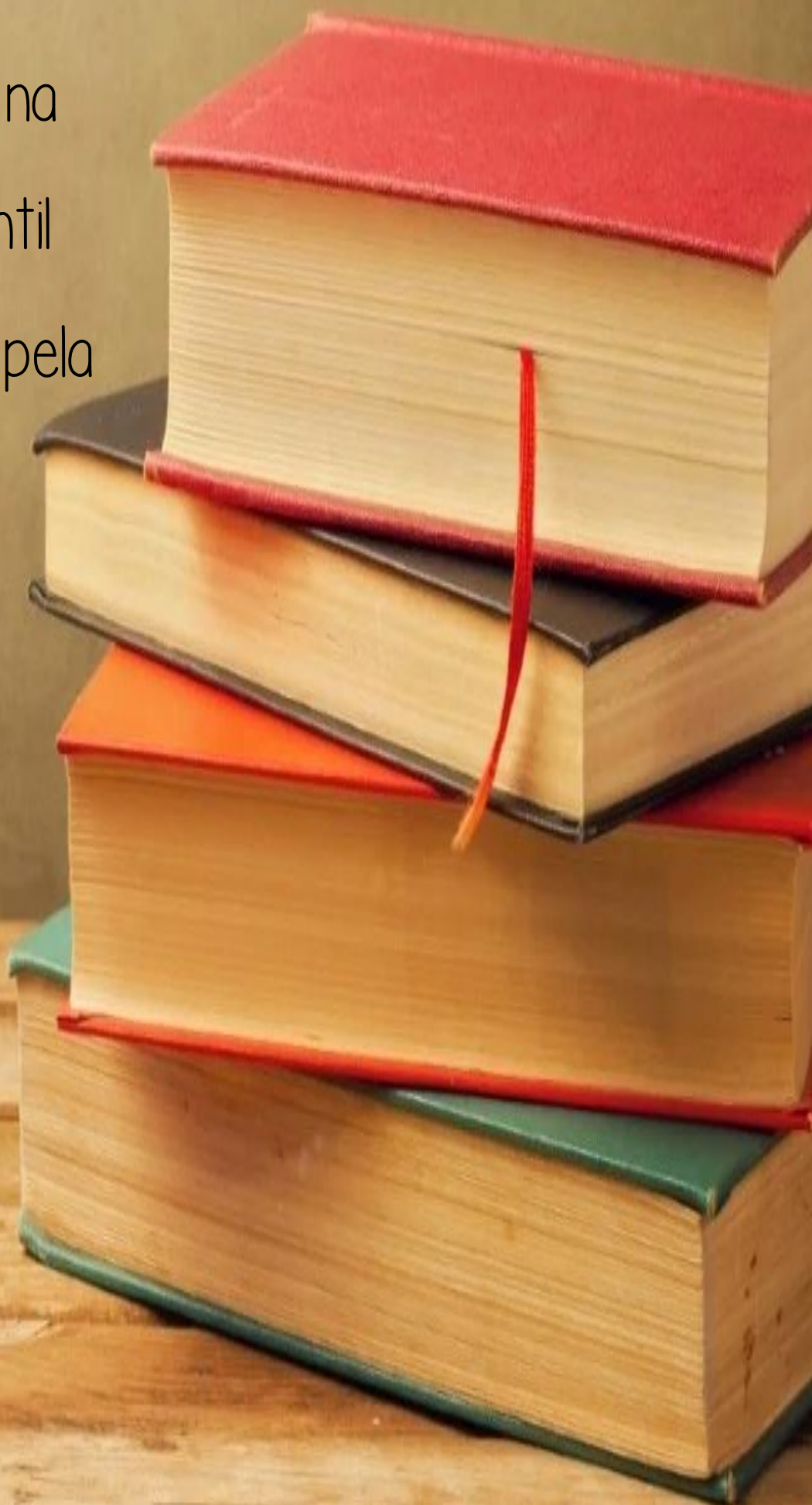


Pâmela Franciele Nunes Cuty

A docência na
educação infantil
construída na e pela
literatura
pedagógica
acadêmica



UNISINOS



Arte da capa: imagem livre de direitos autorais.
Autora: Pâmela Franciele Nunes Cuty
Ivoti/RS, 2022.

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

PÂMELA FRANCCIELE NUNES CUTY

A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica

**São Leopoldo
2022**

PÂMELA FRANCCIELE NUNES CUTY

A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna
Coorientadora: Profa. Dra. Catharina da Cunha
Silveira

São Leopoldo

2022

C991d Cuty, Pâmela Franciele Nunes.

A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica / Pâmela Franciele Nunes Cuty. – 2022.

208 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna
Coorientadora: Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira.”

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

PÂMELA FRANCIELE NUNES CUTY

A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - UNISINOS

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora) - UNISINOS

Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira (coorientadora) - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do código de financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. [...] Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós. (PIZZIMENTI, Cris, 2013, s/p).

Em 2013, Cris Pizzimenti publicou este poema em seu Facebook, entretanto, em um determinado período, a autoria foi destinada a outra poetisa, já falecida. Certo dia, alguém decidiu verificar a fonte e descobriu quem o havia escrito, e divulgou a verdadeira autoria.

