser a bebê da turma. Assim, ela brincou, se divertiu, gargalhou e se cansou. Cansou de ser bebê, cansou de ter a bochecha apertada como forma de carinho, cansou de ser carregada pelas mãos. Ao perceber o descontentamento de Beatriz conversamos com seriedade com a turma para que percebessem que ela não era um bebê, que ela tinha quatro anos, como todas as crianças do grupo, apoiando-a e incentivando-a a dizer que já não queria mais ser sempre “a filha” nas brincadeiras. (...) Ela se convenceu e principalmente no mês de maio, Beatriz disse muitas e muitas vezes: “eu não sou bebê”, chegou mesmo a gritar. Um grito que só pode ser ouvido como grito se o contraponto for a sua própria voz baixinha, às vezes, quase que sussurrada. Aquele grito, para nós, pareceu uma libertação’ (R 5-6)

O testemunho do professor, suas observações e interpretações revelam que é a partir dessa cotidianidade simples que o extraordinário da criança acontece. Isso permite um deslocamento do ponto de vista próprio do adulto, que geralmente assume a postura de ensinar, conduzir, controlar, explicar, para um lugar de observador que contempla e dá a ver a perspectiva do outro criança, revelando-a como sujeito da história.

A partir de uma simples brincadeira, a professora ilustra sua observação intimista, microscópica e contínua da criança. Compartilha e desvela singularidades, singularidades, peculiaridades do jeito da criança vivenciar suas interações com os pares na Educação Infantil, onde estar com o outro, brincar, negociar, fazer de conta, permitir, resistir, cansar, frustrar-se, reagir são parte essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o professor dá visibilidade à riqueza da brincadeira como situação privilegiada de aprendizagens e desenvolvimento para a criança, ele também compartilha um olhar não naturalizado para esse fazer infantil, que não o banaliza, nem o considera desimportante, mas, ao contrário, sustenta seu lugar e

significância como manifestação valiosa da criança e necessária a seu desenvolvimento.

Afirmar o lugar dos fazeres e saberes da criança é maneira de iluminar, simultaneamente, uma especificidade da docência na Educação Infantil: sustentar o espaço da cultura infantil no sistema educacional. Esse relato que coloca em cena a complexidade de interações, sentimentos, desafios implicados na brincadeira, afirma uma especificidade sensível da docência nessa etapa educacional.

A brincadeira é um acontecimento ordinário e corriqueiro entre as crianças que envolve, intrinsecamente, diversas dinâmicas que uma atividade pedagógica com finalidades predefinidas, dificilmente alcança promover (PEREIRA, 2013; PIORSKY, 2016). A brincadeira é maneira privilegiada da criança interagir com a cultura, portanto pode ser compreendida como uma “linguagem de conhecimento” (PEREIRA, 2013) própria do humano, vivenciada insistentemente pela criança, onde experimenta a integralidade de seus recursos cognoscentes que não habitam apenas a dimensão cognitiva e racional, mas também corporal, imaginativa, fantástica.

Nas brincadeiras e demais atividades livres a criança desenvolve também sua autonomia, sua capacidade de gerar soluções para diversos impasses. Sejam eles de ordem social, corporal ou cognitiva. Ao falar de autonomia, os relatórios também revelam ambiguidades sobre a maneira como se entende a ação autônoma infantil: ora como assimilação de hábitos e introjeção da rotina, ora como iniciativa das crianças.

3.4.4. Autonomia: introjeção das rotinas e iniciativa das crianças

A ideia de autonomia que quero aqui frisar para respaldar uma análise do que trazem os relatórios, afina-se à perspectiva adotada por Ana Tardos e Agnés Szanto¹⁴ (2004). As autoras compreendem que o desenvolvimento da autonomia

¹⁴ Ambas autoras são psicólogas infantis com longo percurso profissional dedicado aos estudos, desenvolvimento e formação de educadores no escopo da abordagem Pikleriana de cuidado e atenção à infância. O nome da abordagem tem origem no nome de sua fundadora, a pediatra Emmi Pikler, que assumiu a gestão de um orfanato em Budapeste, na Hungria no período pós- segunda guerra mundial – que veio a se chamar Instituto Lockzy –, onde colocou em prática um trabalho original, afetuoso, humano, sensível de cuidado à criança pequena e formação de educadores, cada

está relacionado à aposta na atividade competente da criança em explorar o ambiente segundo seus desejos, iniciativas, habilidades motoras e cognitivas, sem que ela precise ser constantemente orientada sobre o que e como empreender tal exploração. A atividade exploratória autônoma – que necessariamente envolve liberdade de escolhas, de movimentos, tentativas, erros e descobertas – é, segundo as autoras, “fator fundamental na estruturação de uma personalidade competente”. (SANTOS e TARDOS, 2004, p.42)

Assim sendo, qual visibilidade os relatórios conferem às atividades e descobertas autônomas da criança, testemunhadas pelo professor? Essa pergunta, que emerge do texto das referidas autoras, nos serve de guia para problematizar as ideias de autonomia veiculadas nos registros docentes: assimilação dos fazeres cotidianos, ou agência da criança em explorar e descobrir seus percursos de aprendizagem?

Na maior parte dos relatórios a concepção de autonomia está atrelada à capacidade da criança em realizar sozinha ações de cuidado corporal pessoal – ir ao banheiro, vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes –, ou de cuidado e organização dos objetos pessoais e do espaço coletivo. Contudo, a notícia sobre tais fazeres não se refere ao processo de aprendizagem empreendido pela criança, mas às conquistas já realizadas.

‘(...) sua autonomia é bem desenvolvida. Cuida dos seus pertences, escova os dentes, usa o vaso sanitário corretamente e troca de roupa sozinha. Muito cooperativa, está sempre disposta a ajudar na organização da sala após as brincadeiras’ (R 3-4)

Com menor frequência, a ideia de autonomia também aparece em referência à participação das crianças em decisões e escolhas no grupo, revelando suas iniciativas. De um lado a autonomia é tida como apropriação e realização de fazeres rotineiros e repetitivos, em que o fazer sozinho ganha visibilidade. De outro lado, autonomia sugere o empenho em participar, escolher e atuar no coletivo, cultivada nas relações de interdependência (RINALDI, 2017), em que o ambiente de interação e convivência torna-se um suporte privilegiado para a criança tomar iniciativas, explorar, desenvolver, descobrir meios de realização dos objetivos em vista. Ambas perspectivas aparecem nos trechos a seguir:

‘Nesse primeiro trimestre, o grupo demonstrou maturidade e autonomia para se alimentar, escolher brincadeiras/brinquedo, para realizar higiene individual e participar das decisões em grupo’ (R 11-12)

vez mais conhecido e reconhecido internacionalmente pela consistência ética, humana e científica de seus princípios.

‘Outro vértice que marca nossa proposta pedagógica é a valorização da autonomia infantil. Algumas práticas são recorrentes e têm o interesse de contribuir não simplesmente para que as crianças construam condições de se vestir sozinhas, comer sozinhas etc., mas que se preocupe justamente com a afirmação da confiança infantil no sentido de auxiliá-la no processo de empoderamento de si.’ (R 5-6)

Nos excertos destacados a rotina institucional adquire visibilidade por sua dimensão formativa, ou seja, pelo aspecto de estabilidade que estrutura o dia a dia e permite à criança repetir ações e prever acontecimentos de modo que ela possa se organizar melhor e se desenvolver autonomamente nesse escopo estruturado. O aspecto formativo da rotina distingue-se do aspecto normativo¹⁵ da mesma pelo caráter de controle que o segundo guarda em relação ao primeiro.

Uma “rotina formativa” extrapola a função pragmática e produtiva da organização dos tempos-espacos institucionais que condicionam os fazeres infantis, e procura integrar as dimensões de cuidado e educação, construindo as condições para que as crianças desenvolvam um fazer autônomo. A organização intencional do tempo e dos espaços é fundamental para que ações como alimentar-se, vestir-se, ir ao banheiro, organizar-se para cada atividade possam ser realizadas de forma segura e tranquila pela criança, oportunizando o desenvolvimento da autonomia nos fazeres cotidianos.

A ideia de “rotina normativa”, por outro lado, representa uma ordenação pragmática dos espaços e tempos, que não necessariamente contempla o tempo da criança, nem favorece seu envolvimento autônomo nas atividades relacionadas ao cuidado – que também implicam processos de aprendizagem, exploração, tentativa, erro –, que acabam, muitas vezes, sendo conduzidas em ritmo de fábrica, de forma mecânica. Autonomia, nesse caso, confunde-se com automatismo.

Quando a criança tem a oportunidade de protagonizar as tarefas simples do dia a dia, o tempo de cada atividade precisa ser ampliado, pois o sentido de cada realização não é apenas funcional e pragmático, mas principalmente formativo: envolve cuidado e educação, simultaneamente, nos processos de aprendizagem.

O trecho abaixo revela determinada organização do espaço e do tempo a fim de que as crianças possam vivenciar algo corriqueiro como uma refeição de maneira tranquila, priorizando o aspecto social desse momento que, assim

¹⁵ As concepções de “rotina formativa” e “rotina normativa”, emergiram do processo de análise dos relatórios e consistem em categorias criadas por mim nesse empenho analítico e interpretativo da pesquisa.

vivenciado, nutre não apenas o corpo biofisiológico, como também a sensorialidade, as interações, as trocas:

‘Valorizamos o momento da refeição como uma hora em que podemos nos sentar calmamente e partilhar não apenas os alimentos, mas também da companhia de nossos amigos. Assim as crianças servem-se a si mesmas e ajudam seus colegas a se servirem, experimentam alimentos e dividem suas impressões e opiniões sobre os novos sabores’ (R 5-6)

O tempo e espaço necessários para o desenvolvimento da autonomia são tais que permitam uma qualidade de envolvimento nas atividades cotidianas que não se reduz a suas dimensões pragmáticas. Os relatos raramente conferem visibilidade ao aspecto formativo das atividades corriqueiras.

3.5. Presença, uso e função das linguagens expressivas

A linguagem é expressão humana acontecida na história; produção que - construída nas interações sociais, nos diálogos vivos - permite pensar as demais ações e a si próprias, constituindo a consciência. Tendo a possibilidade de mostrar para além do aparente e dizendo também através do que não diz, a linguagem é expressão, embora historicamente as línguas tenham se tornado cada vez mais meio, cada vez mais instrumento, escondendo os homens que as produzem. (KRAMER, 2007, p.103).

No trecho acima Kramer (2007) fornece a ponta do fio que pretendo desembolar nesse item de análise dos relatórios. A autora fala da linguagem como algo que nasce e permeia as interações sociais e, ainda, que revela, expressa, abre vias de entendimento do mundo. No entanto, ao mesmo tempo em que a linguagem tem por natureza ampliar as maneiras de significar o mundo, seu uso tem sido reduzido à função comunicativa que, inversamente, afunila as possibilidades interativas, cognoscentes, inventivas do humano. Esse uso empobrecido da linguagem situa-se no curso de uma história que vem espoliando o homem de sua humanidade, tornando-o produtivo, útil e eficiente como máquina, mas deficiente enquanto sujeito.

O que os relatórios de avaliação revelam sobre a presença das diferentes linguagens na Educação Infantil? Quais linguagens aparecem nos relatórios? Como as linguagens são abordadas e desdobradas nas instituições de Educação Infantil? Privilegia-se sua dimensão expressiva ou instrumental? O uso que se faz das diferentes linguagens nutre ou estreita as possibilidades expressivas e autorais das crianças?

A maior parte dos relatórios menciona a presença de atividades que trabalham diferentes linguagens permeando as propostas pedagógicas nas

instituições de Educação Infantil. Música, dança, artes plásticas, grafismo/desenho, linguagem verbal e matemática¹⁶, literatura, educação física, são mencionadas como linguagens vivenciadas pelas crianças.

Contudo, são apresentadas diferentes perspectivas sobre a função e uso das linguagens, ora apontando para um uso pragmático das mesmas, em que se prioriza sua dimensão instrumental, técnica, comunicativa; ora ilumina-se sua vocação expressiva, como meio de ampliação das formas de conhecimento e significação do mundo pela criança.

Os relatos em geral retratam o lugar de cada linguagem como diferentes atividades pedagógicas, o que revela a tendência em trabalhá-las de forma disciplinarizada, como acontecimentos que se passam em espaços-tempos pré-definidos na rotina institucional. Contudo, há também registros que afirmam o empenho em fazer das aulas de “linguagens especializadas” oportunidades de desdobrar os projetos pedagógicos, promovendo maior interdisciplinaridade.

Os itens a seguir analisam o lugar das diferentes linguagens nos relatos docentes.

3.5.1. Escrita, leitura, expressão oral: a linguagem verbal nos relatórios

Os relatórios em geral conferem grande relevância em documentar como a criança tem se relacionado e se apropriado da escrita. Na maioria deles reserva-se boa parte do registro para noticiar sobre a desenvoltura da criança na escrita do próprio nome, na compreensão dos nomes dos colegas, sobre seu desempenho em atividades de escrita espontânea (onde podem arriscar-se a registrar algo à maneira como conjecturam), ou sobre qualidade do seu traçado.

Alguns relatos atêm-se ao que a criança realiza em relação à escrita, como um diagnóstico do que já alcançou, deixando na penumbra o caminho percorrido, as motivações envolvidas em tais realizações, o sentido dessa ação de escrever para a criança. Nestes casos não fica claro como a criança participa desse processo: sujeito ativo, ou passivo na aprendizagem? A escrita como experiência dessa prática social, ou como exercício pedagógico?

¹⁶ Em quatro relatórios de uma mesma instituição a informática é apresentada como uma das linguagens trabalhadas na Educação Infantil.

‘(...) faz desenhos definidos e escreve seu nome perfeitamente. Também não tem dificuldade em escrever os nomes de alguns amigos. Reconhece os nomes de muitos amigos na hora da chamada.’ (R 1-2)

‘(...) faz desenhos com formas definidas e organizadas. Evoluiu muito na escrita do seu nome nesse bimestre, já escrevendo perfeitamente.’ (R 1-2)

‘(...) mostrou bom desenvolvimento nas atividades de letramento, extrapolando os objetivos propostos. Atualmente já consegue perceber na leitura a existência de duas letras ou mais na sílaba. Já consegue também ler sozinha palavras curtas, das quais as letras foram trabalhadas, como por exemplo TATU, BOLA. Quando solicitada a escrever, emprega a hipótese silábico-alfabética adequada à faixa etária (...).’ (R 7-8)

Enquanto a escrita tem centralidade nos relatórios, as experiências de leitura são escassas e estão presentes em poucos relatos. Importante também ressaltar que na maior parte dos registros estão lado a lado notícias sobre a qualidade do traçado das crianças nos desenhos e notícias sobre a escrita, o que leva a inferir que uma coisa está a serviço da outra, ou seja, o desenho como “treinamento” da escrita.

As constatações acima indicam a prevalência de um viés funcional sobre a apropriação e uso da escrita, onde o caráter de ensino desse conhecimento sobressai ao de experimentação e aprendizagem como processo ativo de interação da criança com a linguagem verbal.

Emília Ferreiro (2007) aponta para a complexidade do processo ativo de compreensão da escrita empreendido pela criança e afirma que ler e escrever não se reduzem a ações técnicas e instrumentais, como resultado do agrupamento ou decodificação de sinais. A autora compreende que a escrita é uma ação com significado que envolve, além de uma dimensão objetiva de operar com o sistema alfabético, uma dimensão subjetiva, da intencionalidade de quem escreve em dizer algo por escrito (FERREIRO, 2007). Trata-se da função social da escrita.

Nos trechos destacados acima são enfatizadas as dimensões objetivas da escrita e invisibilizados os aspectos subjetivos – as motivações, o contexto, o sentido e significado do que se quer expressar. Ilumina-se, assim, o aspecto mecânico do domínio do traçado ou das letras – já trabalhadas – como se houvesse uma linearidade nessa aprendizagem: que se inicia na dimensão técnica para, posteriormente, adentrar ao significado.

Contudo, Ferreiro (2007) compreende que tal linearidade não é um pressuposto à aquisição da língua e esclarece que o interesse da criança pelo mundo letrado inicia-se muito antes do processo de escolarização. Imersas em

uma cultura escrita, as crianças interagem com a mesma, desenvolvem hipóteses, indagações e ações interpretativas buscando participar desse “mundo mágico” (FERREIRO, 2007, p. 60) de signos que adquirem significados diversificados e provocam sua curiosidade.

Ainda segundo Ferreiro (2007), a criança interpreta o “objeto escrito” na medida da sua competência atual em relação à língua, que tende a ampliar-se quando algo lhe é lido pelo outro que, então, torna-se um “interpretante” da língua e compartilha com a criança as vozes desse universo fascinante que emana dos signos escritos. Entende-se, assim, que a criança já é uma intérprete da escrita, mas para que avance no domínio autônomo dessa ação ela precisa que “o interpretante [seja] um ilusionista que tira do seu chapéu mágico, que é a sua boca, os mais imprevisíveis objetos-palavras, em um leque de surpresas que parece infinito” (FERREIRO, 2007, p.61). Com isso a autora pontua que a dimensão frutiva da leitura é essencial para introduzir os futuros leitores de textos – que já são leitores de mundo – à cultura escrita a partir de uma perspectiva de encantamento.

Há também relatórios que apresentam essa perspectiva ao conferir relevo ao interesse e envolvimento da criança com a língua, iluminando sua participação ativa nessa aprendizagem, ao valorizar os aspectos subjetivos desse processo:

‘(...) seu interesse pela leitura e pela escrita tem avançado cada vez mais. Ela não tem medo de ousar em seus registros e coloca as palavras de forma completa ou com algumas trocas e/ou omissões comuns a esse processo. Também se interessa pelos números e pelo contato com os livros, tanto na sala quanto na biblioteca.’ (R 3-4)

‘(...) O interesse de Fábio pela escrita convencional se dá pelo contato frequente com os livros. Na interação com o ambiente ele gostava de explorar os objetos e de perguntar ‘o que está escrito aqui?’, reconhecendo e nomeando as letras do alfabeto corretamente. No pátio, nos murais, no brinquedo e no brinquedão ele sempre encontrava palavras e símbolos. E dando início a uma brincadeira ele apontava para algo escrito e soletrava. Em seguida pedia para que um adulto lesse para ele, sorrindo repetia com satisfação (...)’. (R 11-12)

‘(...) O projeto da turma despertou bastante seus interesses. Curiosa, esteve atenta à leitura de histórias, reportagens e pesquisas.’ (R 9-10)

‘A biblioteca XXXX é um espaço muito frequentado pelo grupo. Estabelecemos uma parceria com a dinamizadora Raquel, que através da literatura investe na formação dos pequenos leitores. Láis manteve uma boa relação com os livros.’ (R 3-4)

Os trechos acima revelam que a atividade pedagógica que envolve a escrita, está permeada pelo desejo, curiosidade, interesse e agência da criança então retratada como “sujeito cognoscente do mundo escrito” (FERREIRO, 2007, p.66).

Revelam, também, ambientes educativos que valorizam o acesso aos livros e à biblioteca, onde há escuta e correspondência às hipóteses das crianças em relação à escrita.

O trecho a seguir descreve uma atividade pedagógica onde as palavras adentram à dimensão da brincadeira, o que sugere o empenho em transformá-las, de “objeto opaco (os sinais como objetos físicos) em objeto simbólico (sinais que determinam linguagem)” (FERREIRO, 2007, p.63). A atividade extrapola o uso do lápis e papel como suportes convencionais da escrita e propõe à criança aventurar-se a outros materiais plásticos favorecendo a poetização da língua:

‘(...) no percurso do projeto “línguas de brincar”, que teve a brincadeira com palavras como viés, Ricardo se envolveu com as propostas e com as produções a partir de diferentes materiais como argila, arame, gesso, cola, isopor, dentre outros. Gostou muito de colocar efetivamente a mão na massa. Nessa trajetória ela também foi embalada e envolvida pela música “Bernardo” e “Sombra Boa”, de Manoel de Barros que ela gosta bastante de cantarolar com as amigas.’ (R 3-4)

Diante dos diferentes trechos transcritos, pode-se dizer que de um lado o foco dos relatórios na aprendizagem e no exercício da escrita aponta para uma preocupação com o processo de alfabetização da criança já na Educação Infantil, flagrando a expectativa e o empenho de um trabalho pedagógico voltado a este conteúdo de ensino, o que confirma o diagnóstico de que a Educação Infantil vive, ainda, sob a sombra dos conteúdos e modelos de ensino do segmento fundamental (KRAMER et al. , 2013).

Em contrapartida, verifica-se também propostas de trabalho que abordam a língua escrita de maneira frutiva, apostando no encantamento pelo mundo letrado, com vistas a ampliar as oportunidades de acesso e experiências das crianças aos elementos da cultura escrita - livros, bibliotecas, experiências de contação de história, diversidade de gêneros textuais - como caminho privilegiado para as crianças se constituírem “cidadãs da cultura escrita” (FERREIRO, 2007, p.68)

Outra maneira de avaliar a linguagem verbal, e que sobressai como aspecto relevante e recorrente nos relatos docentes, é por meio de observações sobre a expressão oral da criança que, na maior parte dos relatos, remetem aos momentos das “rodas de conversa”. Momento esse que se configura como um espaço-tempo de trocas de ideias, ou de iniciar o planejamento diário de atividades, ou de falar sobre assuntos relativos aos projetos desenvolvidos pelas turmas, de contar casos, novidades, histórias do que fizeram etc.