Início com este poema, para lembrar que cada passo dado por mim, foi sustentado por tantas outras pessoas, seja com sua produção acadêmica, experiência, amizade e/ou com seu apoio. Por meio desta escrita, busco agradecer a alguns destes sujeitos tão importantes neste trajeto que trilhei ao produzir esta dissertação.

Agradeço com um afeto especial, à minha orientadora, professora Maria Cláudia, pela parceria que fomos construindo durante o período de trabalho, que mesmo de forma 100% não-presencial foi potente e rica, a qual foi imprescindível para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço o privilégio de ter podido estar lado a lado, com uma professora que ensina todos os dias primeiro a sermos humanos. Catharina, teu olhar como coorientadora ampliou meus horizontes, tu foste essencial nesse processo. Gratidão, tu és muito importante na construção da tese que defendo.

Construir uma relação de pertencimento no Grupo de Prática de Pesquisa, com um conjunto de pessoas de todo o Brasil, de forma remota mediadas por uma tela, em um contexto tão diferente, só foi possível pela mediação tão competente da professora Maria Cláudia. Obrigada, “grupo querido”! Expressão que aprendi com nossa professora. Conhecê-los, partilhar do trajeto de suas pesquisas, e ter o apoio de vocês, em todas as etapas, foi fundamental. Ana Lúcia, Cláudio, Daniela, Deise, Fabiane, Gilvânia, Jorge, Kemily, Patrícia, Rayane, Ruan, Renata, meu muito obrigada! Jonathan, você foi chave, me auxiliou quando eu nem ainda era uma mestranda me indicando leituras. Miriã, poder partilhar a trajetória contigo engrandeceu minha forma de reflexão. Alessandra, gratidão pela enorme parceria e amizade construída, tu foste essencial! Vivian e Andrei, com o olhar tão competente e rigoroso de vocês esta produção escrita ficou mais qualificada, gratidão pela dedicação e atenção que deram a

mim e à pesquisa, fazendo muito mais do que revisar um documento. Obrigada também aqueles/as do grupo que vieram antes, pois foi com a sustentação que vocês deram às pesquisas, que pude construir a minha.

Obrigada também ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), que me possibilitou reflexões e estudo compartilhado tão potente. Gratidão a todos/as professores/as do PPG em Educação da Unisinos que me ofertaram um ensino de tanta qualidade e rigor: sou pesquisadora, hoje, graças à formação que me possibilitaram, pois quando ingressei no curso, iniciei do zero em relação à pesquisa. Agradeço também às secretarias do PPG que sempre que necessário me ajudavam nas dúvidas do caminho.

Gostaria de agradecer aos professores Roberto e Rodrigo os quais acolheram o convite feito por minha orientadora e por mim para analisar primeiramente o projeto de pesquisa, e depois, de permanecerem conosco para a defesa da dissertação. Penso que suas contribuições para o campo da educação são bastante importantes e ter sua avaliação é uma honra para mim.

Quero agradecer também a todas aquelas pessoas que fazem parte dos muitos caminhos percorridos até aqui: colegas de trabalho de Ivoti/RS, meus familiares, amigos e amigas. Agradeço a vocês pela parceria antes e durante todo este processo. Vocês foram base, cada um/a a seu modo, em minha vida, no trajeto desta pesquisa e escolha profissional.

A meu querido companheiro Lucas, um agradecimento especial: você tornou meu caminho mais leve. Tê-lo ao meu lado foi fundamental para que eu conseguisse trabalhar como coordenadora pedagógica e estudar no mestrado nestes dois anos.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que possibilitou que eu cursasse o mestrado. Em tempos tão difíceis, poder cursar o mestrado com a bolsa de taxas escolares, única forma de cursá-lo por muitos/as estudantes, ainda é um privilégio de poucos/as.

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade do próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível! És o que não vês? Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens, ...é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. (LARROSA, Jorge, 1994, p. 83-84).

RESUMO

A presente dissertação identifica, descreve e analisa as ênfases temáticas que compõem a literatura pedagógica acadêmica que se destina às professoras que exercem a docência na educação infantil. Os campos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa são os estudos em docência, os estudos sobre educação infantil e os estudos de gênero, em articulação à perspectiva pós-estruturalista. A investigação tem como procedimento metodológico a pesquisa documental, e assume como material empírico um conjunto de cinco livros considerados “literatura pedagógica acadêmica” porque focalizam temas educacionais, relacionam-se em grande parte com pesquisas e/ou circulam nas universidades, nos cursos de formação de professores/as e nas escolas. Desde os campos teóricos já apresentados, toma-se a docência como ferramenta de análise a partir da qual, e em articulação com os conceitos de profissionalidade docente, gênero e governamentalidade neoliberal, são examinadas as seguintes ênfases temáticas: indissociabilidade entre cuidar e educar, organização do espaço, materiais e tempo, relação com a criança, importância do registro e o desenvolvimento de projetos pedagógicos. As ênfases temáticas são problematizadas para argumentar que: por um lado, evidencia-se uma desarticulação entre as ênfases temáticas e uma apreciação crítica mais ampla sobre a profissão docente; por outro, tais ênfases abordam modos de planejar o trabalho pedagógico e de conduzir-se como professora na primeira etapa da educação básica. Desta perspectiva, foi possível refletir sobre a constituição do trabalho das professoras na Educação Infantil e como os livros podem funcionar como prescrições que conduzem suas condutas de determinados modos. Problematiza-se, ainda, como as ênfases temáticas reverberam no campo da docência como um todo, podendo causar enfraquecimento em aspectos da profissionalidade docente e em sua potência de autoria e criação, especialmente ao produzir dependência das tendências e modelos pedagógicos para o exercício do trabalho docente.