‘(...) é uma turma bastante comunicativa, adoram expor suas ideias e, na rodinha de conversas que fazemos com todo o grupo, a maioria gosta de contar aos colegas o que fizeram de interessante, casos sobre sua família, ou o que pensam a respeito de algum assunto.’ (R 1-2)

‘(...) nos momentos da roda, Sérgio demonstrou ter avançado bastante em sua linguagem oral, o que lhe trouxe maior segurança para participar, mais ativamente, das discussões em torno do projeto.’ (R 9-10)

‘(...) continua dando contribuições muito pertinentes a nossa rodinha de conversa, ou sobre o projeto, ou sobre o dia a dia.’ (R 3-4)

O tempo instituído da roda tanto pode ser visto como um momento possível para a escuta das narrativas, opiniões, sugestões das crianças, como também um encontro “burocratizado” – haja vista a recorrência da prática relatada nos diferentes relatórios – do qual as crianças às vezes resistem em participar.

Embora constantemente mencionados, raras são as vezes que os diálogos emergentes de tais encontros são apresentados nos relatórios, mantendo-se uma perspectiva descritiva sobre essa rotina.

A qualidade da expressão oral das crianças é caracterizada por termos como: domínio, coerência, riqueza vocabular, capacidade de comunicar o que pensa, clareza. Termos estes que indicam a valorização da racionalização do uso da língua, invisibilizando outras estratégias que compõem o empenho comunicativo como gestos, expressões, movimentos corporais.

Em contraponto a essa tendência, o excerto a seguir revela o redimensionamento da valorização da linguagem verbal no desenvolvimento da criança e aponta para outros indícios significativos de serem contemplados ao avaliar sua habilidade em expressar-se:

‘(...) de seus lábios poucas palavras saiam, mas de seus gestos muitos indícios tivemos. A linguagem verbal não é, em absoluto, a única em que nos expressamos. Nosso corpo, nossos olhares são também linguagem e através dessa linguagem específica podemos perceber que XXXX esteve ativamente conosco, que XXX se encantou com muitas possibilidades que buscamos oferecer às crianças.’ (R 5-6)

Corsino (2006) amplia essa discussão ao elucidar que a expressão oral pode ser observada, experimentada e incentivada não somente no momento em que as crianças tentam conjecturar suas ideias e expressá-las ao outro verbalmente em situações “formais”, mas nas próprias brincadeiras que, constantemente, lançam mão de palavras de ordem, parlendas, cantigas, quadrinhas, versos e apontam para a riqueza da “literatura oral que circula entre as crianças” (CORSINO, 2006, p.29).

A autora afirma ainda que “as palavras servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, para convencer, para ordenar, para informar, para aprender e ensinar, para se comunicar com o outro, para pensar” (CORSINO, 2006, p.29), o que ultrapassa, em muito, um uso ressequido que delas se faz quando se tornam somente instrumento de comunicação.

Referenciada em estudos da obra de Benjamin, Corsino (2006) compreende que as palavras se originam dos gestos como “complemento audível” dos mesmos, chegando ao entendimento de que “a linguagem nasceu, então, do corpo, e aos poucos foi se tornando uma representação arbitrária, ligada aos processos mentais” (CORSINO, 2006, p.32). No trecho do relatório acima destacado as professoras reforçam a presença da linguagem não somente na palavra que sai da boca, mas em sua dimensão corporal, corroborando para uma concepção integrada da criança e suas manifestações.

Contudo, podemos dizer que o “sentido plural da palavra” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.48) - brincante e brincada, sentida, pensada, emocionada - que surge das interações espontâneas das crianças, descompromissadas com temas específicos de “pesquisas escolares” é raramente explorado nos relatórios analisados.

A análise indica que a linguagem verbal – oral e escrita – é especialmente iluminada e avaliada em seus aspectos instrumentais, onde o exercício da escrita tem centralidade em relação à experiência da literatura nos registros docentes.

3.5.2. Desenhos: linguagem gráfica e treinamento da escrita

É importante problematizar também a maneira como o grafismo e a escrita estão atrelados - ou ao menos avizinados - nas avaliações, mostrando que a experiência da linguagem gráfica pode estar subordinada ao desenvolvimento da escrita e, nesse caso, pode-se dizer que o lugar frutivo, lúdico, expressivo da linguagem gráfica torna-se periférico, ou mesmo ausente nos relatórios analisados.

Chamo à argumentação Edith Derdyk (2015), cujos estudos convidam à necessária reflexão sobre a importância da expressão gráfica da criança, compreendida pela autora como uma linguagem que envolve muito mais do que lápis e papel. Marcando a singularidade desse processo, a pesquisadora mostra

que as manifestações expressivas infantis não são enquadráveis em pressupostos etários e desenvolvimentistas preconcebidos, conforme observados em alguns relatórios que sugerem que “o grafismo está em constante evolução” (R 13-14), ou que “o desenvolvimento do grafismo está de acordo com a faixa etária” (R 7-8).

Derdik (2015) revela a correlação entre as ações de desenhar, conhecer, expressar e comunicar, onde estão implicados o uso expressivo do corpo, diferentes intensidades e amplitudes dos gestos, a exploração dos materiais, o desenvolvimento da percepção, da imaginação, de conceitos, de narrativas, a manifestação de ideias, a ludicidade, a autoria e ousadia das crianças etc... De modo que o objeto final de um desenho não é o aspecto central desse processo.

Nos relatórios o desenho fica muitas vezes reduzido a uma atividade escolar apenas. Além disso, o formato textual dos relatórios impede a apreciação direta das produções infantis.

Tanto Derdik (2015) quanto Corsino (2006) apontam para a integralidade das crianças nas diversas ações que realizam, onde corpo, voz, gestos, pensamento, emoção estão indissociavelmente implicados. A observação das autoras revela-se como contraponto à disciplinarização das experiências com as linguagens geralmente operada no processo de escolarização.

De fato, a arte-educadora ressalta que a experiência com a linguagem gráfica vem sendo subalternizada em prol do exercício da escrita que “canaliza a descarga energética e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento (DERDIK, 2015, p.107), conforme se observa na frase: “(...) faz desenhos definidos e escreve seu nome perfeitamente. (R 1-2).

Em contrapartida, há trechos em que o caráter lúdico e expressivo da linguagem gráfica desponta revelando que, para a criança, o desenho é uma ação que brota do seu desejo e deságua em autorias.

‘Trabalhou com prazer na sala de artes, onde evidenciou seu envolvimento através dos trabalhos caprichados, entre eles colagens, pinturas, desenhos e modelagens. Assim, veio pesquisando novas formas de representar suas ideias e criando cenas cada vez mais elaboradas e ricas em detalhes.’ (R 9-10)

Já o trecho a seguir revela que a criança se apropria de um “conteúdo escolar” – as formas geométricas – e o transforma em conteúdo expressivo:

‘(...) no início do ano fazia desenhos com temas variados, desde que aprendemos as formas geométricas, ele tem desenhado quase exclusivamente quadrados coloridos, suas janelas.’ (R 1-2)

Interessante constatar que o olhar docente acompanhou a expressão da criança e nos quadrados geométricos, viu janelas. Este episódio reafirma a competência da criança em desalojar o uso funcional e codificado da linguagem.

Os relatórios também podem mostrar que desenhar é brincadeira, é experimentação, é vivência (DERDIK, 2015), motivado pelo desejo da criança quando registra-se que ela “(...) gosta de brincar de se fantasiar, de dançar, de panelinhas e de desenhar” (R 1-2)

Entre a técnica e a expressão, pode-se analisar que os relatórios mostram diferentes concepções a respeito da experiência com a linguagem gráfica na Educação Infantil: ora como universo lúdico e expressivo, ora como instrumento para o aprimoramento da habilidade da escrita.

3.5.3. Ordenar, classificar, medir, calcular: linguagem matemática

A evidente ênfase atribuída à linguagem verbal - especialmente à escrita -, também se verifica em relação ao raciocínio lógico-matemático que ganha relevância na maior parte dos relatórios. As análises permitem inferir que conhecer os algarismos e a sequência numérica até 10, contar, correlacionar quantidade e numeral, classificar, ordenar, compreender o tempo de forma cronológica, conhecer e identificar as formas geométricas são conteúdos trabalhados na pré-escola.

Trabalho este que se dá por meio de diferentes estratégias, às vezes contextualizadas em fazeres lúdicos, brincadeiras, atividades cotidianas como se revela no trecho a seguir:

‘A matemática foi vivenciada no contexto do projeto e também em situações do cotidiano. Juliana realizou junto ao grupo a contagem do número de agendas e de crianças presentes e verificou, através das fichas, quantas crianças tinham faltado no dia. Também mediu sua altura, verificou o peso e mediu o número do seu sapato para compor a silhueta que ficou pendurada em nossa sala. Durante as partidas de jogos com dados, fez contagens espontaneamente, realizou cálculos mentais e soube antecipar a quantidade que precisava tirar no dado para vencer.’ (R 9- 10)

Outras vezes como atividade dirigida, fazendo uso de materiais didáticos específicos cuja finalidade é trabalhar diretamente os conceitos lógico-

matemáticos. Nesse caso, a aprendizagem de tais concepções está desvinculada do seu uso social e corresponde a atividades didáticas específicas.

‘Revela desenvolvimento adequado em relação ao raciocínio lógico-matemático já sendo capaz de compreender conceitos como a escrita de números até 9, a relação numeral quantidade, operações de adição e subtração no material concreto, comparação de grandezas de mesma natureza (altura, comprimento, tempo), identificação de propriedades de objetos e figuras no material concreto, seriação e ordenação no material concreto, classificação em conjuntos, noção de pertinência, identificação da noção de objetos e pessoas em relação a outros e identificação de símbolos.’ (R 7-8)

Importante problematizar se a brincadeira está sendo pedagogicamente apropriada na Educação Infantil como estratégia didática por meio da qual ensinam-se conteúdos curriculares, o que a destitui do seu caráter vivo e dinâmico, de improviso, construção e imprevisibilidade (PEREIRA, 2013).

Será coincidência que a maior parte dos relatórios analisados registrem a escolha das crianças por jogos de encaixe e dominós, ou esse seria um indício de determinada seleção e disponibilização de materiais que, de antemão, orientam as escolhas das crianças a fim de trabalhar conteúdos específicos?

Mais uma questão a ser problematizada é a valorização dos processos de abstração e simbolização pela criança cujos alvos são os signos convencionais da linguagem escrita e matemática, principalmente. Haveria espaços-tempos na Educação Infantil para que as crianças possam exercitar outras formas de pensar, produzir ideias, compreender e explicar o mundo? De brincar e poetizar seu percurso de aprendizagem explorando os signos culturais às suas maneiras e conferindo-lhes outros significados? Será que tem havido pressa e insistência em apresentar à criança pequena o raciocínio lógico matemático como forma mais legítima e valorizada de conhecer a realidade? Qual seria o sentido de tamanha atenção a essa forma de estruturação do pensamento já na Educação Infantil?

No registro abaixo verifica-se a insistência em determinada lógica de classificação de objetos, onde a perspectiva do adulto predomina:

‘Augusto explorou diferentes objetos. Para ele foi mais fácil classificar o material quando o adulto estabelecia o critério de agrupamento: por cor, tamanho, ou forma, por exemplo.’ (R 3-4)

De que maneira as crianças classificariam, ordenariam, agrupariam, mediriam, associariam os objetos se este caminho não lhes fosse apresentado aprioristicamente segundo um “critério adulto”? Que lógicas inventariam? Quais seriam seus critérios?

Quando os relatórios conferem relevância à aprendizagem convencional - tanto nos métodos como nos conteúdos- privilegiando os modelos de conhecimento instituídos, torna o empenho da criança em construir caminhos próprios de explorar, descobrir, conhecer o mundo algo menos importante do que aquilo que lhes quer ser ensinado, favorecendo as experiências de reprodução sobre as experiências de produção de cultura pelas crianças. (CORSARO, 2005)

3.5.4. Música, dança, artes plásticas e visuais: linguagens artísticas

As crianças pensam, conhecem e se expressam não somente por meio da linguagem verbal ou do pensamento conceitual, elas lançam mão da integralidade de seus recursos interativos para adquirir intimidade com o mundo (PIORSKY, 2016), para chamá-lo a si e para ir em sua direção. A teoria das cem linguagens da criança (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2017) afirma a igual legitimidade de cada uma das múltiplas maneiras que as crianças têm de se expressar, manifestar conhecimentos, falar de si, desenvolver hipóteses sobre o funcionamento do mundo. Tal compreensão reforça a imagem que se tem das crianças como sujeitos ricos e competentes que participam da vida social e cultural com seus recursos cognoscentes diversificados (GANDINI, EDWARDS, FOREMAN, 1999).

Como as linguagens expressivas estão presentes e qual relevância lhes é conferida no cotidiano das crianças nas instituições educativas, segundo o que consta nos relatórios de avaliação?

A música, a dança, o desenho, as artes plásticas e visuais são mencionadas frequentemente como parte do currículo oferecido na Educação Infantil, no entanto poucas vezes explicita-se o lugar que estes fazeres ocupam no cotidiano: manifestações das crianças, ou parte do projeto pedagógico que valoriza e aposta nas diversas linguagens expressivas?

Quando diz-se que as atividades em geral são “regadas por músicas bem animadas” (13-14), não fica claro o lugar da música: corresponderia a um interesse manifesto pelas crianças, ou seria uma iniciativa do professor em ampliar o repertório musical das mesmas? Seria uma estratégia de tornar o dia a dia mais lúdico?

Em outro relato menciona-se o gosto das crianças pela música, sua facilidade em aprendê-las e o fato de adorarem dançar. Mas resta ainda a saber:

quando essas ações acontecem? Qual importância lhes é conferida no planejamento das propostas pedagógicas?

Nos casos mencionados, os relatórios revelam indefinição sobre o lugar da música e da dança: acontecem de maneira intencional ou espontaneamente, são linguagens assimiladas e desdobradas nas propostas pedagógicas? Quando a presença das linguagens expressivas apenas “ornamentam” um cotidiano que confere centralidade a outros fazeres, o entendimento que se tem é de que são atividades secundárias, algo de menor importância (OSTETTO e LEITE, 1994).

Nem todas as instituições nas quais trabalham os participantes da pesquisa contam com a presença de professores especialistas no seu quadro docente. Em geral, o trabalho com as linguagens artísticas fica a cargo do professor regente da turma, o que aumenta suas responsabilidades e reforça o caráter polivalente de suas funções.

O ponto de vista dos professores especialistas aparece nos relatórios de uma única instituição. Seus relatos colocam em evidência as aulas de música, artes, dança, educação física e até informática, afirmando a finalidade de oportunizar canais de expressão e ampliar os referenciais culturais das crianças nas diferentes linguagens.

Em alguns registros analisados explicita-se um posicionamento da orientação pedagógica institucional claramente comprometida com a dimensão estética da aprendizagem, o que se reflete na elaboração de propostas educacionais que cultivam as múltiplas linguagens como fundamento da prática pedagógica. É o que se verifica no trecho abaixo:

‘Considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – que estabelece que os eixos norteadores dessa etapa da educação básica devem ser as interações e brincadeiras –, propomos cotidianamente vivências que possibilitem às crianças experiências práticas e lúdicas através de múltiplas linguagens e materiais. Assim, realizamos atividades culinárias, manipulamos elementos da natureza como terra, areia, água etc. investimos no contato com diferentes linguagens artísticas e em uma variedade de gêneros, filmes, músicas, obras das artes plásticas, literatura, dança, entre tantas outras ações no sentido de garantir o acesso e a ampliação do repertório infantil do mesmo modo que buscamos conciliar seus saberes prévios e preferências.’ (R 5-6)

O relatório é utilizado como instrumento para explicitar, afirmar e divulgar as orientações institucionais, além de conferir visibilidade às múltiplas formas expressivas das crianças. Ao mencionar as DCNEI (BRASIL, 2009) a documentação apresenta fundamentos legais de uma proposta pedagógica não convencional e consistente.

Afirmar a presença e significância das linguagens expressivas, em propostas de caráter frutivo, que têm com o propósito a ampliação das experiências estéticas, é desarticulador da forma escolar, onde práticas de ensino padronizadas se sobrepõem à experiência pessoal de aprendizagem, direcionando o processo educativo segundo finalidades previsíveis e controláveis. Criam-se, assim, oportunidades de “produzir crises” (RINALDI, 2017, p.324) e transformações nos discursos adultocêntricos impregnados na pedagogia escolar e até mesmo na “percepção pública da finalidade da educação que apoia o paradigma corrente” (EISNER, 2008, p.16), abrindo espaço para tornar visíveis pedagogias afinadas à infância.

Já no trecho a seguir os professores narram o empenho em ir na contramão da precoce racionalização da infância ao auxiliar a criança a sustentar seu potencial imaginativo que, segundo suas interpretações, mostra-se demasiadamente restrito aos aspectos realistas, fazendo com que essa criança esteja com dificuldade em aventurar-se e usufruir das possibilidades que o universo imaginário oferece:

‘As crianças são capazes, no entanto, de circular entre as dimensões da realidade e da fantasia sem a dificuldade comum aos adultos, assim, da mesma maneira que Vanessa, muitas vezes nos convoca à realidade, nas brincadeiras de faz de conta, na casinha ou com o uso de fantasias ela constrói personagens, inventa diálogos, reelabora vivências percebidas no mundo a sua volta (...). Procuramos sempre incentivá-la a estar nesse universo fantasioso porque consideramos que é, justamente, através dele que podemos estabelecer relações, criar outras formas de compreensão do mundo e intervir de modo efetivo na esfera da vida prática.’ (R 5-6)

O relato docente afirma a ludicidade e a capacidade imaginativa como recursos privilegiados da criança agir no mundo que devem ser nutridos e sustentados, a fim de manter vivo seu campo de atuação subjetiva.

Nesse sentido, a brincadeira é tida como uma “linguagem de conhecimento” (PEREIRA, 2013, p.15), que transforma o significado cultural único das coisas.

Pode-se dizer que nas maneiras de narrar as experiências infantis, percebe-se uma indefinição do lugar das linguagens na Educação Infantil: conteúdo disciplinar e atividade pedagógica, ou experiências frutivas que ampliam os canais expressivos das crianças? Poucos são os relatórios que apresentam uma definição clara sobre a dimensão expressiva das linguagens. Contudo, são neles que se descortinam novas paisagens da infância, aproximando o leitor de uma percepção empática sobre as maneiras das crianças interagirem com o mundo.

3.6. Síntese das análises dos relatórios

A análise dos relatórios permite dizer que os mesmos, enquanto via de acesso ao olhar docente sobre a criança na Educação Infantil, é limitado e alcança compartilhar apenas parcialmente esse processo. “Parcialmente” aqui tem duplo sentido: refere-se à parte de um todo, já que o relatório é apenas um recorte do processo educacional da criança; e também à opção por determinado ponto de vista, indicando parcialidade da escolha docente sobre este recorte.

Retomando as questões iniciais que nortearam essa análise, podemos chegar a uma síntese dos achados.

Foi possível verificar que há regularidade no formato exclusivamente textual adotado em todos os relatórios e nas temáticas abordadas nos mesmos; por outro lado há variações tanto nos estilos de escrita de cada professor, quanto na maneira como estes temas são explicitados e desdobrados nos relatórios: ora com maior detalhamento sobre os percursos, e experiências concretas vividas pelas crianças; ora de forma mais genérica e superficial, enfatizando os resultados de aprendizagens alcançados até então.

A forma de comunicar a avaliação da criança amplia ou restringe tal comunicação. As informações contidas nos relatórios estão condicionadas ao uso que os professores fazem da linguagem escrita. Alguns professores lançam mão de epígrafes, poesias e metáforas compartilhando com o destinatário algo mais do que o significado imediato da palavra: apresenta uma dimensão poética das interações com as crianças. No entanto são poucos os relatórios que fazem uso desse recurso poético. O fato de não incluírem imagens, fotografias, desenhos, registros das crianças que sejam ilustrativos do cotidiano, ou dos seus processos de aprendizagem, restringe a abrangência do que se torna visível àquilo que é verbalmente descrito, analisado e interpretado pelo professor.

As análises revelam que a maioria dos relatórios confere relevância em comunicar as aprendizagens e desenvoltura das crianças principalmente em relação à escrita e à matemática. Também tem destaque nos relatórios a relação das crianças com as atividades pedagógicas –interesses e desafios e com as normas de convívio coletivas –resistências e adesão. Pode-se dizer que os relatórios “prestam conta” de como as crianças interagem com a proposta pedagógica, tanto em termos de desempenho quanto de comportamento.

Estes aspectos indicam a valorização de determinados conteúdos e práticas de ensino, que flagram uma preocupação com aprendizagens formais adequadas ao Ensino Fundamental. Indicam também uma tendência à institucionalização precoce da infância, onde as normas instituídas estruturam a rotina de forma extrínseca aos interesses das crianças. Isso reflete a tendência à monumentalização da cultura escolar nos relatórios, que assim é perpetuada como referencial dominante até mesmo na Educação Infantil.

A maneira como tais atividades são desenvolvidas é também alvo de problematização, pois se por um lado é legítimo e recomendável que nessa etapa educacional os aspectos expressivos da linguagem sejam explorados e ampliados como experiências de cultura significativas para as crianças, é o uso instrumental da linguagem que geralmente fica iluminado nos relatórios. Haja vista o lugar periférico que a literatura ocupa na maior parte dos registros, bem como a associação da qualidade do grafismo à qualidade da escrita – conforme explicitado nas análises.

Do mesmo modo que os aspectos expressivos da linguagem verbal (oral e escrita) podem – e devem – ser explorados no percurso educativo das crianças, as linguagens artísticas são canais privilegiados para a expressão infantil, desde que sejam vivenciadas de maneira fruitiva, sem fins pragmáticos ou previsíveis, nutrindo a dimensão estética do conhecimento ao expandir o campo de atuação das forças imaginativas.

Os relatórios mencionam a presença das linguagens expressivas na Educação Infantil de modo diversificado: ora como entretenimento, ora como manifestação da criança, ora como atividades conduzidas por professores especialistas em aulas destinadas à aprendizagem, apreciação ou experimentação de diferentes formas expressivas. O lugar das linguagens é, portanto, indefinido: oscila entre a livre expressão, a ampliação das possibilidades expressivas e a disciplinarização como conteúdo escolar. Os relatórios, em sua maioria, dão a ver a relação das crianças com as atividades artísticas escolarizadas e não sua apropriação das mesmas como recursos expressivos próprios, já que suas produções não são mostradas nos registros docentes.

As brincadeiras infantis são mencionadas em praticamente todos os relatórios; algumas vezes representam o recorte a partir do qual os professores desenvolvem sua percepção sobre crianças, iluminando as culturas infantis.

Outras vezes, contudo, as brincadeiras ocupam o lugar de “atividade livre” cujo espaço-tempo privilegiado para acontecer é o momento de pátio. Nesses casos a importância das mesmas no processo educativo da criança não é explicitada, nem tampouco se iluminam os detalhes observados das interações das crianças entre si, silenciando aquilo que emerge de suas interações em momentos de atividades não dirigidas pelos adultos.

De modo latente, os relatórios revelam o uso segmentado do tempo e dos espaços na educação Infantil: momento da roda de conversa, da brincadeira livre, da alimentação, da arte, da atividade em sala de aula etc., desvelando a disciplinarização dos fazeres, geralmente programados de forma extrínseca à criança. Assim a normatividade da rotina se sobrepõe aos interesses infantis. Em contraste, há também relatórios que enfatizam os aspectos formativos da rotina, quando a regularidade e repetitividade dos fazeres cotidianos são tidos como momentos estruturantes, oportunidades de aprendizagens e trocas significativas, tão importantes quanto outras atividades mais reconhecidamente “pedagógicas”.

Chamou atenção na análise dos relatórios a escassez de registros que apontem para a dimensão corporal dos fazeres infantis. Subentende-se que o corpo é mobilizado mais livremente nas brincadeiras, sobretudo durante os momentos de pátio. Me pergunto, contudo, como o corpo está presente nos demais fazeres cotidianos? De que forma o trabalho pedagógico desenvolve intencionalmente estratégias que procuram sustentar a expressividade corporal tão presente nas crianças?

A dimensão corporal aparece quando referida aos cuidados pessoais de higiene e alimentação. Isso pode apontar para a velha cisão entre educar e cuidar, onde o corpo está presente na esfera do cuidado e invisibilizado quando se trata de aspectos pedagógicos (GUIMARÃES, 2011).

A autonomia das crianças é avaliada principalmente em relação às ações de cuidado pessoal, ou aos cuidados com objetos e pertences (se participa das ações de ordenação do espaço e tem introjetadas as rotinas da instituição). A autonomia, enquanto iniciativa em participar, escolher, explorar, descobrir, sugerir, inventar soluções para problemas, ainda que solicitando mediação, tem menor visibilidade nos relatórios. Ao falar de autonomia, o que sobressai é o fazer sozinho e não a agencia da criança e suas iniciativas em explorar caminhos de aprendizagem.

Relativamente à aproximação que os relatórios permitem do universo infantil na instituição pedagógica, a análise mostra que a narrativa docente que se volta ao cotidiano vivido na Educação Infantil é mais reveladora das singularidades das crianças e seus percursos de aprendizagens, do que a objetividade descritiva que informa, genérica e superficialmente, sobre a desenvoltura da criança em atividades pedagógicas.

Quando os relatórios narram as interações, brincadeiras e fazeres infantis, detalhando falas, diálogos, sentimentos, gestos, olhares, sensações, curiosidades, ou seja, a forma como os acontecimentos foram experimentados pela criança e observados empaticamente pelo professor, eles se tornam janelas abertas às paisagens da infância na Educação Infantil. Nesses casos as culturas da infância ganham visibilidade e sobressaem em relação à cultura escolar. O que é comunicado pelo relatório extrapola o enredo previsível de saberes e fazeres pedagógicos (escolares), e permite admirar – ou estranhar – o colorido das manifestações infantis que provocam deslocamentos no escopo habitual da escolarização, dando a ver o cotidiano repleto de acontecimentos extraordinários. Nesse sentido os relatórios têm o potencial de revelar “o incomum no comum” (HILLMAN, 1993, p.131).

Ao monumentalizar um cotidiano que sustenta as experiências de infância, os professores não somente destacam as especificidades da primeira etapa educacional, como também afirmam características de sua profissionalidade, ambos constituídos a partir das interações concretas e contextualizadas junto às crianças como protagonistas do processo educativo.

No entanto, a escrita pode mostrar-se ambígua em relação à afirmação de tais especificidades e, simultaneamente, apresentar o dia a dia enrijecido por rotinas normativas, pelo inculcamento de regras e aprendizagens formais, revelando um cotidiano atravessado pela cultura escolar (JULIA, 2001). Nesse caso, o uso do tempo e espaço são formas de regulação das permissões e proibições e, portanto, determinantes das experiências infantis na instituição educacional. Embora muitos relatórios mencionem o protagonismo infantil, não é a criança quem entra em cena, apontando para a “carga retórica” (SARMENTO E PINTO, 1997) do discurso apresentado no documento pedagógico.

Quando se relata a presença de brincadeiras, músicas, trocas de ideias e opiniões sem que estas de fato apareçam como um repertório brincado, cantado,

falado, opinado, escutado, a cena fica incompleta: não se abrem as cortinas do palco onde as expressões das crianças e suas interações com o outro estão sob o foco de luz. O cotidiano vivido não se apresenta de fato, dando lugar a outros atores e outras falas. O discurso docente não adquire concretude e distancia-se da cumplicidade com as manifestações infantis.

Ocupar o relatório com as falas das crianças, suas hipóteses, sugestões, opiniões, histórias, gostos, dificuldades, iniciativas, reações permite a quem lê acompanhar a construção propostas pedagógicas que se fazem com – e não para – as crianças. Nesses casos a dimensão poética da infância, do trabalho docente e da Educação Infantil ganham relevo.

É extremamente relevante que os aspectos poéticos, sensíveis, expressivos desse dia a dia sejam contemplados na documentação pedagógica, pois é maneira de fazer existir (RINALDI, 2017) as especificidades da infância que devem ter centralidade na Educação Infantil. Iluminar tais especificidades afirma e compartilha as peculiaridades dessa etapa educacional em que a ênfase nos aspectos lúdicos, expressivos, fruitivos, estéticos do processo educativo são essenciais para oportunizar experiências de infância no momento presente da vida das crianças.

Os relatórios de avaliação das crianças, enquanto registros docentes institucionais, nem sempre alcançam dar visibilidade aos diversos detalhes que acontecem no dia a dia das crianças e dos professores na instituição educativa, deixando na penumbra, alheio da documentação pedagógica, aspectos de pedagogias que incluem o afeto, os sentimentos, as emoções, intensa fisicalidade, a escuta sensível das lógicas infantis que se diferenciam e se chocam, muitas vezes, com a perspectiva adulta e escolar. O professor de Educação Infantil representa um mediador entre essas lógicas distintas: aquele que desenvolve estratégias conciliatórias entre as demandas institucionais e as demandas infantis, nem sempre em sintonia.

Contudo, quero compreender como os professores se tornam construtores ativos de pedagogias que conferem maior visibilidade à infância do que à cultura escolar. Para isso, o passo seguinte dessa pesquisa é analisar o que dizem os professores, por meio de entrevistas, sobre os aspectos formativos que favorecem aproximações do seu olhar sobre o universo infantil, já que constatei com a análise dos relatórios que a perspectiva de cumplicidade e empatia com a infância

coexiste e confronta perspectivas pedagógicas escolares que são obstáculos às manifestações infantis.

4. Entrevistas: (con)fiando narrativas pessoais

4.1. Análises das entrevistas

Enquanto as análises dos relatórios tiveram como objetivo compreender aspectos da formação docente a partir das práticas pedagógicas expressas nesses registros de avaliação, as entrevistas permitiram aprofundar a compreensão sobre a multiplicidade de aspectos que compõem as trajetórias formativas dos oito professores interlocutores dessa pesquisa, a partir das suas próprias narrativas.

Suas falas revelaram experiências formativas tanto do âmbito das aprendizagens formais (escolar e acadêmica), quanto não formais que, conjuntamente, vêm sensibilizando-os à infância e tornando-os empáticos às manifestações infantis, o que se reflete em suas ações pedagógicas.

O roteiro da entrevista foi estruturado de maneira a explorar como se forma o olhar dos professores para as crianças tanto nas experiências de aprendizagem pré-profissionais (TARDIF, 2009), quanto a partir do trabalho na Educação Infantil. Para tanto, foram formuladas questões objetivas, semiabertas e abertas.

As questões objetivas compuseram um questionário que foi preenchido no início das entrevistas, com vistas a conhecer a formação escolar e acadêmica, o tempo total de experiência de trabalho com o magistério e especificamente na Educação Infantil; e ainda aspectos das condições de trabalho na atual ocupação profissional, a fim de compreender possíveis implicações das mesmas no processo formativo docente.

Já as questões semiabertas direcionaram-se a compreender como se dá o processo de avaliação das crianças na instituição onde trabalham: quem define e quem participa desse processo? Como se dão as observações sobre as crianças? Como são as práticas de registro e escrita que visam a produção dos relatórios? O que deve ou não estar contido nesses registros? A que e a quem se destinam e como são compartilhados com as famílias das crianças? etc... São questões que permitiram conhecer aspectos da atividade docente e compreender como o professor está envolvido no processo de avaliação e escrita sobre as crianças –

seria ele o único autor? O processo de avaliação é, de fato, disparador de reflexões sobre a Educação Infantil, à docência e as crianças? O que os professores vivenciam, propõem, observam, valorizam, testemunham no cotidiano da Educação Infantil coincide com o que se torna visível no conteúdo dos relatórios de avaliação?

As questões abertas, por sua vez, exploraram as experiências formativas dos oito professores, tanto no âmbito da formação escolar, quanto em outras instâncias socializadoras, transitando por uma temporalidade ampla – ao longo da vida –, com o objetivo de compreender quais experiências são tidas como relevantes e significativas para a gradativa construção de empatia com as experiências infantis. Tais questões abordaram também a chegada na Educação Infantil como campo de atuação profissional, a fim de conhecer o motivo da escolha e permanência nesta função docente, e também como os professores vêm aprendendo a lidar com as demandas específicas das crianças no ambiente institucional da Educação Infantil.

Paralelamente à compreensão dos processos formativos direcionados à docência e na atividade docente, a entrevista explora o quê, nesses processos, foi marcante para os professores subjetivamente, atingindo a dimensão pessoal da formação. Algumas perguntas indagaram sobre as qualidades sensório-perceptivas (estéticas) que estão envolvidas no exercício dessa profissão que é interativa, humana, relacional (TARDIF & LESSARD, 2007), de corpo presente e dirigida a crianças pequenas. Haveria homologia entre a maneira como os professores percebem as crianças, as educam e cuidam indissociavelmente e os processos formativos vivenciados por eles mesmos? O que falam da dimensão pessoal presente na profissão e na formação docente?

Por um lado, procurei saber como as experiências formativas -ao longo da vida e no contexto do trabalho docente- formam o professor de Educação Infantil, por outro lado me interessou compreender como a personalidade destes professores esteve implicada multidimensionalmente nesse processo formativo que é não somente profissional, como também pessoal, não somente racional e técnico, como também sensível e intuitivo.

O material empírico produzido com as entrevistas é volumoso, rico e diversificado. Uma vez transcritas, as entrevistas foram analisadas por meio de metodologia similar à aplicada ao estudo dos relatórios: realizei diversas leituras que me permitiram localizar regularidades e singularidades entre os diferentes

relatos; destacar aspectos relevantes do processo formativo de cada professor; identificar temáticas recorrentes que emergiram de suas narrativas e que constituíram os eixos de análise explicitados ao longo deste capítulo.

Importante ter em conta o que diz Kaufmann (2013) sobre a provisoriedade e limitação das análises, para entender que essa é apenas uma leitura possível do vasto material empírico produzido:

(...) toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável. Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade e de sua verdade oculta (KAUFMANN, 2013, p.40).

Emergiram desse empenho analítico informações tão diversificadas, que extrapolaram as expectativas iniciais da pesquisa e permitiram construir uma percepção ampla sobre os processos formativos dos sujeitos implicados na pesquisa.

Emergiram das entrevistas os seguintes eixos de análise que serão desdobrados a seguir: i) Chegada na Educação Infantil; ii) Reflexões e críticas acerca da formação inicial; iii) Construção de saberes a partir do exercício da profissão; iv) Condições de trabalho; v) Produção dos relatórios.

4.2. Chegada à Educação Infantil

4.2.1. Contingências

A chegada na Educação Infantil narrada pelos professores revela percursos que não foram previamente planejados, mas surpreenderam pela gradativa identificação construída com o trabalho docente nessa etapa da Educação Básica.

A maior parte dos professores revelou que a escolha por trabalhar com a docência se referia, a princípio, à expectativa de trabalho no Ensino Fundamental e Médio, com crianças maiores ou jovens. Alguns deles tinham em vista outra profissão e sequer consideravam a docência como uma possibilidade temporária de trabalho. Apenas uma das professoras entrevistadas vislumbrava trabalhar com crianças pequenas ao optar por cursar a graduação em pedagogia, nem os demais professores que optaram por essa mesma formação não tinham em vista a Educação Infantil como campo prioritário de atuação profissional.

‘(...) pensei: eu fiz Normal, mas vou dar aula para os grandes (...). Na imaturidade ou maturidade que eu tinha, eu achava que ia dar aulas para os grandes. Eu nunca queria dar aulas para os pequenos, porque eu achava aquilo um absurdo: muita coisa! Não que eu não gostasse, mas eu via que a demanda era diferente.’ (Bianca, 02/9/2017)

‘Eu fiz o Normal na adolescência e isso não foi uma escolha profissional, foi uma escolha social, assim, foi uma pressão da minha mãe. Eu era de uma família pobre aí ela disse: ‘Faz o curso normal, aí você sai do ensino médio com um emprego’. (...) aí eu passei pra faculdade e fiz um concurso que precisava do Normal. Aí eu pensei: nossa, como foi útil!’ (Alice, 14/07/2017)

‘(...) ele ligou perguntando se eu queria trabalhar como auxiliar de professora e eu te falo que eu fui porque o salário era muito bom e eu tinha que ajudar a minha família. Mas eu não tinha vontade de ser professora. Eu queria ser enfermeira (...)’ (Amanda, 09/08/2017)

‘Primeiramente, eu não queria fazer pedagogia -acho que como a maioria dos alunos de pedagogia. Eu queria fazer Psicologia. (...) olhei a grade e gostei da pedagogia. Falei: vou entrar, ficar no primeiro período pelo menos e aí eu vou ver se eu acho legal. Daí eu fui gostando e fui ficando. É aquela coisa, né, você começa a entender a importância de coisas que você não via antes. Aí aparece o interesse por aquela coisa que você nem imaginava que tinha. (...) aí consegui um estágio em Educação Infantil que não era na escolaridade regular, era no contra turno (...) e foi muito legal’ (Inês, 13/07/2017)

Para sete – dos oito professores participantes da pesquisa – a chegada à Educação Infantil resultou de razões circunstanciais: experiências de estágios curriculares obrigatórios exigidos pelas instituições formadoras; oportunidade de conquistar vagas disponíveis no sistema público de ensino por meio de concurso; oportunidade de um emprego temporário, indicando a expectativa de provisoriedade no exercício da função docente com crianças pequenas; garantia de uma ocupação profissional devido às condições socioeconômicas familiares. Circunstancias essas que indicam que a opção pela docência na Educação Infantil significou a garantia de uma ocupação remunerada, um “seguro desemprego”, como disse Gatti (2010, p. 1361), mas não necessariamente uma escolha.

As falas dos professores levam a problematizar o porquê de o magistério na Educação Infantil não ser considerado a primeira opção de trabalho por esses sujeitos. Uma justificativa possível decorre das evidências de que não tinham clareza, ou conhecimento prévio sobre as especificidades das crianças pequenas e do trabalho docente nessa etapa educacional, então tidos como algo de misterioso, distante, difícil, imprevisível e, portanto, indesejável.

Tal desconhecimento, distanciamento e desinteresse expresso pelos professores pode ser reflexo do baixo prestígio social dessa ocupação profissional: um trabalho historicamente concebido como vocacional, materno, feminino, de baixa remuneração para o qual até há pouco tempo não era exigida qualificação específica. A desvalorização social da função docente na Educação Infantil

revela-se, inclusive, dentro do próprio sistema de ensino, onde a remuneração do professor dessa etapa é geralmente inferior a de outros níveis de ensino.

O que levou esses professores, então, a se perpetuarem na Educação Infantil já que, a princípio, não manifestavam especial conhecimento, interesse, curiosidade e identificação pelas especificidades das crianças?

4.2.2. Surpresa e espanto

Os excertos transcritos a seguir ilustram as reações dos professores ao ingressar na Educação Infantil como ambiente de atuação profissional:

‘(...) eu fui para a prefeitura do Rio em 2011 já como professora de Educação Infantil, assim, ‘perdição’. (...) quando eu entrei numa sala de aula com crianças eu achei aquilo muito mágico, mesmo. E eu acho que não saber nada foi maravilhoso. Eu não sabia o que fazer, então eu aprendi com as crianças. Aí depois eu comecei a me interessar pela Educação Infantil e ler à parte (...). Mas quando eu entrei e vi aquilo eu fiquei muito fascinada e muito apavorada.’ (Alice, 14/07/2017)

‘(...) larguei o estágio na área de enfermagem e fui para a escola, aí eu me apaixonei, me identifiquei muito, aí eu tive que fazer a formação de professores.’ (Ananda, 09/08/2017)

‘(...) no meu primeiro ano aqui [na unidade de Educação Infantil onde trabalha], eu trabalhei com o maternal II e foi bom, mas foi um pouco desesperador, porque assim, é um choque. Acho que a gente não tem a real noção do que é cair de paraquedas numa sala de aula; então foi muito difícil, muito difícil mesmo, (...) porque tinha uma adaptação no começo que não era só deles: era uma adaptação também minha, né?’ (Inês, 13/07/2017)

‘(...) Só sei que para mim foi um caos, um inferno: uma pessoa que nunca tinha entrado numa sala de aula, eu entrei em desespero, porque assim: aquela sala lotada, as crianças se matando [referindo-se a uma turma de primeiro ano do ensino fundamental]. Eu, sem brincadeira, eu chegava em casa chorando e falava: ‘mãe, eu não estudei para isso’ (...) eu acho que se não tivesse tido a oportunidade de ficar na Educação Infantil, eu teria desistido, eu teria pedido para sair. (...) eu sei que de manhã eu me estressava e chorava; eu saía de lá [da escola onde trabalhava no ensino fundamental] e à tarde eu respirava: ‘agora vou brincar, eu vou contar história’. E assim eu me encontrava. Por isso eu costumo dizer que eu nasci professora de Educação Infantil.’ (Vitória 25/07/2017)

Essa chegada turbulenta à Educação Infantil definida pelos professores como desesperadora, mágica, chocante, fascinante, pavorosa, caótica, apaixonante etc., demonstra o terreno de desafios e possibilidades com o qual se depararam ao ingressar na profissão. A maneira como descrevem os primórdios da carreira vai ao encontro do que Hubberman (2013) identifica como “período exploratório” do início do ciclo profissional, descrito pelo pesquisador como um “choque de realidade”.