Palavras-chave: Docência. Profissionalidade docente. Gênero. Educação infantil. Pesquisa documental.

ABSTRACT

This master's thesis identifies, describes, and analyzes the thematic emphases that make up the academic pedagogical literature that is intended for teachers who work in early childhood education. The theoretical and methodological fields on which the research is based are teaching studies, early childhood education studies, and gender studies, in conjunction with the post-structuralist perspective. This investigation holds the bibliographical research model as its methodological procedure, assuming a set of five books that are considered "academic pedagogical literature" as empirical material, since they focus on educational themes, are largely related to research, and/or are present in universities, teacher training courses, and schools. In the theoretical fields already mentioned, teaching is taken as an analysis tool from which, in conjunction with the concepts of teaching professionalism, gender, and neoliberal governmentality, the following thematic emphases are examined: inseparability between caring and educating, organization of space, materials and time, relationship with the child, importance of recording and developing pedagogical projects. The thematic emphases are called into question, arguing that, on the one hand, there is a lack of articulation between the thematic emphases and a broader critical appreciation of the teaching profession; on the other hand, such emphases present ways of planning the pedagogical work and being a teacher in the first stage of basic education. From this perspective, it was possible to reflect on the constitution of the work of Early Childhood Education teachers and how books can work as prescriptions that guide their conducts in certain ways. It is also questioned how the thematic emphases reverberate in the field of teaching as a whole, making space for the weakening of aspects regarding teaching professionalism and its power of authorship and creation, especially when the teacher ends up depending on trends and pedagogical models for the exercise of his or her work.

Keywords: Teaching. Teaching professionalism. Genre. Early childhood education. Bibliographical research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepções de formação continuada nos relatos das participantes da pesquisa.....	36
Figura 2 - Fontes de aprendizagem para subsídio da ação pedagógica.....	37
Figura 3 - Capa do livro Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.....	96
Figura 4 - Capa do livro As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.....	97
Figura 5 - Capa do livro Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.....	99
Figura 6 - Capa do livro Por amor e por força: rotinas na educação infantil.....	100
Figura 7 - Capa do livro Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação acadêmica das professoras.....	206
Gráfico 2 - Tempo de atuação das professoras na educação.....	206
Gráfico 3 - Turma de atuação.....	207
Gráfico 4 - Forma de acesso aos livros.....	207
Gráfico 5 - Temáticas de interesse na escolha dos livros.....	208
Gráfico 6 - Critérios para a escolha dos livros.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Material selecionado para a revisão da literatura.....	31
Quadro 2 - Dados do formulário de diagnóstico.....	66
Quadro 3 - Resumo da obra.....	96
Quadro 4 - Resumo da obra.....	98
Quadro 5 - Resumo da obra.....	99
Quadro 6 - Resumo da obra.....	101
Quadro 7 - Resumo da obra.....	102
Quadro 8 - Corpo do e-mail e orientação do formulário de diagnóstico.....	193
Quadro 9 - Resumo da dissertação de Fernandes (2010)	201
Quadro 10 - Resumo da dissertação de Dudar (2017)	202
Quadro 11 - Resumo da dissertação de Figueiredo (2018)	203
Quadro 12 - Resumo do artigo de Carvalho (2019)	204
Quadro 13 - Resumo da tese de Silveira (2019)	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento da produção científica.....	30
Tabela 2 - Livros citados pelas professoras.....	67-69
Tabela 3 - Atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I.....	70-71
Tabela 4 - Atividade acadêmica: Infância e educação infantil II.....	71-72
Tabela 5 - Livros citados nas caracterizações acadêmicas 2019/1.....	72
Tabela 6 - Livros com resumo e recorrência.....	73-75
Tabela 7 - Ranking da Amazon.....	76
Tabela 8 - Temas recorrentes.....	78-85
Tabela 9 - Descritores e estudos.....	194-199
Tabela 10 - Quantidade de pesquisas de acordo com o título.....	200