O que a reversão de expectativas iniciais que os fazia evitar a Educação Infantil como campo de trabalho, poderia indicar?

É interessante verificar que o contato direto com a atividade docente na Educação Infantil (com as crianças), provocou nestes sujeitos reações ambivalentes de surpresa, descobertas, frustrações, dificuldades que os levaram a buscar conhecimentos e recursos pedagógicos adequados para se articularem melhor às especificidades da atividade docente voltada à criança pequena. Isso lhes possibilitou a gradativa identificação com o trabalho e a afirmação de uma escolha pela docência na Educação Infantil. Escolha essa que vai se consolidando ao longo da carreira profissional.

Sobressai também nas falas dos professores o sentimento de despreparo e desamparo vivenciado na chegada ao magistério. O despreparo refere-se, segundo dizem, às insuficiências da formação inicial em prover suporte aos formandos na transição das instituições formativas ao contexto real da prática docente. O desamparo decorre do isolamento dos professores diante das responsabilidades plurais, urgentes e complexas com as quais se deparam de maneira inédita e muitas vezes solitária, ao assumir as funções do trabalho.

Interessante observar que tanto os professores formados em pedagogia quanto aqueles que cursaram outra graduação se revelaram surpreendidos pela chegada na Educação Infantil. Dado esse que confirma os achados da revisão empírica de que o curso de Pedagogia não tem conseguido formar profissionais aptos a lidar com as especificidades da Educação Infantil.

Tendo em vista que a formação inicial dos nossos interlocutores não foi intencionalmente direcionada às aprendizagens específicas sobre a docência na Educação Infantil – nem por uma busca pessoal, nem favorecida pelo caráter genérico e panorâmico (GATTI, 2010) dos cursos frequentados- resta problematizar como estes sujeitos se adaptaram e vêm construindo saberes compatíveis às especificidades pedagógicas da Educação Infantil? Como aprenderam a ser professores de crianças pequenas?

É possível verificar que as críticas tecidas pelos professores participantes da pesquisa à sua formação inicial coincidem com as constatações das pesquisas mencionadas na revisão bibliográfica ao observarem como uma lacuna na formação – seja em nível médio ou universitário – o distanciamento entre os conteúdos aprendidos no processo formativo formal e as demandas encontradas nas situações de trabalho. É isso que veremos no eixo de análise a seguir.

4.2.3. Reflexões e críticas acerca da formação inicial

Ao narrar sobre o despreparo na chegada ao ambiente de trabalho, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre seu percurso formativo e questionar o papel da formação inicial para sua atividade profissional na Educação Infantil. Em geral, resultou desse movimento reflexivo a denúncia sobre a dissociação entre o caráter amplamente teórico da formação institucional e as exigências concretas das situações de trabalho.

‘Quando eu fiz minha formação (...) foi muito boa, é uma faculdade excelente, mas a questão de prática... na minha época era muito ruim a prática, né, os estágios supervisionados, sabe? (...) na minha época era uma observação que você... era menos tempo de estágio supervisionado e você não tinha uma ponte de um professor da universidade com aquele que você estava observando, nem propostas de práticas para você fazer na sala de aula; então eu percebo que eu saí da faculdade com essa defasagem da prática, que eu tive que aprender na vida, sabe? Na lida ali com as crianças, aí foi isso, nesse começo foi tenso.’ (Luana, 30/08/2017)

‘(...) na faculdade, pelo menos na minha faculdade, a principal coisa que a gente tem é teórica, é teoria. Muito mais teoria do que qualquer outra coisa. Os estágios curriculares, eles não são capazes de dar a real dimensão que a gente precisa quanto a isso. E às vezes você até tem vivências legais com estágio, mas ninguém te ensina como articular essas diversas pressões que você está recebendo ali. Então, às vezes, (...) tem dia que eu me pego, olho em volta e penso: meu deus do céu, como é que vai ser?’ (Inês, 13/07/2017)

‘(...) não acho que minha formação no Normal tenha sido suficientemente boa para eu pensar a Educação Infantil. (...) não estou desvalorizando a formação Normal. Eu tive bons professores, mas eu acho que tem uma coisa de maturidade também, porque é difícil você discutir determinadas coisas quando a gente é muito jovem – 14, 15 anos. Aí eu fui totalmente na cara e na coragem.’ (Alice, 14/07/2017)

Embora os professores tenham críticas a respeito da adequação da formação às exigências do trabalho, são cuidadosos em não menosprezar a oportunidade que tiveram de cursar uma formação docente: orgulham-se dessa conquista, afirmam haver qualidades na formação oferecida, mas denunciam a desconexão entre a formação formal e aquilo que lhes parece ser mais relevante para a atuação profissional que é a prática pedagógica.

São duas as questões centrais apontadas pelos professores como debilidades do processo formativo: um sentimento de solidão nas práticas de ensino ao longo do processo formativo, que se passa sem a devida valorização e suporte da instituição formadora e sem interlocução com o ambiente de trabalho (a escola); e a falta de maturidade na idade que cursaram o Normal, tida como fator restritivo de aprendizagens sobre temas complexos do campo da educação.

Quando apontam para o nível de maturidade podem estar também referindo-se ao caráter abstrato e extrínseco aos sujeitos em formação, das aprendizagens propostas no processo formativo: distanciadas e sem significado atual para os futuros professores, uma vez que não dialogam, interagem ou despertam seus interesses sobre a função profissional que virão a assumir. Tal processo não os permite perceber-se como sujeitos que já estão implicados nas questões da educação, já que as vivenciam há muito tempo em suas vidas, na posição de estudantes. Ambas questões condizem com o que Canário (2005, 2006) identifica como “dupla exterioridade da formação docente de modelo escolar/universitário”.

A análise das falas dos professores denuncia que os saberes adquiridos no âmbito da formação inicial não são os mais relevantes à sua atuação profissional na Educação Infantil. Esse achado sustenta a pergunta: como os participantes dessa pesquisa vêm aprendendo a ser professores de crianças? De onde provêm seus saberes? Como suas “crenças anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2009, p.69) introduzem elementos à sua maneira de praticar a docência na Educação Infantil? Em se tratando de compreender os processos formativos dos saberes docentes voltados a essa etapa educacional, a questão colocada é extremamente relevante, pois pretende-se, nessa instância, constituir pedagogias fundamentadas em preceitos diversos da pedagogia escolar convencional.

A análise das narrativas docentes aponta para uma qualificação que se constituiu a partir do exercício da docência, no contato direto e diário com as crianças, no contexto de cada organização institucional. Contato este que despertou nos sujeitos da pesquisa, os sentidos para apreciar as manifestações infantis, estranhar as práticas pedagógicas convencionais e refletir sobre sua adequação à Educação Infantil.

Trata-se de uma qualificação que se atualiza constante e necessariamente na concretude da prática pedagógica, o que vai ao encontro da concepção de competência proposta por Canário (2006, p.65) como “processo de mobilização e confronto de saberes na ação, ou seja, no contexto do exercício profissional”.

Pode-se dizer que tanto a motivação para adquirir conhecimentos específicos sobre a Educação Infantil, quanto o desenvolvimento profissional dos professores implicados nessa pesquisa se deu, principalmente, a partir do exercício do trabalho docente. Sendo assim: o que dizem os professores sobre as aprendizagens provenientes do exercício da profissão? Onde localizam a ponta do

fio que os conecta à Educação Infantil a partir do trabalho docente junto às crianças?

Essas perguntas indicam a incursão que farei a seguir ao que dizem os professores sobre como construíram os saberes docentes na experiência de trabalho com a Educação Infantil.

4.3. Construção de saberes a partir da docência

Sobressai nas entrevistas a busca desses professores, principalmente quando recém chegados à Educação Infantil, pela ampliação de conhecimentos que embasassem ou respaldassem a construção de práticas pedagógicas especificamente voltadas para as crianças pequenas como estratégia de adaptação ao trabalho, a fim de contornar o abismo entre os saberes provenientes da formação inicial e as demandas concretas da atuação profissional, entre o desamparo que sentiram no exercício do trabalho e a necessidade de interlocução proveniente disso, “tateando” algum ancoramento coerente para suas ações docentes.

Trata-se de uma formação que buscam, geralmente, por conta própria a partir das demandas encontradas no exercício da docência e que lhes fornece o suporte para caminhar dentro da profissão com maior reflexividade e autonomia, pois os habilita, legitima e autoriza a construir um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas escolares e sensível às especificidades das crianças.

A análise das entrevistas deixou transparecer que, no percurso formativo dos professores entrevistados, essa busca de conhecimento, interlocução e recursos pedagógicos se deu por uma combinação de diferentes estratégias, identificadas como:

- Adaptação: adesão dos professores aos preceitos da instituição pedagógica onde trabalham, correspondendo acriticamente, ou estranhando as normativas organizacionais;
- Colegialidade: busca de parcerias com outros professores e demais agentes educacionais da instituição educativa a fim de intercambiar experiências e familiarizar-se com a cultura profissional do estabelecimento de ensino (TARDIF, 2009, p.101);

- Aprofundamento em estudos e práticas afinadas à Educação Infantil: busca dos professores por estudos e formações adicionais, direta ou indiretamente voltados à Educação Infantil (textos, cursos, informações), nas quais encontram um diálogo profícuo com a prática docente já em curso.

4.3.1. Adaptação ao trabalho: adesão, estranhamento, persistência, resistência

Ao se depararem com as situações do trabalho, estes professores se deram conta de que não detinham recursos - nem teóricos, nem práticos – suficientes para confrontar aquilo que lhes parecia, intuitivamente, inadequado à educação de crianças pequenas. Segundo alguns depoimentos, a falta de especificidade e aprofundamento nos conhecimentos acerca da Educação Infantil no processo formativo inicial colocou os professores recém ingressos na profissão em posição de vulnerabilidade diante das premissas e regulamentações instituídos nos ambientes de trabalho, assumindo-os, a princípio, como verdades inequívocas. É o que se nota no excerto abaixo:

‘(...) eu era uma professora tradicionalíssima. Primeiro porque eu passei pelo meu primeiro estágio com 16 anos: uma escola de rede privada que tinha uma metodologia de Educação Infantil super é... bacana, construtivista, onde você via essa questão da criança se colocar e brincar, tudo muito lúdico. E aí você fala: “Gente, é assim?”. E aí você aprendeu aquilo com 16 anos, novinha: “Ah, então é desse jeito!”. Então no meu primeiro emprego (...) eu comecei e você já começa ganhando menos que o piso, na sua carteira vão te pagar menos que o piso, aí, enfim: do construtivismo para o tradicional. As crianças tinham que cobrir pontinhos... você leva um choque: “O que que eu tenho que fazer?”. Aí você sai dali depois de 5 anos. Passei pro Município numa escola conflagrada: e aí o que você faz para controlar todas aquelas crianças ali? Aí era complicado. Era tradicional mesmo. Aí continuei na linha tradicional até chegar aqui. (...) assumi aquilo que eu aprendi no meu primeiro emprego como sendo verdade. Porque eu tinha que me adequar àquilo, senão eu perdia o emprego. Sendo curta e grossa, era aquilo. Então quando eu saí de lá eu achei que era aquilo que eu tinha que fazer o resto da vida, até eu chegar aqui [na pós-graduação em docência na educação infantil]’ (Bianca, 02/09/2017)

O depoimento dessa professora deixa transparecer a condição de despreparo e desamparo vivenciada no início da carreira que a fez assimilar e operar segundo diferentes premissas em cada experiência de trabalho, sem parâmetros referenciais que lhe permitissem reflexividade, críticas e escolhas sobre suas ações pedagógicas. Além disso, expõe a predominância de uma atitude de adaptação e consumo de discursos estabelecidos (SARTI, 2015) sobre outra de iniciativa e criação na aprendizagem da profissão, além de flagrar a solidão da professora que

lança mão dos recursos possíveis para dar respostas às demandas urgentes das situações concretas do trabalho. Nessas condições prevalece a perpetuação das práticas instituídas, ainda que inadequadas à Educação Infantil, corroborando com a “produção de conformidades ao modelo escolar”. (CANÁRIO, 2005, p. 133).

Como tornar-se um professor crítico e reflexivo em condições formativas e profissionais que favorecem a perpetuação do modelo escolar já longamente exercitado e naturalizado?

As falas dos professores entrevistados revelam que, quando não estão ainda familiarizados às formas instituídas de operar o processo educativo das crianças, são capazes de olhar criticamente e estranhar a forma escolar presente na Educação Infantil, embora não tenham, a princípio, recursos para confrontar as premissas institucionais. Pode-se dizer que vivenciam uma profícua má adaptação às práticas pedagógicas convencionais presentes ordinariamente na Educação Infantil.

Profícua pois, segundo relatam, essa difícil adaptação inicial ao ambiente de trabalho os mobilizou a buscar estudos, parcerias, interlocuções, que favoreceram a construção de saberes específicos da Educação Infantil, permitindo que progredissem na função docente com maior reflexividade e autonomia à medida que sintonizavam-se de maneira sensível e fundamentada – teórica e legalmente – às particularidades das crianças. Isso lhes deu margens para produzir ações inovadoras, ainda que na contramão das premissas pedagógicas da instituição educativa.

A aquisição de conhecimentos específicos sobre a Educação Infantil a partir das necessidades emergentes do exercício da docência, é tida como aspecto qualificador e emancipador pelos professores participantes da pesquisa, que enseja outras formas de enxergar as crianças e seu processo educativo e os “autoriza” a infringir normativas organizacionais incoerentes com as premissas dessa etapa educacional, exercitando a autonomia e o potencial criativo do professor nas ações pedagógicas concretas junto às crianças.

Os relatos a seguir evidenciam a dinâmica de estranhamento e busca de novas referências, conhecimentos, informações e recursos que empoderam e encorajam os professores a arriscar ações inovadoras no contexto do trabalho com crianças, assumindo suas vozes enquanto sujeitos ativos e competentes na produção da docência sintonizada às especificidades da Educação Infantil:

‘(...) logo que cheguei na Educação Infantil claro que tinha daquelas coisas: a gente só podia usar o parquinho duas vezes por semana, por uma hora... tinha, sabe? Tinham algumas coisas que me limitavam e que começaram a me incomodar. Aí eu entrei lá em 2009. Em 2011 eu estava na pós-graduação em EI procurando respostas, procurando espaços, procurando argumentos, enfim, procurando teorias para me dar embasamento. (...) às vezes a coordenadora dizia assim: “sua diretora está querendo saber o que você está fazendo fora da sala de aula?”. (...) Por que todo dia você vem pro pátio?”. (...) Num primeiro momento eu não tinha argumento”. Tô brincando, estou trabalhando”. Porque as pessoas acham que isso não é um bom trabalho. A partir do momento que eu comecei a ter argumento, comecei a conhecer as leis, eu pude dizer: “estou fazendo isso por isso e isso.” (Vitória, 25/07/2017)

‘Eu percebi também que tinha coisas que a gente que não tem muita bagagem, a gente acaba pensando que muitas coisas que a gente pensa não são certas, sabe? Sei lá: eu sempre achei que ficar todo mundo sentado o tempo inteiro não era legal, eu queria fazer coisas diferentes com as crianças, mas a diretora me cobrava isso, essa postura. Só que na época eu não tinha embasamento para chegar e falar: “olha só, eu não quero que todo mundo fique sentado na cadeira (...). Mas depois dos Pós [ela se refere a uma pós-graduação em docência na Educação Infantil], eu tinha [embasamento]. Eu chegava para ela [para a diretora] e dizia: “olha só, documentos, está aqui: Diretrizes. É educação Infantil, está aqui ó, documentos do município: crianças têm que ter corpo, crianças têm que ter lúdico, têm que ter faz-de-conta, têm que ter dança, não é só ficar sentado e tal. Tem que ter passeio, enfim. Aí eu me posicionei porque comecei a estudar. Cara esse começo eu estudei demais, assim, eu estudei muito. Fui pesquisar diversas coisas que eu podia fazer. Acho que agora estou fazendo direitinho’ (Luana, 30/08/2017)

‘(...) tinha uma colega que queria me ajudar, como eu não tinha experiência, aí ela imprimia umas folhinhas para a turma dela e imprimia pra minha e deixava na minha mesa (...). Entendi, né: tem que dar trabalhinho. Aí comecei dando, aí entendi como aquilo era completamente deslocado das crianças (...). Aí ela deixava e eu não criticava aquilo, porque eu sabia que eu não deveria dar trabalhinho para as crianças, eu sabia. Eu percebi que aquilo não fazia sentido para eles. (...) aí eu fui com as crianças, tipo, ”tateando”: ‘o que vcs querem fazer?’. Aí, foi assim: o pessoal foi achando que eu sou meio maluca (...). Eu comecei a ler, enfim... me formar, me autoformar um pouco melhor para poder pensar questões da Educação Infantil mais especificamente e tal.’ (Alice, 14/07/2017).

Tal “embasamento”, ou “argumento” que lhes faltava a respeito da Educação Infantil os colocava, a princípio, “refêns” de perspectivas alheias, pois não tinham, da posição hierárquica ocupada na organização educativa e na condição de “novatos”, nem “capitais pedagógicos” (LELIS, 1996) para confrontar os pressupostos institucionais já estabelecidos, nem experiência de trabalho suficiente para assegurar, solitariamente, outras formas de ação.

Enquanto encontravam-se desamparados pela falta de conhecimentos específicos ou parcerias que dessem suporte a atitudes não convencionais em suas ações pedagógicas, a competência do professor era colocada em dúvida pelo gestor e por seus pares. É recorrente nos relatos de diferentes professores mencionarem que eram vistos pelos colegas como desviantes -“doidos”, “loucos”, “malucos”- por propor para as crianças práticas ou qualidades relacionais que extrapolavam o previsível.

‘Foi a pós-graduação [em Educação Infantil] que me trouxe um leque de teorias, enfim, de formas de pensar a Educação Infantil e de dizer: “você não é tão doida assim”’ (Vitória, 25/07/2017)

Apropriar-se de conhecimentos teóricos específicos; refletir sobre as concepções de Educação Infantil, criança e infância; tomar conhecimento das normativas legais que regem essa etapa da educação básica brasileira são tidos como fatores relevantes de aprendizagem da docência e emancipadores dos professores para a condução do processo educativo das crianças, tendo como referencial suas especificidades e demandas concretas.

Canário (2005, 2006) entende que a percepção crítica da forma escolar é fundamental para sua transformação, pois desnaturaliza os modos conformes (JULIA, 2001) de operar o processo educacional. O frescor do olhar docente não condicionado aos pressupostos instituídos nas organizações de Educação Infantil, -muitas vezes fidelizados ao modelo escolar- e comprometido com determinadas concepções de criança, infância, educação e docência está mais suscetível a perceber, estranhar e mobilizar “transgressões inovadoras” (CANÁRIO, 2005, p.133) nas instituições educativas, conferindo novos sentidos ao processo educacional das crianças, sentidos esses afinados às peculiaridades de suas formas ecléticas de aprender, conhecer, interagir e expressar-se.

Na ausência de conhecimentos específicos relacionados ao exercício concreto da profissão, os professores ficam sujeitos ao padrão aplicacionista, transmissivo e reprodutor de pressupostos abstratos a situações concretas, sem se tornarem de fato autores da prática pedagógica.

Os participantes da pesquisa mencionaram terem passado por este dilema inicialmente, mas também revelaram percursos de superação da condição de reprodutores para outra de produtores de ações empáticas e criativas com as crianças, ora burlando premissas e expectativas provenientes do modelo educacional adotado, ora compondo e colaborando com a construção de propostas pedagógicas afinadas às crianças.

A capacidade de criticar exige o exercício de olhar com estranhamento às normativas instituídas a fim de abrir novos ângulos de visão e enxergar as crianças não somente como escolares, mas como sujeitos competentes que ativamente produzem cultura, conhecimento, interpretam e interferem no mundo.

O que encontro nos diferentes relatos dos professores participantes dessa pesquisa é, justamente, uma persistência em estranhar, interrogar, criticar e inquietar-se com os processos educativos próprios e das crianças, o que produz movimentos de resistência, persistência e inovação no trabalho pedagógico. Resistência em simplesmente adaptar-se e reproduzir o que está dado de antemão como expectativa institucional; persistência em atuar -ainda que por pequenos desvios- de maneira autoral, humana, afetuosa, compreensiva, sensível produzindo brechas de modificação dos contextos de convívio com as crianças na Educação Infantil.

O que possibilitou que estes professores se mantivessem “mal adaptados”, críticos, transgressores quando necessário, ou intrigados com práticas pedagógicas sem sentido que percebiam permear a Educação Infantil? Quais percursos formativos lhes permitiu enxergar criticamente a instituição escolar?

4.3.2. Colegialidade e interdependência

As falas dos professores revelam que a qualidade da socialização profissional é um dos fatores mais relevantes na aprendizagem da profissão e referem-se à forma como se dão as interações entre os profissionais nas instituições educativas, favorecendo ou restringindo a solidariedade, o intercâmbio de experiências, a construção, comprometimento e responsabilização coletiva pelo trabalho docente.

A colegialidade se constrói e é enriquecida pelas trocas entre os sujeitos implicados no processo educativo, que contribuem com perspectivas, referenciais e experiências diversificados em tal processo. A ideia de colegialidade, aqui identificada ao conceito de interdependência (RINALDI, 2006), se contrapõe ao isolamento, individualidade, competitividade e se afina às ideias de cooperação, coletividade e solidariedade no trabalho docente. A interdependência reforça a compreensão da educação como prática social (KRAMER, 2007) constituída a partir dos encontros intersubjetivos e concebe o ambiente da escola como espaço coletivo relacional e formativo, onde a construção e partilha de saberes ocupam lugar de centralidade.

A concepção de interdependência carrega um aparente paradoxo: a construção da autonomia docente a partir da dependência mútua entre os diversos

sujeitos que participam do processo educativo com diferentes níveis de experiência profissional, qualificação, visões de mundo, experiências de vida, referenciais culturais que compõem seus “capitais pedagógicos” (LELIS, 1996) e se intercambiam no contexto da socialização profissional, fortalecendo as interações e aprendizagens no ambiente de trabalho.

Considerar a colegialidade como interdependência e parte do processo de desenvolvimento profissional significa contemplar os desafios e incertezas emergentes da realidade do trabalho como parte intrínseca do processo de aprendizagem docente e construção das competências pedagógicas. A aprendizagem em coletividade permite o intercâmbio não somente dos êxitos, como também das dúvidas, impasses, falhas, decorrentes do trabalho. É o que se nota na seguinte fala:

‘Eu tenho enorme carinho pela escola XXXX, (...) foi lá que eu tive a oportunidade de fazer muitas coisas, que eu tive apoio, que eu encontrei apoio dos colegas, apoio da coordenação (...). Eu acho que o fato de eu ter podido experimentar, porque assim, não foi porque eu sei fazer isso, porque várias coisas que eu fiz deram errado. Mas a gente só sabe se dá errado fazendo. (...) tem uma série de situações que não deu certo, mas não quer dizer que não tenha formado, que não tenha trazido uma reflexão sobre aquilo pra eu fazer de uma forma diferente’ (Vitória, 25/07/2017)

Os excertos abaixo evidenciam diferentes aspectos da colegialidade com desdobramentos positivos para o contexto de aprendizagem na profissão, onde o olhar do outro participa na identificação e encaminhamento de dificuldades encontradas pelo professor:

‘(...) a diretora chamou duas pessoas da SME para me acompanhar porque eu estava com dificuldade e eram pessoas que tinham ideias muito bacanas, assim. (...) às vezes a gente tem essa coisa de ser acompanhada como uma coisa ruim, mas na época eu não achei uma coisa ruim. (...) elas foram super legais comigo. Elas gostaram de todas as ideias de planejamento que eu fazia, e elas perceberam que realmente meu problema era, justamente, a falta de experiência em sala de aula.’ (Luana, 30/08/2017)

‘Tem uma coisa que eu desconheço, que apareceu agora, que eu preciso dar conta enquanto professora, pesquisadora, né. E muitas vezes eu preciso do olhar, da ajuda do olhar do outro. Então eu conversei com minha coordenadora e, nesses encontros individuais com a supervisora XXX, eu trago algo para compartilhar porque ela vai me ajudar a olhar. Ela não vai me dizer: “faz isso”. Ela vai me ajudar a pensar o que eu estou fazendo para ajudar essa criança.’ (Ananda, 09/08/2017)

O trecho a seguir deixa transparecer que a interlocução entre pares promove trocas de experiências que transformam o espaço de trabalho em ambiente formativo que se fundamenta na prática pedagógica desdobrada no contexto singular da escola:

‘(...) eu fui encontrando pessoas no caminho, professores com quem eu tinha mais afinidade, e fui me juntando a essas pessoas, e fui perguntando mesmo: ‘Ah, como está a

sua turma?’. ‘Eu acho isso e acho isso...’ Aí fui entendendo as relações e fui me tornando, assim, como professora. (...) conhecia professores que tinham pensamento parecido com o meu no sentido de entender aquele espaço como possibilidade de formação maior do que você estreitar.’ (Alice, 14/07/2017)

As trocas de saberes e experiências envolvem também a ampliação dos repertórios e conhecimentos que circulam entre os professores e enriquecem as propostas pedagógicas com referenciais culturais diversificados:

‘(...) e aqui (na escola onde trabalha) tem repertório também: tem a biblioteca, estou sempre consultando a dinamizadora desse espaço – que é uma parceira mesmo –, trocando com os professores. Um vai e conhece uma música, vai conhece uma dessas linguagens e a gente vai trocando... A gente tem um grupo que a gente vai trocando também, diariamente, um grupo de ‘whatsapp’. Então uma vai ajudando a outra e aqui tem um acervo, né, na biblioteca a gente está sempre se reciclando.1 (Ananda, 09/08/2017)

Participam desse intercâmbio não somente os pares professores, como também outros atores educativos: coordenadores, diretores, famílias. O clima solidário e colaborativo se dá em uma perspectiva de maior horizontalidade entre os sujeitos que, assim, configuram equipes de trabalho e rompem com a insularidade do professor solitário em suas múltiplas responsabilidades na docência. É o que se extrai das seguintes falas:

‘Ah, hoje em dia isso é muito tranquilo, porque não estou sozinha nessa viagem. Estou num colégio onde é possível construir um monte de coisas juntos, onde tem uma equipe muito boa, um pessoal muito mais cabeçudo do que eu, que estudou Educação Infantil a vida inteira, que sabe muito sobre isso e a gente discute muito e tal...’ (Alice, 14/07/2017)

‘Então, eu acho que é isso: a liberdade que a gente tem de planejar, de inventar, de criar... e isso é fundamental porque a coordenação ela dá toda essa liberdade pra gente planejar de acordo com seu projeto, com a faixa etária... eu acho que isso não tem preço: você ter liberdade de criação. Porque a gente sabe que muitos lugares chegam com a coisa já fechada. Aqui não. Aqui a gente tem essa liberdade de criar’ (Ananda, 09/08/2017)

A confiança depositada na competência docente afirma e incentiva a capacidade dos professores em criar seu trabalho de maneira contextualizada, de acordo com aquilo que vivenciam junto a suas turmas de crianças. A flexibilidade das propostas pedagógicas dá brechas à participação dos professores e das crianças como coautores das propostas pedagógicas vivenciadas coletivamente.

A abertura à contribuição dos professores na criação das propostas pedagógicas reforça laços de parcerias colaborativas entre docentes, coordenação, direção e familiares das crianças, viabilizando ações inovadoras que beneficiam o processo educacional, conforme ilustra a fala a seguir:

‘O meu pedagógico se fez em passeios. (...) a gente fazia muitos passeios, muitos: lugares públicos, lugares privados, museus, enfim, (...) até um piquenique, uma coisa simples a gente fazia. A gente não tinha condução, não tinha ônibus, enfim: todos esses entraves que as pessoas falam. Então a gente botava as crianças no metrô, botava as crianças no ônibus comum... A gente botava, mas não era um botar irresponsável, entendeu? É um botar com

parceria, com a família. Quando você tem a confiança da família isso se constitui naturalmente. (...) Além da XXXX que era minha companheira de trabalho, a direção comprava tudo isso.’ (Bianca, 02/09/2017)

Há uma partilha de responsabilidade que sustenta ações “ousadas”, inviáveis de acontecer como movimento solitário de um único educador. O respaldo coletivo à iniciativa original de um dos educadores indica valorização e escuta, por parte da gestão, da “inteligência do professor no ato do trabalho” (BARROSO, 2003, p.67).

Entretanto, nem sempre há sintonia entre gestores e professores. Muitas vezes, a instituição e os funcionários operam sob normas e regulações que restringem, ou até mesmo silenciam, a atuação criativa dos professores. Alguns dos professores participantes dessa pesquisa relataram a discrepância entre suas crenças e convicções sobre a função docente e o que lhes é exigido pela gestão escolar. Nesses casos, revelaram também que é pelas entrelinhas, pouco a pouco, por meio de pequenas desobediências às normas instituídas que conseguem, na relação direta com as crianças, introduzir variações às expectativas e exigências institucionais que se impõem verticalmente sobre eles -professores e crianças.

A existência de uma coletividade interdependente, criativa e colaborativa supõe uma conjuntura organizacional que cria intencionalmente as condições para o desenvolvimento das parcerias e, portanto, da autonomia docente. Trata-se do que Barroso (2003, p.63) entende por “interdependência entre os ‘modos de ensinar’ e os ‘modos de organizar e gerir’ a escola”, ou seja, o tipo de organização e gestão escolar pode promover, ou restringir, a participação colaborativa e inovadora dos agentes educativos que a compõem.

A qualidade da colegialidade se dá não somente pela intencionalidade pessoal dos sujeitos docentes e reflete, também, as condições de trabalho e formas de gestão que podem favorecer – ou não – a interdependência (RINALDI, 2017) ao criar espaços-tempos de encontros, trocas, discussões, planejamento, levantamento de ideias, identificação de problemas e soluções coletivas às questões emergentes do contexto de trabalho.

O conceito de interdependência utilizado por Barroso (2003) não é o mesmo adotado por Rinaldi (2017), mas ambos apontam para um sentido comum: a valorização dos agentes educativos, suas ideias, interações e saberes no contexto do trabalho.

Nas entrevistas, os professores ora referem-se às qualidades das parcerias com gestores (diretores e coordenadores) como fator de incentivo e apoio às suas ações autônomas, às interações colegiadas, a sugestões de propostas para o planejamento do trabalho; ora revelam situação inversa em que prevalece a vigília, a regulação, a desconfiança e diretividade que cerceiam ou imputam ao professor a responsabilidade solitária pelo desempenho positivo ou negativo de ações que desviam-se dos preceitos institucionais.

Podemos então considerar que a qualidade da colegialidade é uma modalidade do processo formativo contínuo do professor ancorado no contexto do trabalho (BARROSO, 2003).

É novamente Canário (2005, p.137) quem indica uma referência importante para compreender esse movimento transformador empreendido pelos trabalhadores/professores no exercício da profissão, ao referir-se à concepção de “zelo no trabalho” (DEJOURS, 1998 apud CANÁRIO, 2005) e “greve de zelo”. A primeira designa a obediência estrita do trabalhador ao enquadramento esperado dele pelas instituições; a segunda (greve de zelo), supõe a resistência dos trabalhadores aos constrangimentos institucionais e a ousadia em realizar o trabalho extrapolando prescrições sem sentido:

Segundo Dejours o processo de trabalho só funciona se os trabalhadores fizerem beneficiar a organização com sua inteligência individual e coletiva. Este exercício da inteligência no trabalho só é possível com base na recusa do cumprimento estrito dos procedimentos prescritos a partir de uma atitude de infração, criativa, às normas estabelecidas. (CANÁRIO, 2005, p.138)

A intencionalidade das ações docentes adquire maior densidade teórica e sentido concreto quando articulam os novos conhecimentos a partir das percepções diretas sobre a criança e seu processo educativo na instituição pedagógica. Isso não se dá de maneira natural, pela simples imersão no campo de trabalho: é construída em uma lógica de “alternância” (CANÁRIO, 2006, p.67), costurando as demandas do contexto de trabalho a conhecimentos obtidos tanto na socialização profissional, quanto por meio de propostas formativas que dialogam com a concretude da ação docente em curso.

Quais conhecimentos seriam esses, que auxiliam os professores a articular docência e infância? Quais experiências formativas promovem tal aproximação segundo os professores entrevistados? O que forma o olhar docente para a criança pequena, nas perspectivas desses sujeitos?

4.3.3. Estudos e práticas que aproximam docência e infância

A análise das entrevistas permite dizer que é principalmente ao longo do processo formativo contínuo, concomitante ao exercício profissional, que o olhar dos professores para as especificidades das crianças é despertado, sensibilizado e construído tornando possível conhecê-las sob diferentes perspectivas e percebe-las como “legítimos outros na convivência social” (MATURANA, 2009, p.23). A legitimação da alteridade das crianças possibilita aos professores enxergar nelas aquilo que lhes é próprio, ainda que não corresponda às expectativas preconcebidas pelo adulto.

A combinação entre a convivência próxima e direta com a criança e os estudos sobre a infância e as especificidades da Educação Infantil propicia aos professores reconhecer e atualizar as concepções de criança, infância, educação e docência que norteiam suas ações pedagógicas. Segundo contam nossos interlocutores, o despertar do olhar para as crianças como sujeitos competentes e produtores de cultura não é um percurso de natureza discursiva, simplesmente: implica deixar-se afetar sensivelmente pelos modos de ser das crianças, o que repercute na forma como conduzem a atividade docente.

Nesse sentido as experiências formativas narradas como mais significativas são aquelas que os fazem refletir sobre si mesmos e lhes possibilita reconhecer, na própria história de vida, os fios que ora alinhavam, ora arrematam as conexões com a infância: trata-se de experiências formativas que envolvem e mobilizam a dimensão pessoal do professor. De acordo com Tardif (2009) os saberes docentes fundamentam-se em aspectos existenciais “no sentido de que um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certeza” (TARDIF, 2009, p.103).

As falas dos professores narram experiências formativas em que à medida que aprofundam os conhecimentos sobre a Educação Infantil, sobre a criança, sobre a infância têm também a oportunidade de refletir sobre sua atuação docente e identificar as concepções que a norteiam. Este movimento de desvelamento das próprias concepções lhes possibilita associar a maneira como vêm construindo os saberes docentes com os “lastros de certeza a partir dos quais compreendem e

interpretam as novas situações que os afetam e constroem, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história” (TARDIF, 2009, p.104). Formação, experiências de vida e profissão docente se entrelaçam nessas narrativas.

No trecho a seguir, a professora relata sobre uma aula na especialização em docência na Educação Infantil que cursou e que ilustra a análise acima:

‘Eu acho, na verdade, o que me mudou tenha sido de cara a primeira aula: Que concepção você tem de criança? (...) todo mundo saiu daquela aula chorando. Que aula foi essa que te mexeu, que bagunçou tudo? É disso que eu preciso. E aí foi mudando, entendeu? Que essa concepção de criança... que todo mundo foi lá colocando coisa boa de criança. Eu não esqueço essa aula nunca. Era uma tempestade de ideias, todo mundo falando “criança é boa, criança é inocente, (...) só coisas positivas. Agora escreve uma carta para a criança que você foi. (...) todo mundo, e eu me incluo nisso, todo mundo chorando de novo. Então você desconstrói e constrói ao mesmo tempo e isso fica em você. Eu acho que foi isso que me mudou.’ (Bianca, 02/09/2017)

Este relato aponta para a relevância de propostas formativas que se debruçam sobre a pessoa do professor permitindo-lhes reconhecer suas histórias de vida como fonte de seus saberes. “Bagunçar” as ideias – como disse Bianca – foi importante para deslocá-la de seus “lastros de certeza” e desanestesiá-las concepções irrefletidas e naturalizadas que regem suas práticas docentes, impedindo uma reflexão crítica sobre as mesmas.

Referem-se a processos formativos “compósitos” (TARDIF, 2009) que se fazem não somente de experiências formais de aprendizagem da profissão em instituições formadoras, como também de aprendizagens provenientes das diversas experiências de vida- episódios da infância, da vida familiar, da escolarização, vínculos afetivos, crenças, interesses, afinidades, resistências-, experiências no trabalho e de campos de conhecimento variados que fertilizam canais de empatia e interlocução com as crianças.

Se por um lado a aprendizagem da docência inicia-se no ambiente do trabalho docente, por outro lado a empatia com a infância tem outras origens. Por isso, ao abordar a temática da formação docente com os professores participantes dessa pesquisa houve, necessariamente, incursões em suas histórias de vida.

Segundo Tardif (2014, p.48) os professores têm a tendência a rejeitar os saberes constituídos extrinsecamente ao trabalho docente e a afirmar os “saberes emergentes da experiência do trabalho como o fundamento de suas competências” (TARDIF, 2014, p.48). De fato, na ótica dos professores entrevistados, os saberes provenientes de instituições formadoras são considerados relevantes apenas quando dialogam com as experiências de trabalho em andamento e não

previamente às mesmas. As entrevistas revelam que as propostas formativas que dialogam com as práticas pedagógicas resultam em processos significativos de aprendizagem para os professores por interagir com suas experiências, interesses, inquietações.

Foi recorrente nas entrevistas os professores falarem orgulhosamente de suas produções teóricas – trabalhos de conclusão de curso, artigos para informes da própria instituição onde trabalham, publicação em livros e participação em eventos – elaboradas a partir de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, revelando o reconhecimento de si como sujeitos ativos e competentes na produção de saberes relevantes e compartilháveis sobre o trabalho docente.

‘(...) a oportunidade de ter olhado para a minha prática nesse trabalho monográfico (ela se refere a uma monografia escrita como trabalho de conclusão de curso de uma especialização em Educação Infantil) também foi gratificante porque tem a ver com essa formação, assim, lá no colégio; e de ver, assim, onde você está pecando. E aí comecei a observar outras práticas, comecei a observar as crianças brincando no parquinho, comecei a observar o que me incomodava daquela prática, porque obvio, nem tudo era ruim (...)’ (Vitória, 25/07/2017)

O relato acima mostra como um processo formativo no âmbito da aprendizagem formal – uma pós-graduação – pode também ser disparador do reconhecimento das situações de trabalho como fonte de construção de conhecimento em que o professor desenvolve um olhar intrigado e investigativo sobre a própria prática pedagógica. Nesse caso, exercita-se o confronto das aprendizagens teóricas produzidas extrinsecamente ao trabalho docente, com as aprendizagens da prática. O professor torna-se o “costureiro” dos saberes docentes reunindo as tramas do pensamento conceitual e das apreciações sensíveis, presenciais, concretas vividas.

Pode-se dizer que não somente do campo das ideias, da razão, da cognição emergem os saberes docentes. Os professores beneficiam-se de experiências, conhecimentos, referenciais que extrapolam o campo acadêmico-científico, e possibilitam alcançar outras maneiras de ver, escutar, conhecer a si mesmos e aos outros crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem – na profissão e na vida. No relato a seguir a professora Ananda acha que a *pedagogia é pouco*, e por isso busca outras fontes de aproximação do universo infantil que a permitam “*religar a pedagogia à magia da infância*”:

‘Eu não quero fazer só graduação, eu quero fazer coisas que me ajudem a ser, a religar a pedagogia; porque eu acho a pedagogia pouco. Eu preciso ter coisas pra instigar mais, pra pesquisar, né. Coisas que me ajudem a conhecer a criança, né. E a arte também ajuda a gente a mudar o olhar para a criança, né. É como fala o diretor da escola: “a criança já é, ela

não vai ser”. Então eu acho que a arte dá um estalo, assim, de perceber a criança: como ela é, sua história... Então eu fui fazer a arte [ela se refere a uma formação em arte-educação] e depois a transpsicomotricidade pra religar, pra dar magia. (...) então eu acho que se eu parasse só na Pedagogia eu acho que seria muito... eu não sei a palavra agora, mas... eu não teria ampliado meu olhar’ (Ananda, 09/08/2017)

Esta não é uma percepção isolada de apenas uma das participantes da pesquisa. Outros professores mencionam entendimentos parecidos e, com isso, denunciam as limitações de processos formativos – de adultos e crianças – fundamentados em discursos e práticas pedagógicas sem significado para as pessoas concretas envolvidas em tais processos. Estes professores descortinam pedagogias restritivas do olhar sobre as crianças e anunciam caminhos que ampliam sua sensibilidade a elas.

As entrevistas mostram que o despertar do olhar docente para a infância se dá por diferentes vias para cada um dos professores entrevistados. Contudo, me permite constatar que, para todos eles, aquilo que os sensibiliza ao outro criança é algo que se apresenta para eles mesmos com encantamento, prazer, paixão. Ou seja, aquilo que os toca e os constitui de maneira significativa nutre, também, suas vias de interlocução com o outro criança, afinal, como disse Ostetto (2010, p.44), “para encantar é preciso encantar-se”.

No trecho a seguir a professora em questão conta que seu despertar para o universo da infância se deu à medida em que articulava o que emergia da convivência com as crianças na Educação Infantil aos seus estudos em filosofia na universidade:

‘Esse meu interesse por filosofia -e por esse tipo de filosofia- eu acho que tem muito a ver com esse meu encantamento com as crianças, porque quando eu cheguei lá [na Educação Infantil] e eu estudava isto, né? Essa relação com a linguagem, essa relação diferente com a linguagem, que não é uma relação normativizada, e a possibilidade disso no mundo, e como isso tem implicações para as formações todas nossas, né (...). E quando eu via que as crianças eram exatamente isso, que aquele era o ponto: que a gente podia fazer outra coisa, que a gente podia ter outra experiência de linguagem, de mundo, de compreensão do outro, e que isso era possível porque isso não estava dado, né. Então foi nessa hora que eu falei: “Cara, é isso, é isso que eu gosto.” (Alice, 14/07/2017)

A interseção entre a filosofia e a infância é uma descoberta que foi se costurando com suas experiências de aprendizagem nesses dois campos, aparentemente distintos e desconectados: a filosofia discutida em ambiente acadêmico e a atividade docente na Educação Infantil vivenciada no “chão da escola”. Costura essa que desenha caminhos próprios de aproximação do universo da criança e de construção dos saberes e fazeres docentes despertos para a originalidade das manifestações e da competência das crianças.