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library On-line
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1 “AS EVIDÊNCIAS SÃO O QUE TODO MUNDO VÊ”: O TRAJETO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA	27
1.1 O QUE HOJE VEJO NEM SEMPRE VI ASSIM.....	27
1.2 PESQUISAS COMO EVIDÊNCIAS?	29
1.2.1 “Uma coisa é evidente quando impõe sua presença”: levantamento da produção acadêmica	30
1.2.2 Os sentidos da docência na educação infantil evidentes na produção acadêmica....	32
1.3 “TALVEZ O PODER DAS EVIDÊNCIAS NÃO SEJA TÃO ABSOLUTO, TALVEZ SEJA POSSÍVEL VER DE OUTRO MODO”	45
2 “APARATOS QUE NOS FAZEM VER E VER DE UMA DETERMINADA MANEIRA”: AS LENTES PEDAGÓGICAS.....	47
2.1 A PEDAGOGIA NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	57
3 “CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE”: AS LENTES METODOLÓGICAS	61
3.1 MODOS DE PRODUZIR O MATERIAL	62
3.1.1 Uma pesquisa documental	63
3.1.2 A seleção dos livros	65
3.1.2.1 Dimensão ética	65
3.1.2.2 Levantamento dos livros a partir dos questionários	66
3.1.2.3 Material empírico da pesquisa <i>A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero</i>	70
3.2 MODOS DE OPERAR COM O MATERIAL	87
3.2.1 “Do lugar do olhar”: as lentes teóricas	87
3.2.2 As obras	96
3.3 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	103
4 MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SER/TORNAR-SE.....	106
5 EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AGIR	144
6 “O QUE DETERMINA O OLHAR [...] ESTÁ SUBMETIDO À MUDANÇA E À POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO”: REFLEXÕES PARA/SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	164

REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS.....	189
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	190
ANEXO B - CARTAS DE ANUÊNCIA PARA A AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ..	191
APÊNDICES	193
APÊNDICE A – CORPO DO E-MAIL E ORIENTAÇÃO DO FORMULÁRIO DE DIAGNÓSTICO	194
APÊNDICE B - DESCRITORES E ESTUDOS	195
APÊNDICE C - QUANTIDADE DE PESQUISAS CONFORME O TÍTULO.....	201
APÊNDICE D - RESUMOS DOS TRABALHOS ELEITOS NA REVISÃO DA LITERATURA.....	202

APRESENTAÇÃO

O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que constringe no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade de transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 1994, p. 83-84).

Olhar para as evidências? Nelas tudo já não está dado? É assim e ponto? Se nas normativas está posto, os livros apresentam e as formações mostram, os/as professores/as na educação infantil não deveriam seguir? Considero importante, inicialmente, pontuar que não utilizamos o vocábulo aluno/a na educação infantil, mas criança; também não falamos sala de aula, mas sala de referência; além disso, utilizamos, por vezes, adulto, adulto referência, cuidador/a ou educador/a ao nos referirmos aos/às docentes. Ao olharmos para estes termos, é evidente que as palavras são consideradas importantes. Mas qual é a importância? Quais as possibilidades e necessidades de serem assim e não de outra forma?

No relatório da *Wealth Creation and Social Cohesion*, Ralf Dahrendorf¹ (1995), no capítulo *Vocabulário para mudança*, apresenta: “palavras importam”. É a partir daí que inicio o percurso que me impulsionou à pesquisa, pois em determinado momento da carreira, passei a questionar as evidências que via, ouvia e lia. Passei a usar estas palavras na condução do grupo de professores/as que coordeno desde 2019, em uma escola municipal de educação infantil, no município de Ivoti, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Sempre conversei com eles/as sobre a importância da nossa linguagem, mas ao parar para pensar, não sabia exatamente o motivo. Compreendia que era porque estava explicitada nas leis, nos livros que vinha lendo e em quase todas as formações das quais participava. Contudo, ainda não conseguia entender.

¹ Assumo, nesta pesquisa, uma opção teórica, política e ética, em que ao citar pela primeira vez um/a pesquisador/a, apresentarei seu nome completo, a fim de dar visibilidade à autoria. Tal postura ocorre devido aos estudos de gênero trabalhados no Grupo de Prática de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, do qual faço parte como mestranda.

Resolvi procurar compreender o motivo pelo qual agia de determinada forma, pois atuo como coordenadora pedagógica, e tenho muitas responsabilidades, afinal, conduzo outros/as profissionais em um caminho pedagógico que, por vezes, talvez nem saiba o destino.

Na busca por reflexões, ingressei no curso de mestrado em educação e, ao estudar para o processo de seleção, encontrei um referencial até então desconhecido. Percebi, entre outros aspectos, a potência de pensar de outros modos, proposto por Michel Foucault. Assim, fui percebendo que existiam outras formas de pensar e comecei o exercício de “[...] tornar difíceis os gestos fáceis demais”. (FOUCAULT, 1994, p. 180).

Ao ler o texto *Para além das evidências*, em que o autor afirma que o “[...] nosso olhar é também mais livre do que pensamos” (LARROSA, 1994, p. 83) identifiquei uma potência para esta pesquisa: pensar para além das evidências. E as evidências que me causam grande transformação enquanto profissional são as que utilizo com frequência para a formação na escola, os livros, especificamente os de literatura pedagógica acadêmica², encontrados entre os/as professores/as da educação infantil, com o intuito da formação continuada.

Buscando o entendimento da palavra *evidência*, encontro sustentação também no dicionário Oxford on-line, com a seguinte definição:

1. qualidade ou caráter do que é evidente, do que não dá margem à dúvida.
 2. condição de alguém ou algo que se destaca, que sobressai, atraindo a atenção circundante.
- Semelhantes: comprovação; transparência; arras; arguição; confirmação; demonstração; elucidação; esclarecimento; garantia; prova; testemunho; validação; clareza [...]. (OXFORD LANGUAGES, 2021).