Os interesses diversificados que cada um dos sujeitos participantes dessa pesquisa têm, ou descobrem ter – as artes, as manualidades do artesanato, as expressões da cultura popular, a filosofia, a psicologia, a literatura, o judô, a expressão corporal, a contação de histórias, os acontecimentos culturais da cidade – representam importantes vias de nutrição de suas infâncias que repercutem positivamente nas maneiras de cada um deles ser professor de Educação Infantil. Infância aqui compreendida na acepção de Benjamin (2012) como uma qualidade de experiência: original, criativa e expressiva de se relacionar com a cultura. É importante ter em conta que “há muita infância fora das crianças” (KOHAN, 2015, p.168) quando a intenção é encontrar pontes de conexão entre os docentes e as crianças.

Ora é um olhar e escuta especialmente atentos à dimensão corporal; ora é um olhar que conecta pelas linguagens artísticas; ora é a escuta sensível às falas, emoções, sentimentos das crianças. De uma maneira ou de outra, são disposições diversificadas, geralmente aprendidas e desenvolvidas fora das instâncias formais de aprendizagem, que apresentam caminhos privilegiados para estes sujeitos conhecerem as crianças de forma mais ampla do que se referenciados apenas pelos preceitos da pedagogia escolar. É o que se observa nas falas a seguir:

‘(...) essa coisa de engessar esse corpo, enfim, pra mim acaba sendo uma obsessão [a escola] querer isso, porque as crianças não são isso, as crianças são corpo (...) sabe, se você aprender a ler esse corpo, aprender a perceber o que ele está querendo te dizer, você consegue trabalhar coisas, trabalhar mil coisas ali; você consegue na verdade se relacionar com essa criança ali. E a partir do momento que você fica o tempo todo dizendo para essa criança: para! Não mexe! Não corre! Não faz isso! Você fica estressado, a criança fica estressada, ninguém se relaciona’ (Vitória, 25/07/2017)

Na fala acima, Vitória explicita sua percepção de que quanto mais se nega à criança a oportunidade de expressar-se, mais reduzidos se tornam os canais de interlocução com ela, fazendo com que a relação entre professor e criança seja de antagonismo. Sua habilidade em reconhecer e contemplar a dimensão corporal do desenvolvimento da criança na Educação Infantil corresponde ao fato de que a linguagem corporal própria é nutrida e desenvolvida conjuntamente ao gosto pela literatura e pela contação de histórias. Atividade essa que realiza com o corpo todo:

‘A contação de história é uma paixão que eu acho que vem de família, porque assim, eu tinha uma tia e ela ficava contando muita história e eu ficava babando pelas histórias dela (...) Eu não gosto de ler [para as crianças], porque quando eu gosto de uma história eu olho pra ela, eu tento tirar ela do livro (...) eu prefiro trabalhar com voz, com corpo, com fantoche, com objetos, é disso que eu gosto.(...) Não que eu não faça leituras, isso a gente

faz todos os dias (...) Mas eu gosto de dizer com os olhos, contação só: usar o corpo.’
(Vitória, 25/07/2017)

Luana, por sua vez, revela-se especialmente atenta e mobilizada pelas questões sociais brasileiras, o que interferiu, inclusive, em sua opção por cursar pedagogia -em vez de sociologia- apostando na educação como campo de transformação social. Seu percurso formativo é fortemente marcado por experiências de aprendizagem em situações não formais e vinculadas às manifestações culturais brasileiras: rodas de danças populares, participação em um grupo de teatro de rua, estagiando em centros culturais ou participando de projetos de pesquisa que desdobravam-se nas interfaces entre educação e ação social. Sua docência é marcada por estes interesses e saberes:

‘Eu sempre gostei de misturar essas coisas da dança com a educação, com questões das ciências sociais, enfim. Agora estou fazendo faculdade de história.’ (Luana,30/08/2017)

Enquanto professora de Educação Infantil, ela conta que sua atuação se dá no sentido de “colocar menos formalidade dentro da escola”. Assim, compartilha com as crianças parte desse repertório amplo de aprendizagens não formais. As interações com as crianças são enriquecidas por intercâmbios significativos que se abrem, também, para seus referenciais, interesses e gostos serem partilhados coletivamente. Resulta dessa qualidade relacional empática, um ambiente repleto de escuta e narrativas que confere legitimidade e importância às crianças:

‘(...) eu percebo que ficou mais fácil pra mim dar aulas para as crianças quando eu comecei a perceber que é muito sério tudo o que elas trazem, sabe? É brincadeira, mas é muito sério, sabe. Então quando a gente percebe isso eu achei que isso foi uma virada.’ (Luana, 30/08/2017)

Do mesmo modo que as experiências de aprendizagem não formais são muito sérias – e significativas – para Luana, ela também confere importância às experiências infantis na instituição educativa. A escuta sensível às crianças e o comprometimento com a legitimidade do que expressam, produz canais de compartilhamento mútuo de saberes – entre a professora e as crianças – e traz à cena da escola aquilo que, para ambos, é significativo. A escuta sensível e acolhedora das narrativas do outro criança é seu principal canal de trocas significativas com ela. É como criam cumplicidade e vínculo dentro da instituição e lhes permite conferir sentido à convivência no ambiente escolar.

Theodoro, por sua vez, revela ter agregado à docência na Educação Infantil elementos significativos provenientes da prática do Judô: a concentração, a

ritualização do uso do espaço, a definição clara da hierarquia entre adulto e criança tornaram-se instrumentos de sua “gestão” que possibilitaram ampliar os vínculos e a escuta mútua em um ambiente coletivo marcado por muita dispersão, ruído e instabilidade.

Interessante notar que não se trata de fórmulas, ou de modelos formativos únicos que habilitam à docência na Educação Infantil. Cada professor relata ter encontrado diferentes estratégias que oportunizaram maior aproximação das crianças segundo as demandas que emergiam das relações concretas, no contexto de trabalho. Em todos os relatos, contudo, há um aspecto em comum: os canais de comunicação e aproximação entre estes sujeitos e as crianças se constituem de experiências significativas para um e outro, o que leva ao entendimento de que a construção da docência não prescinde das experiências pessoais dos sujeitos em formação, pressuposto para aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante para a construção da docência na Educação Infantil expresso pelos professores, refere-se às experiências prévias dos processos de escolarização desses sujeitos. Para alguns dos nossos interlocutores é evidente a relação entre sua experiência escolar de alunos e a forma como atuam enquanto docentes: às vezes perpetuando o que lhes marcou positivamente, outras vezes “fazendo às avessas” aquilo que lhes impressionou negativamente. Na docência os professores têm a oportunidade de “escovar a contrapelo” (BENJAMIN, 2016) sua história, reescrevendo as experiências pessoais e coletivas no âmbito da atuação profissional.

‘(...) eu tenho uma frustração porque eu nunca dei a mão a uma professora, porque eu sou grande, né? Então assim ‘Vamos fazer uma fila por ordem de tamanho’. Assim, a pessoa, quando ela é grande, ela nunca tem a oportunidade de dar a mão à professora (...). Então, assim, várias coisas que me incomodavam no meu tempo, quando eu era aluna da Educação Infantil, eu acabei refazendo, reformulando. (...) me incomodava ter que ficar quieta, ter que ficar parada, sentada. Então, assim, as minhas aulas nada têm a ver com isso.’ (Vitória, 25/07/2017)

Interessante pontuar que, ao recordar seu tempo de escolaridade em creches ou pré-escolas, as narrativas daqueles que se recordam desses tempos se enchem de impressões sensíveis: o cheiro do mingau de morango, do macarrão com sardinha; as relações afetuosas com a auxiliar de turma (responsável pelos cuidados); as amizades; o parquinho; um acidente com um colega que “abriu o queixo” e saiu sangue; as brincadeiras – sempre mencionadas! –, etc... Apenas uma das professoras diz lembrar-se de atividades de leitura na pré-escola, nas

quais se destacava diante do grupo de crianças, o que era motivo de elogios a ela direcionados. Suas lembranças ajudam a conferir significado às ações das crianças.

‘Eu me lembro de brincar, assim, eu não me lembro de nenhuma atividade mais, sabe? E aí eu fico pensando, com os meus alunos brincando: pra eles é o que vai marcar: são as brincadeiras!’ (Luana, 30/08/2017)

A oportunidade que os professores têm de, a partir de suas histórias, promover encaminhamentos na atividade docente é mais um fator que aponta para a necessária atenção às experiências pessoais desses sujeitos na construção de uma atitude reflexiva sobre a atuação profissional que envolve, também, elementos de sua história pessoal.

Os professores também apontam como “aproximadores” entre docentes e crianças, alguns elementos provenientes do próprio exercício da profissão: a flexibilidade das propostas pedagógicas é tida como aspecto essencial para a ampliação da escuta às crianças, pois a flexibilidade indica abertura para contemplar a participação, sugestão, interesses e referenciais das mesmas na construção das propostas educacionais a elas direcionadas. Quando submetidos ao cumprimento de propostas planejadas extrinsecamente aos sujeitos partícipes do processo educativo, o trabalho torna-se despersonalizado, sem sentido e forçoso.

No dia a dia da Educação Infantil a cumplicidade entre professores e crianças se aprofunda à medida em que os professores permitem acontecer, empatizam, ou participam das culturas infantis: brincar junto, oportunizar brincadeiras e interações, abrir-se às sugestões inusitadas das crianças, favorecer a imaginação, a fantasia, o movimento e a expressão de suas ideias, criar conjuntamente regras de convívio são tidas como atitudes que aproximam adultos e crianças. O que os professores expressam em seus relatos são as descobertas que frutificam de interações intersubjetivas de adultos e crianças em que a assimetria é motivo de ajustamentos mútuos que se sintonizam na “ambiência” dos desvios: na infância desfiguradora de mundo e na Educação Infantil desconfiguradora dos condicionamentos escolares.

Se assim como Canário (2005), concordamos haver uma homologia entre as experiências formativas e as ações docentes, como o professor de Educação Infantil poderia educar para a integralidade do sujeito criança, se sua integralidade

subjetiva é geralmente ignorada ao longo de sua formação, se a aprendizagem da docência não inclui reconhecer-se um sujeito inteiro?

4.4. Condições de trabalho: aprendizagens de uma profissão presencial

Nas narrativas dos professores fica implícita a dimensão corporal presente no exercício da profissão docente. Este aspecto foi intencionalmente explorado nas entrevistas com o propósito de desvelar as aprendizagens que se dão pelas vias sensório-perceptivas – de corpo inteiro – no exercício da docência na Educação Infantil – modalidade educativa necessariamente presencial. Vale a pena lembrar que se trata de uma profissão humana, relacional (TARDIF & LESSARD, 2007), de corpo presente, onde a integralidade das pessoas - professores e crianças- está implicada nas relações pedagógicas.

As entrevistas exploraram o que dizem os professores sobre as “sensações da docência”. O que dizem, ao trazer suas percepções ao âmbito da corporeidade, dos sentidos, sobre como é para eles estar diante e responsáveis por um grupo de crianças, diariamente, durante muitas horas? Quais impressões sensório-perceptivas de si mesmo isso produz?

Situar o corpo através das pulsações da vida cotidiana implica insistir na permanência vital de suas modalidades próprias, de seu caráter de mediador entre o mundo exterior e o sujeito. A experiência humana, qualquer rosto insólito que ela assuma, repousa inteiramente sobre as operações do corpo (LE BRETON, 2013, p. 156).

Entende-se com isso que a existência humana tem, necessariamente, uma dimensão corporal. Acompanhar o entendimento de Breton (2013, p.94) de que “somos corpo” – o que é diferente “ter um corpo” – implica atentar para a integralidade do sujeito inclusive nos processos de formação e aprendizagem, e problematizar a maneira dissociada e negligenciada, com que a dimensão sensório-perceptiva é abordada nos modelos formativos escolares dos quais participam adultos e crianças.

O paradigma moderno ainda persistente vem cultivando a desconfiança e o distanciamento dos conhecimentos de natureza sensível, colocando-os a escanteio ao longo da vida. Gradualmente, o corpo e as percepções sensoriais tornam-se inaudíveis ao próprio sujeito que, por ser corpo, estreita-se em sua humanidade. O corpo-máquina presta-se ao homem como uma estrutura física apenas, cuja

atenção a ele dispensada visa manter o funcionamento, a produtividade, a eficiência de suas funções.

Essa maneira cultural de lidar com a dimensão corporal de forma fragmentada pode justificar a surpresa demonstrada pelos professores quando indagados sobre a dimensão corporal (sensório-perceptiva) da docência: -“*como assim?*”, “*pode repetir a pergunta?*”- replicavam.

Evitei, a princípio, falar a palavra ‘corpo’ ao abordar essa temática nas entrevistas, mas somente quando eu esclarecia que estava perguntando sobre a fisicalidade envolvida no trabalho docente, sobre as sensações corporais emergentes do exercício da profissão, é que a pergunta era esclarecida. Foi, portanto, necessário utilizar um discurso dicotomizado para que o corpo se tornasse alvo das reflexões desses sujeitos.

O estranhamento a respeito de tais questões aponta para o entendimento de que os indícios sensíveis são pouco lembrados, refletidos, ou mesmo percebidos pelos próprios professores, talvez por estarem naturalizados e neutralizados na cotidianidade do ofício docente e da vida.

Indicativos sobre a dimensão corporal da profissão ficam implícitos sobretudo quando os professores se referem às condições de trabalho: presença ou ausência de suporte institucional ao trabalho docente (supervisão, coordenação, reunião de colegiado); proporção entre o número de professores e crianças em cada turma; a existência, ou não, de um tempo regulamentado para a preparação do trabalho docente; o tempo de trabalho diretamente com as crianças; a flexibilidade ou rigidez da rotina e do planejamento pedagógico; as características do ambiente espacial da instituição; a presença de outros profissionais que compartilham o trabalho junto às crianças; escassez de tempo para considerar – e quiçá satisfazer!- suas próprias demandas básicas do(a) professor(a) como ir ao banheiro, comer, ter um intervalo que não seja ocupado produtivamente; a naturalização do trabalho docente extra classe que transborda para além da escola, ocupando também a vida privada do professor etc., são, conjuntamente, determinantes da qualidade das experiências sensório-perceptivas vividas cotidianamente na imersão do trabalho docente.

Ao falar explicitamente da dimensão corporal do ofício docente, “cansaço” foi a palavra mais frequentemente utilizada pelos professores, que relatam um dia a dia repleto de demandas e exigências de natureza diversificada: atenção

simultânea a muitos acontecimentos; afazeres burocráticos, administrativos e compromissos afetivos, relacionais; obediência a uma ritimização racionalizada do tempo, programada extrinsecamente aos acontecimentos cotidianos; comunicação com as famílias das crianças; preparação e realização de atividades cotidianas e extra cotidianas como relatórios, material didático, reuniões e eventos pedagógicos; correspondência a expectativas e demandas variadas dos diferentes partícipes do processo educativo são alguns aspectos intrínsecos da função docente apontados pelos professores e que os coloca em estado de esgotamento. Os depoimentos a seguir são emblemáticos da sensação provocada pela intensidade de demandas que recaem sobre o professor:

‘Tem dia que eu estou esgotada. Assim, é uma coisa geral. Outro dia a professora que trabalha comigo falou assim: ‘Ah, a gente chega toda bonita na escola, né. Aí, no final do dia, a gente está murcha...’ Querendo ir embora já, porque é muito desgastante, é muito tempo com as crianças.’ (Luana, 30/08/2017)

Em se tratando especificamente da relação pedagógica que envolve crianças pequenas, trata-se de uma função que solicita grande disponibilidade cognitiva, psíquica, emocional, afetiva, corporal dos professores para estar atentos e corresponder tanto às exigências “burocráticas” do trabalho quanto às manifestações das crianças – choro, grito, ações corporais diversas, gestos, brincadeiras, devaneios, fantasias –, que não falam de si apenas pela via racional, verbalmente, de forma clara e facilmente decodificável pelo adulto.

O trabalho com crianças exige também disponibilidade dos professores para que possam integrar-se de corpo inteiro aos fazeres das mesmas: participar dos repertórios gestuais em brincadeiras e jogos, acompanhá-las em mobiliários baixos em altura, sentar-se no chão, dar colo quando necessário, instruir, conter, socorrer, auxiliar as crianças a se vestir, calçar, ir ao banheiro, ajustar o tempo das atividades a um tempo condizente com a aprendizagem infantil ainda que estejam inseridos em uma normatividade sintonizada ao tempo produtivo do adulto. Além do fato de que trabalhar com crianças exige, também, interagir, acolher, corresponder às famílias das crianças.

‘(...) é cansativo porque ali você fica intelectualmente muito envolvido, emocionalmente muito envolvido, fisicamente muito envolvido. Porque a criança demanda. Você levanta, abaixa, sobe, desce, brinca (...) mas cansa mesmo, sabe? Porque é um trabalho de muita doação mesmo. Tem que estar inteiro. Tem que ter inteireza ali no que você está fazendo, porque se você não tem inteireza no que você estiver fazendo, é isso: a troca não fica completa, a troca com eles. Então a coisa acaba não fluindo e isso gera frustração. Nem sempre eu consigo estar inteiro. Às vezes eu estou em um momento que eu não consigo, aí o grupo sente e as crianças começam a ficar muito agitadas e aí fica meio uma bola de

neve. Aí às vezes é preciso dar uma distanciada, assim, me recompor internamente, sabe.’ (Roberto, 02/10/2018)

Olhar para si mesmo de forma reflexiva e acolhedora, cuidar de si no ambiente de trabalho, ter em conta as demandas corporais próprias, reconhecer os sentimentos, emoções, dúvidas, expectativas e frustrações implicadas no exercício da profissão, usufruir o tempo junto às crianças com qualidade e tranquilidade são situações praticamente inexistentes, ou muito raras, no dia a dia de trabalho desses professores, segundo relatam.

A qualidade da presença como elemento formativo tanto para o professor quanto para a criança, é ressaltada na fala a seguir:

‘O modo como a gente é quando está com as crianças é o que forma mais fundamentalmente as crianças.’ (Alice, 14/07/2017)

Essa fala aponta para uma discussão sobre forma e conteúdo, onde a informação proveniente da maneira como algo é vivenciado na relação professor – criança é tida por essa professora como o elemento mais significativo para a aprendizagem de ambos. Ela ilumina a qualidade relacional como algo que produz apreensões sensíveis, pela experiência direta, no convívio mútuo, na interação viva. A dimensão corporal está integralmente contemplada nessa fala que aponta para a compreensão de que a coerência entre forma e conteúdo não é retórica, mas essencialmente sensorial.

Tanto a fala acima quanto a que trago a seguir sugerem uma qualidade de “inteireza” dos sujeitos nesta convivência, tanto mais possível quando não estão assoberbados pela pressão do tempo, da rotina normativa, de funções burocráticas, impositivos de uma pauta produtiva à convivência com a criança na instituição educativa. Pode-se dizer que as condições de trabalho são determinantes da possibilidade, ou impossibilidade, de que os professores estejam “inteiros” junto às crianças.

‘Quando você está inteira numa roda de conversa, inteira! Sem preocupação com a hora, que você tem uma atividade para fazer depois... inteira na roda de conversa, que a conversa vem de verdade, isso te dá um retorno de você conhecer seu aluno e de você se conhecer também. (...) agora, se você está com outras demandas, se você tem uma criança especial na sua sala, que você está sem o apoio e ela está mais agitada, e quando você tem 50 relatórios para fazer: ‘meu deus, o que vou fazer?’ (...) isso me angustia muito (...) é o dia que você me vê estressada, que você me vê de cara amarrada, é o dia que não está fluindo. Então você tem que trabalhar muito com a docência nessas duas vertentes: que você precisa muito se respeitar e respeitar a criança.’ (Bianca, 02/09/2017)

As exigências sobre o professor e as crianças produzem estados de prontidão e produtividade permanentes para ambos, onde até mesmo os momentos

de sono, alimentação, idas ao banheiro, brincadeiras livres são ritmados segundo uma lógica maquínica e produtiva, obstáculos à experiência de estados de distensão física e psíquica (BENJAMIN, 2012, p.213) necessários à qualidade de inteireza e escuta na convivência coletiva.

A ociosidade, o tédio, a contemplação, parecem não ter espaço no ambiente de Educação Infantil onde adultos e crianças estão constantemente sobrecarregados por tarefas, horários, atividades compulsórias e expectativas de desempenho. A sustentação de um estado de produtividade permanente exige que as pessoas se adaptem ao cansaço, produzindo uma percepção de si embrutecida, anestesiada.