A fim de realizar reflexões durante todo o texto, ancorar-me-ei no conceito a partir de Larrosa (1994) corroborado pelo significado extraído do dicionário Oxford. Não com o objetivo de buscar por algo que está escondido, para além das evidências, pelo contrário, olhar exatamente para o que está evidente, aquilo “que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar”. (LARROSA, 1994, p. 83).

Neste cenário, esta pesquisa buscará apoio teórico nos campos dos estudos em docência, estudos de gênero e estudos sobre educação infantil na perspectiva pós-estruturalista, e terá

² Conforme Miriã Zimmermann da Silva (2021, p. 9), membro do Grupo de Prática de Pesquisa, orientado por Dal’Igna, “(...) entende-se por literatura pedagógica acadêmica certo conjunto de documentos — livros, artigos, entrevistas etc. — voltados para o campo da educação, decorrentes em grande parte de pesquisas, ocupando-se da formação de professores, do currículo, das práticas, da identidade profissional, das políticas. Trata-se de uma literatura que circula nas universidades, nos cursos de formação de professores, e que reverbera nas escolas, nas salas de aula, nos espaços de atuação profissional, orientando e conduzindo os professores, formando-os como sujeitos que compreendem o aluno, o planejamento, o ensino, a aprendizagem etc., de formas específicas”. No capítulo 3, desenvolvo mais amplamente o que entendo, nesta pesquisa, por literatura pedagógica acadêmica.

como objeto a docência na educação infantil a partir daquilo que é veiculado e produzido na e pela literatura citada.

Para tanto, cabe situar que faço parte do Grupo de Prática de Pesquisa, coordenado pela minha orientadora, a professora Maria Cláudia Dal’Igna, o qual tem como pesquisa em andamento *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero* (2017-). Participo também do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI)³, que sustenta as discussões sobre docência, pedagogia e diferenças. Com a ideia de que “[...] formar-se é constituir-se num processo, implicar-se nele” (AMORIM, Verussi; CASTANHO, Maria Eugênia, 2008, p. 1178), esta dissertação tem como base a pesquisa abrangente do grupo e outras que estão sendo realizadas a partir dela.

Destaco que ao pensar em educação infantil, logo relacionamos às crianças. Inclusive, o foco da maioria das pesquisas relacionadas à educação infantil são elas. Entretanto, buscarei, nesta dissertação, colocar a lupa sobre *a docência nesta etapa da educação*. Assim, farei um esforço para não tratar das infâncias e das crianças, buscando refletir especificamente sobre os/as professores/as, com o objetivo de esmiuçar o tema.

Para responder à pergunta sobre *como ocorre a constituição da docência na educação infantil na literatura pedagógica acadêmica*, objetivando *identificar, descrever e analisar as ênfases temáticas que compõem a literatura pedagógica acadêmica que se destina aos/as professores/as que exercem a docência na educação infantil*, utilizei a pesquisa documental como procedimento metodológico, realizando a análise de cinco obras de ampla circulação.

Elegi como lentes teóricas e metodológicas o campo dos estudos em docência, estudos sobre educação infantil e estudos de gênero, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista. Desde esta compreensão conceitual, com a docência como ferramenta analítica a partir da qual, e em articulação aos conceitos de profissionalidade docente, gênero e governamentalidade neoliberal, pude identificar e descrever certas ênfases temáticas — indissociabilidade entre cuidar e educar, organização do espaço, materiais e tempo, relação com

³ No livro *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*, Elí Terezinha Henn Fabris, Dal’Igna e Roberto Rafael Dias da Silva (2018, p. 9) afirmam que: “o GIPEDI foi criado em 2015 e tem como característica a interinstitucionalidade, pois integra ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas em rede por pesquisadoras e pesquisadores nacionais e estrangeiros. As pesquisas realizadas propõem conhecer e problematizar os discursos e as verdades construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças culturais de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras. Compreendendo que a cultura é produtora de ‘verdades’ que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos, problematiza-se um conjunto de pedagogias (cinema, televisão, revistas, jornais, publicidade, mídias digitais, entre outras) que produzem modos de ser e de agir de docentes, bem como cada vez mais fazem parte das práticas pedagógicas contemporâneas”.

a criança, importância do registro e o desenvolvimento de projetos pedagógicos — e, analisá-las, problematizando que essas ênfases possam funcionar como prescrições sustentadas pelas discursividades presentes no campo da educação infantil e produzirem efeitos à docência por meio da condução de sua conduta de determinados modos.

A partir do exercício analítico realizado, problematizei questões que ocorrem no campo da educação infantil e reverberam no campo da docência como um todo, podendo causar enfraquecimento em aspectos da profissionalidade docente, e na potência de autoria e criação docente ao produzir dependência de tendências e modelos pedagógicos para a execução do trabalho.

Ao longo da pesquisa, suscitei problematizações às professoras para que pudessem compreender determinadas questões e, se considerassem pertinentes, levar tais reflexões às suas escolas, assim como suscito possibilidades de pesquisas potentes a serem realizadas no campo. A análise que realizei permitiu perceber que há um vasto campo de ênfases que a literatura pedagógica acadêmica mostra com recorrência, que são passíveis e, por vezes, potentes de maior reflexividade.

Após uma breve descrição da presente dissertação, passo à apresentação de sua estrutura. Destaco que tal trajeto trilhado não foi linear e um tanto incerto em muitos momentos; às vezes, sendo necessário dar um passo atrás, outras vezes, mudando o passo, mas, em seguida, o retomando, se necessário. O caminho final foi sendo trilhado nos últimos dois anos, os quais apresentarei em detalhes ao longo dos capítulos.

No capítulo 1, *“As evidências são o que todo mundo vê”*: o trajeto da pesquisadora e da pesquisa, articulo minha trajetória de vida e formação à pesquisa, bem como mapeio um recorte da produção acadêmica brasileira entre os anos de 2009 e 2019 em repositórios digitais, na busca por encontrar o que investigam e o que deixam de investigar, a fim de construir e sustentar o problema de pesquisa.

No capítulo 2, *“Aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira”*: as lentes pedagógicas, contextualizo a constituição da profissão no campo da educação infantil, buscando aporte nas heranças da pedagogia na/da educação infantil e no percurso legal da etapa de educação infantil no Brasil, apoiada nos estudos realizados no Grupo de Prática de Pesquisa, e em pesquisas e artigos encontrados nas etapas de revisão teórica e da literatura.

No capítulo 3, *“Condições de possibilidade”*: as lentes metodológicas, situo o percurso metodológico que orienta este estudo, iniciando pelos modos que elejo para produzir o material

— pesquisa documental, com cinco obras⁴ da literatura pedagógica acadêmica como material empírico — depois, os modos de operar, utilizando conceitos como lentes para auxiliar na análise e construção de significados — docência, linguagem, artefatos culturais, governamentalidade, governo⁵ e análise de produções discursivas — e, por fim, demonstro as escolhas que fiz para a construção das categorias de análise.

No capítulo 4, *Modos de constituição da docência na educação infantil: ser/tornar-se*, identifico, descrevo e analiso os elementos relacionados às especificidades de gênero, da multiplicidade de relacionamentos, das formas de intervenção, da indissociabilidade entre cuidar e educar, e do ensino, nesta etapa da educação, aspectos que entendo como modos prescritivos de constituição da docência de determinadas maneiras.

No capítulo 5, *Exercício da docência na educação infantil: agir*, identifico, descrevo e analiso as formas relacionadas à atuação docente na educação infantil, que suscitam modos de atuar como os relacionados ao planejamento, à forma de entender a rotina, ao lugar do espaço, dos materiais e do tempo, do projeto e do registro do/a professor/a.

Para finalizar, após o trajeto realizado, o capítulo “*O que determina o olhar [...] está submetido à mudança e à possibilidade de transformação*”: reflexões para/sobre a docência na educação infantil, é assim intitulado para ficar evidente a possibilidade de reflexão, transformação e reinvenção de possibilidades. Aponto questões como possível enfraquecimento da profissão docente, padronização da docência como efeito, necessidade de espaço para autoria e criação docente na educação infantil.

⁴ Carolyn Edwards; Lella Gandini; George Forman (2016); Paulo Fochi (2015); Maria Carmen Barbosa (2006); Elinor Goldschmied; Sonia Jackson (2006); e, Judit Falk (2021).

⁵ O uso dos conceitos *governamentalidade* e *governo* é inspirado na perspectiva foucaultiana. Para Foucault (2001a, p. 1604), “(...) governamentalidade [é] o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. O governo de si e dos outros opera em vários níveis, entretanto, o nível que interessa aqui é em relação ao que ocorre por meio dos livros endereçados aos/às professores/as de educação infantil. O detalhamento do entendimento destes conceitos e seus significados dar-se-á no capítulo 3.

1 “AS EVIDÊNCIAS SÃO O QUE TODO MUNDO VÊ”: O TRAJETO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentarei minha trajetória de vida e acadêmica articulando-a ao interesse por desenvolver esta pesquisa. Para isso, subdivido-o em três subcapítulos.

No primeiro, apresento elementos do caminho que trilhei e que justificam a escolha pelo tema da docência na educação infantil. Inspirada em Larrosa (1994, p. 83), “o que todo mundo vê nem sempre se viu assim”, o intitulo “O que hoje vejo nem sempre vi assim”.

No segundo subcapítulo, realizo uma revisão da literatura com base nos descritores “docência na educação infantil”, “literatura pedagógica” e “sentidos da docência”. Demonstro o levantamento realizado, apresento e descrevo elementos encontrados⁶ que alicerçam esta pesquisa.

Após este movimento, no terceiro subcapítulo, esclareço as escolhas que fiz para a construção e sustentação do problema de pesquisa, bem como o objetivo do estudo e a tese construída.