Pode-se dizer que as falas docentes revelam que o “cuidado de si” é elemento ausente da cultura profissional desses professores. Refiro-me à cultura profissional porque alguns dos professores entrevistados buscam ocasiões de atenção e cuidado consigo mesmos em suas vidas privadas -processos terapêuticos, atividades lúdicas e esportivas-, pois não sucumbir ao cansaço e divertir-se é “um ato de resistência” e, porque não, de estesia.

‘(...) a gente tem que aprender a se divertir (...) se não a gente deprime, né. Se a gente for ter que deixar o cansaço levar a gente, a gente deprime nessa profissão, não tem jeito.’
(Luana, 30/08/2017)

4.5. Condições de produção dos relatórios

Mais um tema explorado nas entrevistas refere-se ao processo de escrita dos relatórios. O que dizem os professores sobre as maneiras de avaliar as crianças na Educação Infantil? Como se organizam para observar e registrar o dia a dia das crianças ao acompanhar seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento? Quem participa da escrita dos relatórios? A quem o relatório se destina? Quais conteúdos os relatórios devem, necessariamente, contemplar? O processo de avaliação é, de fato, formativo do olhar dos professores sobre as crianças?

Em cada instituição onde atuam os participantes da pesquisa o processo de avaliação é orientado de maneira própria, mas todas adotam o relatório como instrumento de documentação desse processo. A depender da instituição, a periodicidade da produção dos relatórios varia de duas a quatro vezes ao ano, ora relatando sobre uma criança individualmente, ora sobre o grupo, ou uma combinação desses dois enfoques.

Ao falar do processo de escrita dos relatórios, os professores usam termos como: “é difícil”, “é dispendioso”, “demanda dedicação e tempo”, “é tenso”, “é delicado”, o que sugere a complexidade e também o empenho envolvido na produção dessa documentação. A escrita dos professores sobre as crianças não é puramente autoral, uma vez que é enviesada pelas concepções que fundamentam a proposta pedagógica da instituição educativa e responde às expectativas das famílias sobre o processo educacional das crianças. Portanto, interesses múltiplos precisam ser contemplados nos relatórios; os professores são correspondentes e mediadores de tais interesses. A criança concreta fica muitas vezes ofuscada pelo roteiro pedagógico do relatório, que pode ser visto a uma “vitrine” ou uma “prestação de contas” do trabalho realizado.

O trecho a seguir traz a fala de uma professora que ao ser dizer sobre o que não pode faltar no relatório, expõe esse lugar tensionado do professor entre as exigências externas e aquilo que ele mesmo, em suas crenças pessoais/profissionais, desejaria expor nesse registro:

‘Eu acho que não pode faltar a criança no relatório (...) está sendo um processo de aprendizado escrever o relatório. Eu tenho o desejo de colocar mais a criança no relatório, só que a dinâmica, enfim, as instituições, enfim ... toda aquela parte burocrática às vezes não permite e é obvio que eles dão sempre aquela orientação: “olha, não deixe de escrever sobre tal coisa, sobre linguagem matemática, nananan... Que eu, pra mim, eu acho assim, acho que isso não diz muito da criança, da nossa relação. Eu acho que A gente pode escrever outras coisas que traíam tudo isso e muito mais das crianças do que ficar tentando pinçar essas coisas, mas enfim existem os pais que querem saber, existe toda uma organização que quer saber e a gente acaba escrevendo. Mas eu acho que no relatório não pode faltar essa vida, essa criança.’ (Vitória, 25/07/2017)

Embora todos os professores participantes da pesquisa reconheçam a importância de registrar regularmente sobre as crianças no dia a dia da Educação Infantil a fim de construir uma percepção longitudinal a partir de suas observações, dizem não ser viável manter essa prática na rotina de trabalho que vivenciam. Quando fazem registros periódicos estes são, em sua maioria, realizados de maneira informal, improvisada e assistematicamente, o que faz com que os relatórios sejam, em geral, escritos de maneira pontual, a partir daquilo que os professores se recordam sobre cada criança, somado a alguns registros previamente “colecionados”.

Uma das professoras revela que na escola onde trabalha adotam-se fichas individuais para o registro cotidiano sobre as crianças como estratégia de acompanhamento regular das mesmas. No entanto não há um tempo específico e reservado no contexto do trabalho para que ela possa dedicar-se a escrever suas

observações. Isso se dá em “momentos espremidos” e esporádicos, quando observa algum acontecimento que considera ser relevante para ser anotado. Outra professora usa como estratégia de registro um caderno que nomeia “diário de bordo” para fazer suas anotações, mas, igualmente, não conta com um momento instituído em que possa dedicar-se a registrar sobre as crianças e suas experiências na Educação Infantil. Trata-se de um registro produzido “na informalidade do dia a dia” (Bianca, 02/09/2017).

Mais uma estratégia adotada pelos professores para a escrita do relatório é revisitar os trabalhos das crianças – desenhos, pinturas, registros escritos etc. – a partir dos quais refrescam sua memória sobre as crianças e suas aprendizagens. Que trabalhos seriam estes que ficam arquivados com os professores? Seriam todos os trabalhos realizados em determinado período por uma criança, ou haveria uma seleção de trabalhos reservados para esse fim? Trabalhos frutos de atividades dirigidas, ou de autoria das crianças? De um modo ou de outro, os trabalhos guardados revelam apenas um produto final de um processo que, se não for registrado, fica esquecido em seus detalhes.

Além disso, a maior parte dos professores revela que a tarefa de escrita da avaliação é solitária e se dá fora do ambiente de trabalho, em horários extras e não remunerados. Alguns professores mencionam haver um trabalho conjunto da equipe pedagógica prévio e norteador do processo de avaliação. Ainda assim a escrita dos relatórios solitariamente sobre os professores. Paradoxalmente, no entanto, sua autoria é relativa, já que há, no roteiro dessa escrita, forte orientação institucional.

A maioria dos professores disse haver, também, forte expectativa das famílias sobre as aprendizagens das crianças principalmente em relação à escrita, leitura e matemática, ao mesmo tempo em que demonstram desconfiança de propostas pedagógicas alternativas que não conferem centralidade ao ensino de conteúdos escolares. Apenas dois professores disseram que as expectativas das famílias recaem sobre a qualidade das interações das crianças com os pares e professores na Educação Infantil. Tais expectativas também interferem na escrita do relatório que algumas vezes precisa corresponder a elas.

Avaliar as crianças no sentido de acompanhá-las em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento tem como pressuposto observá-las cotidianamente. O refinamento da qualidade da observação necessária ao

acompanhamento das crianças foi enfatizado pelos professores como algo que se aprende com o tempo, evidenciando que observar a criança é uma competência que se desenvolve no âmbito do trabalho docente.

‘Ser observador não é tarefa simples, mas é algo que você vai construindo todos os dias, né. Quanto mais você conhecer a criança, mais você vai acessar, né’ (Ananda, 09/08/2017)

Observar as crianças representa elemento de aproximação e conhecimento sobre elas. Requer proximidade, tempo, atenção individualizada, inteireza. É uma maneira de olhar/escutar que precisa ser desenvolvida, exercitada, sensibilizada.

‘(...) tem coisas que estão ali e por mais atento – e a gente faz esse exercício de estar tentando observar muito as crianças- tem coisa que escapa. Têm coisas que são tão sutis que a gente não consegue ver porque a nossa relação com o mundo é outra, é outra que não é a infância; então têm coisas da infância que a gente não consegue perceber (...)’ (Alice, 14/07/2017)

Para observar as crianças é preciso deslocar-se da forma adulta de relacionar-se com o mundo, cujos condicionamentos podem ser empecilhos para ver a originalidade da infância nas crianças. Aqui, novamente, a infância é tida como determinada maneira de estar no mundo e não como um período da vida.

Quando os professores desenvolvem a competência de interagir com a infância no sentido de acolher e vivenciar outras formas de se relacionar com o mundo, sua observação se amplia, aproxima e refina na percepção dos detalhes, dos gestos, dos sons, das sutilezas do universo infantil que, como afirma Faria (2007), precisa de proximidade para ser desvelado. Essa observação atenta e sensível possibilita aos professores conhecer os itinerários infantis.

Os relatórios têm também a função de compartilhar com os familiares das crianças aquilo que os professores, desde um ponto de vista diferente da família, alcançam conhecer sobre elas no processo educacional. A combinação dessas óticas distintas é necessária para fazer caminhar o processo educativo de maneira significativa e concreta para todos que estão nele envolvidos, e ajustar as propostas pedagógicas em busca de sintonia e coerência entre os diferentes contextos – escolar, familiar e infantil.

A depender do estilo da escrita, estreita-se ou amplia-se a oportunidade de comunicação com as famílias. Por isso, alguns dos professores entrevistados manifestaram preocupar-se com a linguagem utilizada nos relatórios para que estes sejam, de fato, instrumentos de comunicação. Rinaldi (2017) pontua o caráter democrático da documentação por propiciar a participação daqueles que não estavam presentes na instituição de Educação Infantil. O documento abre-se a

novos testemunhos e torna-se fonte de interpretações diversificadas e debate sobre o processo educacional das crianças. De fato, a linguagem utilizada no relatório é elemento essencial para que este cumpra sua função democrática de partilha dos conhecimentos sobre as crianças.

Os professores são sensíveis em atentar para o uso da linguagem nos relatórios e criam estratégias diversificadas a fim de ampliar a função comunicativa da avaliação, fazendo do relatório um pretexto para a abertura de diálogos com as famílias, ampliando a oportunidade de interlocução direta com as mesmas. Tais estratégias consistem em: cuidar da linguagem adotada nos relatórios evitando um linguajar especializado da pedagogia; fazer a entrega dos relatórios previamente a reuniões presenciais com as famílias, para que possam discutir o conteúdo do mesmo; utilizar outras formas de registro das experiências vivenciadas no cotidiano da instituição tanto nos murais da escola quanto nas ocasiões de reunião com os familiares; expor claramente os fundamentos e objetivos das propostas pedagógicas desenvolvidas, afirmando a centralidade das crianças e a especificidade da docência na Educação Infantil.

Pode-se dizer que os professores criam maneiras de superar as limitações dos relatórios, onde cabe apenas um recorte reduzido de tudo o que acontece no cotidiano das interações com as crianças, promovendo situações em que é possível partilhar o sensível (RANCIÈRE, 2015). Para isso, lançam mão de outras formas de registro como fotografias, vídeos, produções das crianças, além da interlocução direta com as famílias em reuniões ou ocasiões informais no início ou final do turno escolar, oportunizando outras vias de trocas sobre as crianças. São ocasiões em que os olhares se alimentam mutuamente, enriquecendo as formas de conhecer as crianças e suas manifestações e, sobretudo, despertando o olhar para a infância e para a legitimidade das expressões infantis.

A produção dos relatórios se dá a partir de um contexto de trabalho que ora favorece, ora inibe as oportunidades para que os professores observem cuidadosamente e produzam registros sobre as crianças e suas experiências na Educação Infantil. Não somente as concepções norteadoras das propostas pedagógicas como também as condições de trabalho são determinantes da possibilidade de alcançar o potencial formativo do processo de avaliação das crianças na Educação Infantil. O excesso de demandas que recaem sobre o professor faz com que o processo de avaliação e produção dos relatórios seja mais

um fazer burocratizado que os sobrecarrega solitariamente, dificultando a qualidade de inteireza na convivência presencial e diária com as crianças. Além disso, as entrevistas revelaram não haver entre os professores o hábito de registrar regularmente suas observações a respeito das crianças na Educação Infantil, o que esvazia o potencial da documentação fazer existir (RINALDI, 2017) os traços menos visíveis, mais singelos, singulares e autênticos das crianças em suas interações que não correspondem a objetivos pedagógicos.

Os relatórios são, portanto, um resultado possível dentro das condições que cada professor vivencia de produção dos mesmos.

Resta agora entrelaçar os achados das análises dos relatórios e das entrevistas com vistas a apontar os alcances desse processo investigativo cujo objetivo é compreender aspectos da formação docente que aproximam docência e infância. As considerações tecidas a seguir apresentam um arremate de tais achados.

5. Arremate: pontos e contrapontos

Quais foram os achados da pesquisa? Qual a pertinência dos achados relativamente ao objetivo principal da pesquisa, que é compreender quais aspectos da formação dos professores aproximam docência e infância?

Para responder a essas questões procedo às considerações finais desse processo de pesquisa, apontando os achados que emergem do cruzamento das informações obtidas com as análises dos relatórios e das entrevistas.

Ao comparar os conteúdos dos relatórios e as falas dos professores nas entrevistas, encontro tanto a “riqueza dos discursos e pobreza das práticas” denunciada por Nóvoa (1991), quanto a riqueza dos discursos e também das práticas. Isso revela uma discrepância: a riqueza das narrativas dos professores nem sempre se refletem nos relatórios. Por quê? Algumas considerações podem ser feitas a partir dessa constatação.

Enquanto a maior parte dos relatórios apresenta uma síntese superficial e aligeirada do percurso de aprendizagens das crianças e de suas interações na Educação Infantil, porque de preferência avaliam este percurso em face das normas, rotinas e atividades pedagógicas (principalmente daquelas voltadas à escrita e aos conceitos da matemática), as falas dos professores relatam a complexidade, intensidade, diversidade dos acontecimentos dos quais participam como testemunhas e atores com um olhar profissional, hábil, técnico e também sensível, afetuoso, singularizado para a criança. Pode-se dizer que nos relatórios o olhar técnico sobressai em relação ao olhar sensível dos professores, o que reforça uma pedagogia previsível na documentação pedagógica.

Na maioria dos relatórios retratam-se as crianças em seu processo de adaptação à escolaridade, enquanto nas entrevistas os professores percorrem sentido oposto ao se referirem a suas ações pedagógicas: revelam a invenção de estratégias para tornar as ações pedagógicas significativas para as crianças, flexibilizando seus planos iniciais à medida em que escutam os interesses infantis. Ou seja, ao passo que nas entrevistas os professores demonstram grande propriedade em enxergar e criticar a cultura escolar, seus relatórios são, muitas vezes, documentos-monumentos dessa cultura.

Relatórios e entrevistas, no entanto, dialogam entre si numa atividade de mútua complementação e dão notícia da diversidade das funções que envolve a docência na Educação Infantil. É verdade que os relatórios se destinam a registrar informações sobre as crianças, mas, no esforço de análise, pode retirar deles outras tantas informações sobre o trabalho docente. A listagem dos verbos que se segue traz à tona essas ações: acolher, cuidar, dialogar, propor, escutar, convidar, incentivar, observar, levar ao banheiro, alimentar, higienizar, brincar, identificar estados de saúde e estados emocionais das crianças, refletir, registrar, provocar, conter, acompanhar, contar histórias, inventar estratégias, incluir, dar limites, ensinar regras e valores, mediar aprendizagens e interações, compartilhar sentimentos, e ainda elaborar materiais, propostas, projetos pedagógicos. E mais: trazer as famílias à interlocução com a escola, interagir com gestores e colegas de trabalho, ampliar repertórios culturais das crianças, produzir reuniões e eventos pedagógicos, estar presente e atuante junto às crianças nos diversos fazeres que se desdobram continua e diariamente na Educação Infantil.

Já as entrevistas explicitam esse repertório de ações e revelam de maneira surpreendente para mim que transgredir, estranhar, burlar, questionar e resistir às regras institucionais é também parte do trabalho docente com crianças: o professor funcionando como intermediador entre os aspectos exigentes e rígidos da vida em sociedade e o inesgotável dinamismo da criança.

Relatórios e entrevistas revelam assim que ser capaz de articular docência e infância, ainda que em situações restritivas, é uma das competências adquiridas no exercício da docência.

Como se vê pela listagem das ações acima, um inventário das funções docentes aponta para um trabalho de corpo presente, de atenção simultânea a uma multiplicidade de acontecimentos, forte investimento emocional, físico, afetivo e cognitivo, que extrapola o conhecimento convencional das funções de ensino atribuídas aos professores.

As falas dos professores sobre seus percursos formativos enfatizam a docência como palco das aprendizagens mais relevantes sobre a Educação Infantil. É na prática que esses sujeitos são provocados a construir as competências para interagir com as crianças, mas isso não se dá de maneira automática/natural, pela simples convivência. A ampliação da percepção sobre o universo infantil beneficia-se da convivência direta com as crianças, mas

aprofunda-se e refina-se quando endossada pelos conhecimentos teóricos-conceituais específicos para essa etapa educacional.

É bom frisar que a referida ampliação de conhecimentos não tem um sentido cumulativo e retórico, mas reflexivo e vivencial. Aí entram em cena os saberes prévios dos professores, de natureza diversificada, heterogênea, composta (TARDIF, 2009), que são colocados em movimento desvelando e revelando a pessoa à frente do profissional. Esse movimento cria conexões entre aprendizagem e aprendiz, e desperta o posicionamento ativo dos professores diante da construção dos saberes docentes.

Se por um lado a prática docente é considerada pelos professores a situação decisiva para a aprendizagem profissional, ela não é o ponto inicial de aproximação com a infância. A disposição para enxergar e interagir com os repertórios infantis encontra também suas fontes em vivências anteriores, ao longo da vida desses professores, que fertilizam e nutrem seu universo imaginativo, lúdico, brincante, criativo, transgressor, e produzem ressonâncias com as crianças. Tais experiências são identificadas àquilo de que mais gostam, aquilo que produz paixão e encantamento. Quando o trabalho se encharca da identidade dos professores, adquire um poder de contagiar que contamina as crianças e demais interlocutores de seu trabalho.

Portanto, a formação docente para a Educação Infantil beneficia-se (i) das experiências pessoais dos professores que os aproximam de suas próprias infâncias (entende-se: suas forças criativas, lúdicas, imaginativas) – dimensão pessoal; (ii) do exercício da docência na Educação Infantil, que proporciona o convívio direto com as crianças, com os pares professores, com os gestores e a atualização de saberes na ação pedagógica (CANÁRIO, 2006) – dimensão da prática docente; (iii) dos conhecimentos teóricos, conceituais, jurídico-normativos relacionados à Educação Infantil – dimensão racional.

Segundo os relatos dos professores sua identificação e apropriação do trabalho na Educação Infantil se constitui à medida em que essas dimensões se entrelaçam, compondo aprendizagens significativas que os fortalece tanto pessoal quanto profissionalmente. Como isso acontece?

A considerar os relatos dos professores, essas dimensões se articulam gradativamente, ao longo de processos formativos contínuos que são capazes de mobilizar essas diferentes dimensões que se tornam tão mais articuladas quanto

mais as aprendizagens se tecem conjuntamente entre a pessoa, profissão e conhecimentos teórico-conceituais específicos da Educação Infantil.

Nos percursos formativos vivenciados pelos professores pude observar duas ocasiões que favorecem a articulação das citadas dimensões, pessoais, profissionais e racionais. Quando, por iniciativa própria, os professores participam de propostas formativas que mobilizam intencionalmente as três dimensões, a fim de provocar um movimento crítico-reflexivo que envolve as experiências pessoais, as demandas emergentes do trabalho docente e os conhecimentos teórico-científicos, o que favorece/respalda a construção de referenciais significativos, e oferecem suporte para que se arrisquem ao estranhamento das formas instituídas e à autoria no trabalho docente. As especializações em Educação Infantil foram exemplos concretos para esse tipo de formação, segundo eles. Ou quando a iniciativa parte da própria instituição educativa, que prevê oportunidades regulares para o desenvolvimento profissional, por meio de: reflexão sobre as práticas pedagógicas e acontecimentos cotidianos; construção coletiva, gradual e flexível das propostas pedagógicas; intercâmbio de experiências entre os professores e gestores; encontro e interlocução com as famílias das crianças; incentivo à autoria e autonomia dos professores, a ser exercitada em um ambiente de colaboração e responsabilização coletiva pelo trabalho.

Em síntese, são vias de formação que dialogam com os acontecimentos da prática docente, seja nas especializações, seja quando a própria instituição de educação infantil assume uma vocação formadora que encontra seu centro irradiador no contexto do trabalho. O contexto do trabalho é, portanto, contemplado em ambas situações.

É importante ressaltar a qualidade imersiva e integradora dessas vias formativas, capazes de promover aprendizagens que ampliam a percepção e capacidade de escuta para as crianças. A qualidade imersiva das experiências formativas supõe aprendizagens que se fazem multidimensionalmente e se revelam como o fio condutor que costura as referidas dimensões.

Portanto, as aprendizagens significativas para a docência na educação infantil são aquelas que valorizam as experiências dos professores enquanto pessoas dentro e fora da profissão. Isso os torna mais sensíveis aos acontecimentos cotidianos, às experiências infantis, às especificidades das

crianças concretas com quem trabalham, talvez porque se considera a pessoa inteira, presença ativa, vívida, interativa dos sujeitos que participam, como autores, da prática social que é a educação (KRAMER, 2007).

Trata-se de aprendizagens que necessariamente transitam pelas experiências estéticas, que provocam a “suspensão temporária da causalidade” (DUARTE JR., 1981) previsível de uma pedagogia escolar adormecida, elaborada extrinsecamente aos atores que a operam, ou seja, uma pedagogia redutora, se considerarmos a característica relacional e humana da docência aí negligenciada.

Tornar-se disponível ao outro-criança é essencial à docência na Educação Infantil e, portanto, chamar atenção para esse fundamento deve ser considerado na formulação dos programas de formação docente voltados para essa etapa.

A desarticulação das certezas – da pessoa ou da profissão – é vista como necessária para desnaturalizar práticas e construir um olhar sensível aos acontecimentos do dia a dia nas instituições educativas. Talvez seja este um caminho viável para transformar *rotinas normativas* em *rotinas formativas*, enriquecedora de todos agentes que delas participam.

Estar próximo das crianças fisicamente não é garantia da proximidade que aqui investigo. Esta, mais se refere à empatia, à cumplicidade, à solidariedade compreensiva às maneiras de ser de um outro-criança, que é estranho, desconhecido, estrangeiro para o “mundo adulto” configurado culturalmente.

Essa aproximação empática é trabalhosa para os professores, pois precisam lidar não somente com os próprios “lastros de certeza” (TARDIF, 2009), como também com as premissas das instituições educativas e ainda com as expectativas das famílias das crianças sobre o processo educacional. Perspectivas essas que nem sempre estão em sintonia.

De fato, o cruzamento das análises (relatórios e entrevistas) revela que os relatórios apresentam o olhar dos professores enviesado pelas premissas das instituições pedagógicas. Em outras palavras, o que os professores compartilham por meio dos relatórios é uma porção muito pequena do que testemunham e que não necessariamente reflete o que consideram mais significativo sobre as crianças, pois nos relatórios os professores são porta-vozes da instituição educacional.

Portanto é nas entrevistas que aparecem os pontos de vista pessoais dos professores, suas percepções sobre as crianças, o que valorizam no desenvolvimento do trabalho docente, as críticas sobre as limitações do mesmo

em cada escopo institucional e as estratégias que inventam para realizar o trabalho em cumplicidade com as crianças. Pode-se dizer que, enquanto as entrevistas permitem acesso às narrativas docentes, os relatórios mais revelam as narrativas institucionais.

As condições de trabalho são determinantes na produção dos relatórios. No capítulo 2, ao analisar o quadro informativo sobre as condições de trabalho dos professores, verifiquei que essas são muito diversas entre os participantes da pesquisa. Ao trazer tais dados às análises das entrevistas e relatórios fica evidente que as circunstâncias do trabalho (quantidade de turmas que os professores atendem, número de crianças por turma, presença de outro profissional que atua conjuntamente ao professor regente, tempo instituído para a preparação do trabalho docente) condicionam a qualidade do processo de avaliação das crianças na Educação Infantil, que não é um fazer padronizado: demanda tempo e disponibilidade para que os professores possam realizar observações singularizadas, longitudinais, aprofundadas e transformar isso em um documento compartilhável (o relatório).

A maior parte dos contratos de trabalho dos professores entrevistados não prevê este tempo para a preparação do trabalho docente, como parte integrante da atividade profissional. Então isto se dá do jeito possível, inclusive avançando no tempo da vida pessoal e privada desses sujeitos. Essa situação de transbordamento dos afazeres docentes para além do tempo de trabalho aparece de maneira naturalizada, como se o trabalho extraclasse não remunerado fosse um pressuposto da atividade profissional.

A escrita dos relatórios geralmente acontece nessas condições. Sendo assim não é de se estranhar o que constato como a burocratização da documentação pedagógica que acaba por perder o caráter formativo e torna-se mais uma das funções que os professores precisam cumprir “por conta própria” quando as condições de trabalho não lhes oportunizam o tempo, o espaço, o suporte material e humano necessários para isso.

As condições de trabalho e, ainda, a complexidade, diversidade e intensidade das demandas que recaem sobre os professores, são também determinantes das experiências sensório-perceptivas da docência que, conforme vimos, são parte indissociável das aprendizagens da profissão. Decorre disso que a depender das circunstâncias, as experiências do trabalho tanto podem colaborar

para sensibilizar os professores às manifestações das crianças, quanto podem, por outro lado, embrutecer, minar suas forças, aplinar seus sentidos, gerando situações de adoecimento dos professores que a literatura descreve como o mal-estar docente, ou o *burnout* (LELIS, 2012), ou empobrecimento das experiências coletivas (BENJAMIN, 2012, p.213), ou ainda, o desencantamento das relações com o conhecimento (KRAMER, 2007).

Pode-se então inferir que a dimensão sensível do trabalho docente, embora tão significativa, encontra-se negligenciada em favor da dimensão burocrática, que consome tempo e energia dos professores, novamente em desfavor das interações com as crianças. Em outras palavras, a sobrecarga de demandas burocratiza os fazeres, esvaziando-lhes de sentido, tornando-os muitas vezes “práticas estéreis” (OSTETTO, p. 97, 2014), despersonalizadas, desencantadas, que ocupam os professores ininterruptamente, drenando a energia necessária à presença no trabalho, com a qualidade de inteireza – mencionada pelos professores – que é o que permite alcançar interações sensíveis, atentas, cuidadosas, tão importantes para sintonizar as linhas de ação dos adultos e das crianças.

A dimensão sensível do trabalho docente é aquela que humaniza, que prioriza as interações, as experiências fruitivas, a imaginação, as autorias e que, portanto, abre-se à diversidade. Operar na heterogeneidade é o grande desafio da escola e talvez seja um desafio ainda maior na educação voltada às crianças pequenas. As entrevistas dos professores reforçam a existência dessa dimensão sensível no trabalho docente que, no entanto, fica geralmente invisibilizada nos relatórios.

Necessário, portanto, colocar em crise (RINALDI, 2017) os modelos escolares que estão não somente nas instituições, mas introjetados nas pessoas (VINCENT et al., 2011) e vão de encontro à vocação da Educação Infantil de sensibilizar, propor relações fruitivas com as linguagens, desenvolver a “paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 2011). Os processos formativos podem atuar como fomentadores dessa crise, intencionalmente implicando as pessoas e suas experiências na desnaturalização dos modelos introjetados.

Trata-se de propor experiências formativas “fracas em racionalidade e fortes em imaginação. É justamente essa a aposta na educação da infância, uma

educação que não somente se volta a determinada faixa etária, mas a determinada qualidade de estar e interagir com o mundo sobre a qual as crianças têm maestria.

Ao pesquisar o que aproxima docência e infância acabo por descobrir também alguns elementos que distanciam uma e outra. As experiências que sensibilizam, que despertam ao mundo, que convidam a imaginar, a criar, a fruir, quando vivenciadas pelos próprios professores em seus percursos formativos são “aproximadoras” das crianças, porque primeiramente são aproximadoras de si mesmos. Sim, quando o processo formativo mobiliza “a pessoa na pessoa do professor” (OSTETTO, 2010), torna-se um processo autoformativo que contamina a maneira de praticar a docência: uma contaminação que se reflete na maior abertura ao elemento humano - diverso, imprevisível, resistente, heterogêneo (TARDIF e LESSARD, 2007)

Outro elemento de aproximação, segundo relatam os professores, é a qualidade das parcerias entre pares professores e com os gestores no contexto do trabalho. As parcerias geram cumplicidade e fortalecem a possibilidade de agir de maneira autoral e inovadora mesmo em contextos que dificultam a autonomia docente. O nível de autonomia e liberdade de ação e decisão no exercício da docência é fundamental para que os professores possam conduzir o trabalho de acordo com o que observam nas crianças, a partir de suas próprias lentes, e não apenas em correspondência a propostas elaboradas extrinsecamente ao convívio de ambos.

No sentido inverso, quando o olhar docente é forma(ta)do a partir de pressupostos abstratos e normativos, de uma “pedagogia anônima” (CAMPOS, 2013) que se constrói na dupla exterioridade (CANÁRIO, 2005), sem conexão nem com a prática pedagógica concreta que envolve as crianças, nem com os referenciais pessoais dos professores, as lentes através das quais veem as crianças não permitem a aproximação necessária para conhecê-las nem tampouco é suficiente para que se reconheçam possuidores de um ponto de vista próprio.

Fatores de aproximação/distanciamento entre docência e infância aparecem, como é de se esperar, no cotejamento entre o conteúdo dos relatórios e das entrevistas. As falas dos professores são mais livres nas entrevistas, pois aí a perspectiva é pessoal, subjetiva, própria, enquanto nos relatórios as narrativas docentes respondem às expectativas institucionais. Necessário pontuar que as discrepâncias entre as narrativas dos relatórios e das entrevistas são maiores

quando há discordância entre as premissas do professor e as premissas institucionais.

No entanto há casos de coincidência entre as narrativas do relatório e da entrevista. Isto acontece quando a instituição escolar conhece e reconhece seu aspecto de agência de formação pedagógica e se mostra convidativa e aberta ao elemento humano, como ator e autor, do processo educativo. Atitude que se replica na convivência docente/criança, onde o primeiro reconhece no segundo as mesmas qualidades de ator e autor. Nesse caso os relatórios são como janelas abertas que dão a ver as paisagens da infância.

Posso, então, compreender que relatórios podem – e devem – operar como documentos-monumentos, que perpetuam memórias (LE GOFF, 1996) constroem a história, edificam saberes, conceitos, “imagens da infância” (RINALDI, 2017). Seus arquitetos são os professores de Educação Infantil que, ao documentar, afirmam-se construtores não somente da imagem da infância, como também das características do trabalho docente nessa etapa educacional que tem como especificidade sustentar o lugar/direito da criança de ser criança no sistema educacional.

Por essa perspectiva posso constatar que este potencial dos relatórios não chega a ser compreendido. No entanto o cruzamento das análises (relatórios e entrevistas) revela que os relatórios que mais alcançam compartilhar as experiências infantis são aqueles que apresentam detalhes de como os acontecimentos cotidianos foram vivenciados pelas crianças, trazendo suas falas, sentimentos, opiniões, gostos, brincadeiras, interações etc... A “carga retórica dos discursos sobre a criança competente reverte-se em uma carga poética que faz sentir sua presença.

Nesses casos a leitura do relatório surpreende, pois ilumina-se não uma criança-aprendiz dos fazeres escolares, mas uma criança sujeito ativo e competente nas suas iniciativas e interações com o mundo. A monumentalização das competências infantis cria um contraditório em relação às perspectivas do vir a ser, que retratam a criança como alguém que ainda não é, mas que está aprendendo a ser na escola.

A voz de autoridade do professor que se apropria do documento-monumento para dar passagem às paisagens e narrativas das crianças ocupa, igualmente, um lugar de poder, de ator no sentido forte do termo (TARDIF,

2009), que produz no documento rastros de um olhar profissional e sensível que alcança o microcosmo infantil (FREITAS, 2007) com suas lentes poderosas, polidas técnica e sensivelmente.

Em contraste cabe problematizar o formato dos relatórios que se restringem ao texto escrito e não apresentam nem imagens, nem as produções das crianças, nem outros tipos de registros e perdem oportunidade de partilhar com os leitores as impressões que lhes causam as diversas formas das crianças se expressarem. Ora, ao “romper com a linguagem escolarizada”, como sugere Ostetto (2017), os relatórios podem tornar-se um objeto expressivo, um documento que intencionalmente fale por meio de sua forma, pois como disse Le Goff, “o documento se faz com tudo o que, pertencendo ao homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser homem” (apud LE GOFF, 1996, p.5).

Há, portanto, que inventar maneiras de fazer com que os documentos-monumentos pedagógicos da Educação Infantil registrem a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser das crianças e conceber maneiras de tornar isso compartilhável. Como “partilhar o sensível? (RANCIÈRE, 2015). Compreender que o sensível opera no campo expressivo e não no campo funcional, racional, instrumental é um pressuposto, para atingir este objetivo.

Não há formulas prescritivas. Cabe o risco da autoria, da ruptura com a norma, por meio de uma outra forma que não seja a escolar. Contudo, a forma escolar introjetada e naturalizada nos sujeitos docentes precisa ser revista crítica e reflexivamente; compreendemos aqui que isso se dá por meio de processos formativos que mobilizam as experiências pessoais não somente numa dimensão discursiva, como também na dimensão sensível- estética-, revolvendo os sedimentos que assoreiam e servem de fundo para as ações que desenvolvem enquanto docentes.

Os professores participantes dessa pesquisa revelaram que os fios que os conectam à infância (própria e das crianças) são feitos de diferentes matérias: a filosofia, as artes, as relações interpessoais, a literatura, a psicologia, o judô, a linguagem corporal, a vivência da cultura popular, o contato com referenciais culturais diversificados são nutritivos de sua sensibilidade e lhes permite fertilizar campos de interseção com as linguagens da infância.

6. Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Proposições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.13-24, set./dez. 2003.

BARBOSA, Maria Carmen. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil**. Campinas, SP: Ática, 2000.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 43, septiembren-diciembre, 2014, pp. 645-667. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834002>

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p.61-78.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras escolhidas I: Magia, técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gannebin. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

_____. As cores. In: **Rua de mão única**. Obras escolhidas vol. II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. p.102.

_____. Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p.73-146.

_____. Sobre o conceito da História. In: **O anjo da história**. Organização e tradução João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei Federal nº 9.394 de 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M.; FÜLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n. 127, p.87-128 Jan./Abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. In: KISSHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINO, J. (orgs.). **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CANÁRIO, Rui. **O que é escola?** Um olhar sociológico. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALCANTE, G. O.; HADDAD, L. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior:** uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se pensar essa formação. (2000-2013). In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2014, Goiânia. Ética e Diversidade na Pesquisa, 2014.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. A linguagem na Educação Infantil: a brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23. **Salto para o Futuro**. Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação. nov. 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 5.ed. Porto Alegre: Zouk Editora, 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **Os fundamentos estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia-MG]: Universidade de Uberlândia, 1981. (Coleção educação contemporânea)

_____. **O Sentido dos sentidos:** a educação do sensível. Curitiba, PR: Criar, 2001.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender sobre as artes sobre a prática da educação? **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, jul./dez, 2008.

FARIA, Ana Lucia Goulart, (org.). Apresentação. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lucia Goulart, (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Madalena Weffort. **A paixão de conhecer o mundo**: o relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio. In: FARIA, Ana Lucia Goulart, (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**. Brasília, v.21, n.77, p.97-111, jun. 2007.

GATTI, BERNADETI. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. Editora Cortez. São Paulo, 2011.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Coleção Filosofia, 2005.

HILLMAN, James. A repressão da beleza. In: HILLMAN, James. **Cidade e alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

_____. *Anima mundi*: o retorno da alma ao mundo. In: HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Versus Editora, 2010. p.81-111.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil, v.3)

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 1 jan./jun. 2001. p. 9-43.

KAUFFMANN, Jean-Claude. **Entrevista Compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu de Lima Florêncio; revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KISSHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3, set/dez, 2005.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA FORMOSINHO, Julia (orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. **Em busca da Pedagogia da Infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Alea**. Rio de Janeiro: vol.17/2. p. 216-226. jul/dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>

KONDER, Leandro. **O é dialética**. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3.ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interações**, v. 10, n. 32, 2015.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 218, 2007.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In Bazílio, L.C. e KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.) **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KUHLMANN, M. J. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação** n.14 mai./jun./ago. 2000.

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

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e a modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. 538p.

LEITE, A. F.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.) **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.67-88.

LELIS, Isabel A. O. M. **A polissemia do magistério**: Entre mitos e histórias. 1996 Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1996.

_____. O trabalho docente na escola de massas: desafio e perspectivas. **Sociologias**, n.29, pp. 152-174, 2012.

LOPES, A. C. T. Educação Infantil e registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPONTE, L.G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr./jun. 2017.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico, São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte Editora UFMG: 2009.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed.rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências)

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.4, p. 109-139, 1991.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato e outros (Orgs.). Formação de Professores. São Paulo: Editora da UNESP. 1998.

_____. Para uma formação de professores construída de dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: Imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p.25-46.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA, Denise Trento Rebelo

(orgs.). **Mercado de formação docentes**: constituição, funcionamentos e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.) **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-48.

OSTETTO, L. E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p.29-43, jan/jun. 2006.

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L.E. (Org.). **Educação Infantil**: Saberes e Fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus 2008. (Coleção Ágore)

_____. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 30, p. 40-55, 2010.

_____. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: Célia Maria Guimarães. (Org.). **Educação Infantil**: princípios e fundamentos. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 27-39, 2011.

_____. **Danças circulares na formação de professores**: A inteireza de ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. 192p.

_____. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, L.E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. Brincar: uma linguagem de conhecimento. In: PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. 1. ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo, SP: Peirópolis, 2016. 156 p.

RANCIÈRE, Jaques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Neto. 2.ed. São Paulo: EXO Experimental org.; Editora 34, 2009.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.31 – n. 02, p.241-254. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117232004>

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. Revisão Técnica Marília Dourado. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, Carlina. O currículo Emergente e o Currículo Social. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.113-122.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROMANELI, G. A Entrevista Antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Zelia M. (orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARTI, F.M. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA, Denise Trento Rebelo (orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamentos e dispositivos**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: Saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e de criança. In: ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/do-silencio-ao-protagonismo-por-uma-leitura-critica-das-concepcoes-de-infancia-e>

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica)

SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** nov./dez. 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes: 2009.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. (org.). **Educar os três primeiros anos**: A experiência de Loczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 1. Ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte. N.33, jun. 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5 ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 304p.



Departamento de Educação PUC-Rio
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda: Lívia Lage
Orientadora: Prof^a Isabel Alice Monteiro Lélis

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Questionário (questões objetivas)

Identificação do (a) Professor(a) quanto à formação escolar e experiência profissional

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
 - Local/ano de formação:
 - Nível de formação:
 - Idade em que começou sua vida escolar:
 - Estudou na Rede Pública ou Privada?
4. Desde quando trabalha como professor(a)?
5. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?
6. Em quantas instituições de Educação Infantil já trabalhou? A que Rede de ensino pertencia cada uma dessas instituições (Pública ou Privada)?

Informações sobre o trabalho

- Onde você trabalha (nome da escola e bairro onde está localizada)?
- A quantas turmas atende?
- Quantas crianças há em cada turma?
- Trabalha conjuntamente a um(a) auxiliar?
- Quanto do seu tempo de trabalho é dedicado a estar diretamente com as crianças?

- Há um tempo específico para o planejamento pedagógico previsto no horário de trabalho?
 - Quem participa da elaboração do planejamento pedagógico?
 - A Instituição onde você trabalha oferece às crianças atividades como: arte; música, dança, capoeira, teatro, informática, inglês? Essas atividades acontecem de forma regular? Quem é responsável por conduzir essas atividades?
 - As crianças são levadas a passeios fora da escola? Quem escolhe, acompanha e planeja os passeios?
-

II. Questões semi-abertas

Sobre a formulação dos relatórios

- 1- Como você procura conhecer e se aproximar das crianças com as quais trabalha?
 - 2- O que te parece importante saber sobre as crianças na Educação Infantil?
 - 3- O que ocupa o professor de Educação Infantil no dia a dia?
 - 4- O que preocupa o professor de Educação Infantil no dia a dia?
 - 5- Tem algum momento específico em que é mais favorável observar as crianças? Que momento é esse? Como você está nesse momento?
 - 6- A coordenação/gestão propõe a forma de avaliar o desenvolvimento das crianças, ou isso é uma escolha do professor?
 - 7- Quem participa da escrita do relatório? O conteúdo dos relatórios é discutido com a gestão?
 - 8- Como você faz para se lembrar do que será relatado sobre as crianças nos relatórios?
 - 9- O que não pode faltar no relatório de avaliação?
 - 10- O que é feito do relatório depois que ele é elaborado?
-

III. Questões abertas

Sobre a formação docente

- 11- Você frequentou a creche ou a pré-escola?
- 12- Há **lembranças ou sensações que você traz do seu tempo de escola**?
- 13- Como foi a **chegada na Educação Infantil** enquanto campo de atuação profissional? Por quê Educação Infantil?
- 14- Como foi o **início da atuação profissional**? E os desdobramentos?
- 15- Pensando em sua formação: você se lembra de algum **momento da formação** que tenha sido especialmente importante para te ajudar a lidar com as crianças na Educação Infantil?

- 16- Houve **outras aprendizagens**, que não vieram das escolas ou das formações de professores, que também ajudam, de alguma forma, a trabalhar com as crianças na Educação Infantil?
- 17- As **sensações da docência (de corpo inteiro)**: Como é estar diante e a frente, de um grupo de crianças? Tem algum momento do dia, no trabalho, em que é possível estar atento(a) também ao que você está sentindo, aos cuidados com você mesmo(a), além do cuidado necessário com as crianças?
- 18- E fora do ambiente de trabalho, você costuma dedicar algum tempo aos cuidados com você mesmo(a): atividade física, alimentação, lazer etc..?
- 19- Tem alguma coisa que você tem **vontade de aprender, ou se aprofundar** para te ajudar a **lidar com o dia a dia do trabalho na Educação Infantil**?
- 20- Houve algum momento da sua formação que foi mais significativo, mais importante para você, pessoalmente, não só profissionalmente? Que momento foi esse?