1.1 O QUE HOJE VEJO NEM SEMPRE VI ASSIM

De acordo com Yuval Harari (2018, p. 7), na Introdução de sua obra *21 lições para o século 21*,

[...] num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder. Em teoria, qualquer um pode se juntar ao debate sobre o futuro da humanidade, mas é muito difícil manter uma visão lúcida. Muitas vezes nem sequer percebemos que um debate está acontecendo, ou quais são suas questões cruciais. Bilhões de nós dificilmente podem se permitir o luxo de investigá-las, pois temos coisas mais urgentes a fazer, como trabalhar, tomar conta das crianças, ou cuidar dos pais idosos.

Utilizo a ideia do autor sob o prisma de minha realidade enquanto professora da educação infantil, em que somente modificaria alguns aspectos para adequá-los à minha realidade: os/as professores/as estão em busca de atualizações: leem tudo; fazem todo tipo de oficina gratuita e/ou pagam, quando possível; mudam de opinião, conforme as tendências pedagógicas; e, utilizam nomenclaturas como se não houvesse deslocamentos importantes. Contudo, nem sempre conseguem refletir sobre questões cruciais e necessárias de serem

⁶ A revisão da literatura foi realizada como primeira etapa da pesquisa, portanto, achados posteriores na produção acadêmica acerca da educação infantil estão presentes na etapa de revisão teórica do tema.

discutidas no campo da docência na educação infantil. Faço tais afirmações, baseada em minha experiência como docente, que, ao discorrer sobre as nomenclaturas que utilizamos para nos referir à docência, recebo como resposta: “eu não tinha me dado conta disto”, “eu não tinha parado para pensar nisto”, dentre outras.

E, a fim de complementar a ideia iniciada:

[...] infelizmente, a história não poupa ninguém. Se o futuro da humanidade for decidido em sua ausência, porque você está ocupado demais alimentando e vestindo seus filhos — você e eles não estarão eximidos das consequências. Isso é muito injusto, mas quem disse que a história é justa? Como historiador, não posso dar às pessoas alimento ou roupas — mas posso tentar oferecer alguma clareza, ajudando assim a equilibrar o jogo global. Se isso capacitar ao menos mais um punhado de pessoas a participar do debate sobre o futuro de nossa espécie, terei realizado minha tarefa. (HARARI, 2018, p. 7).

A partir das palavras do autor, percebo o quanto, em determinado momento, também estive ausente do debate. Enquanto estudante no magistério, sempre atuei na profissão como professora na busca pelo sustento familiar, desde os 16 anos. Depois, na graduação, tive a possibilidade de cursar pedagogia com bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos. Tornei-me a melhor professora que poderia ser, tanto com os/as alunos/as como comigo mesma. Na maior parte do tempo de formação, estava em dois empregos, um por turno, e outro por períodos, à noite e aos finais de semana. Por mais que me esforçasse, como uma aluna dedicada e uma professora competente, hoje compreendo que minhas reflexões poderiam ter sido diferentes, apesar de que as prioridades relacionadas à vida eram outras naquele momento.

Destaco, como contextualização formativa, que durante o período de formação inicial na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), fui pibidiana⁷, ou seja, atuei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Após concluir a graduação e, paralelamente, inserir-me em um emprego como funcionária pública, ocorreram mudanças econômicas que me proporcionaram adotar outro tipo de postura, com maior dedicação à formação.

Pouco tempo depois do ingresso em uma escola municipal de educação infantil, tornei-me coordenadora pedagógica e, neste lugar, percebi a responsabilidade de conduzir outros/as profissionais. Tudo isto fez com que percebesse que em poucos meses de intenso investimento em formação⁸ e da presença junto aos/às professores/as, a escola estava criando certa

⁷ “Nomenclatura utilizada pelos/as alunos/as bolsistas de iniciação à docência para fazer referência a uma identidade construída no âmbito do Pibid”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78).

⁸ Na educação, no município de Ivoti/RS, um terço da carga horária semanal é dedicada ao planejamento e, dentro deste período, toda a rede tem duas horas de reuniões pedagógicas semanais. Na educação infantil, isto acontece em todas as terças-feiras, após o encerramento das atividades com as crianças, das 17h 45min às 19h 45min.

identidade, diferente da gestão anterior da qual não fiz parte. Ao parar e refletir sobre os rumos da escola, percebi o impacto que causava e me amedrontei, pois não havia refletido sobre as consequências de adotar isto ou aquilo como concepção. Ao fazer escolhas, algo resultaria. Mas o que seria? Tinha algumas hipóteses, mas não bastavam, já que se tratava do futuro de muitas crianças e da formação continuada de muitos/as profissionais. Diante à inquietação, busquei aprofundar-me nos estudos para ingressar no curso de mestrado em educação, na linha *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*.

A articulação com Harari (2018) ocorre quando percebo que, independentemente se estiver presente nos debates educacionais ou não, por questões diversas da vida, as transformações na educação continuarão acontecendo. Hoje, consigo entender que, enquanto docentes, somos responsáveis por aquilo que falamos e fazemos, e por aquilo que não falamos e não fazemos, e que estas ações produzem efeitos sobre os sujeitos implicados no processo. “Se isso capacitar ao menos mais um punhado de pessoas a participar do debate [...], terei realizado minha tarefa” (HARARI, 2018, p. 7), assim me encontro como pesquisadora em educação: “[...] não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. (FOUCAULT, 2004, p. 21).

Ao demonstrar, de forma abrangente, o quanto minha trajetória de vida e de formação leva ao desejo de ser pesquisadora, no próximo subcapítulo, aprofundo alguns aspectos e vou em busca de conhecer um recorte da produção acadêmica sobre o tema.

1.2 PESQUISAS COMO EVIDÊNCIAS?

Em 2018, no município em que atuo, começamos a nos debruçar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), para nos apropriarmos e, no ano seguinte, construir um documento orientador próprio. Em inúmeras leituras, notei que o termo “adulto” repetidamente aparecia, enquanto “professor/a” era pouco presente.

Começo o movimento de perceber também que, em muitos livros que fazem parte da autoformação continuada dos/as professores/as⁹, há termos diversos como, adulto, adulto referência, educador/a, entre outros, exceto professor/a.

Pensando nesta observação e na minha ação enquanto pedagoga, bem como na identificação por meio de uma rede social de compartilhamento de fotos, o Instagram, percebo

⁹ Refiro-me aos/às docentes atuantes na educação infantil, mas, por vezes, não citarei esta informação, pois entendo que muitos livros de educação não deveriam ser dedicados exclusivamente à determinada etapa da educação, pois podem acarretar fragmentação de saberes.

que os livros lidos entre os/as professores/as estão fazendo parte de sua formação continuada e auxiliando em sua constituição docente.

Realizo a revisão da literatura na busca por identificar produções relacionadas a esta temática, para então construir a problemática de pesquisa de forma consistente. Para tanto, na procura por uma revisão sólida da produção científica brasileira, mergulhei nos seguintes repositórios: Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME).

Este subcapítulo foi subdividido em duas seções, sendo a primeira, *“Uma coisa é evidente quando impõe sua presença”*: levantamento da produção acadêmica, em que foi realizado o mapeamento de um recorte da produção científica. E, a segunda, *Os sentidos da docência na educação infantil evidentes na produção acadêmica*, em que foram descritos elementos potentes dos trabalhos que alicerçaram a construção e a sustentação da problematização desta dissertação.

1.2.1 “Uma coisa é evidente quando impõe sua presença”: levantamento da produção acadêmica

Partindo da temática escolhida, utilizei, inicialmente, alguns descritores, bem como o cruzamento de outros, como: “sentidos da docência” AND “educação infantil”; “livros pedagógicos” AND “educação infantil”; “livros pedagógicos” AND “educação infantil” AND “docência”; e, “docência na educação infantil” AND “literatura pedagógica”. Quando cruzava descritores, resultava nos mesmos trabalhos que quando utilizava os termos de forma separada ou ocasionava ausência de resultados.

Neste ponto, surgiram alguns questionamentos iniciais ao cruzar descritores: por que há ausência de trabalhos relacionados a livros pedagógicos e docência na educação infantil e apenas literatura relacionada ao público infantil? Por que há ausência de trabalhos relacionados aos sentidos produzidos sobre a docência na educação infantil além dos relacionados à subjetividade do/a docente ou relacionado ao/à professor/a iniciante como foco?

A partir disto, optei em escolher para a seleção detalhada os descritores apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento da produção científica

Descritores	CAPES	RBDU	Ibict	SciELO	LUME
PRIMEIRA BUSCA					
docência na educação infantil	1.016.480	6.061	311	30	3.888
sentidos da docência	1.185.902	6.990	1.092	43	7.720
literatura pedagógica	149.447	974	3.714	207	1.013
SEGUNDA BUSCA					
docência na educação infantil	94	4	79	7	306
sentidos da docência	20	1	27	6	58
literatura pedagógica	38	2	24	10	91

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Para refinar os resultados, devido à grande quantidade que se identificava na primeira busca, como pode ser observado na tabela, foram utilizados marcadores na segunda busca. Com os descritores “docência na educação infantil”, literatura pedagógica” e “sentidos da docência”, realizei um recorte temporal entre 2009 e 2019 e pesquisas em português para compor a próxima seleção, separando-os por ano de defesa, repositório em que foram encontrados e o tipo de estudo, conforme representado na tabela 9, localizada no Apêndice B.

A opção pelo recorte temporal ocorreu pela escolha em delimitar o período, pois as pesquisas que o antecedem, possivelmente, já foram citadas nas revisões bibliográficas dos trabalhos dos últimos anos. A opção por este recorte contemplou o período em que as Novas¹⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 até dois anos após a instituição e orientação quanto à implementação da BNCC pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2017a).

Destaco que foram encontradas 155 teses, 222 dissertações e 36 artigos publicados em periódicos e em outros formatos de textos detalhados no quadro 1. Cabe ressaltar que alguns trabalhos selecionados apareceram em mais de um dos locais de busca, desta forma, citei, na tabela 9, apenas o primeiro a ser encontrado.

Após esta busca, realizei a leitura dos títulos de todos os trabalhos dentro do recorte estabelecido, a fim de identificar articulação com a temática deste estudo: literatura pedagógica direcionada aos/às docentes, sentidos produzidos sobre a docência na educação infantil e docência especificamente relacionada à educação infantil. Em seguida, selecionei-os por tipo de estudo, conforme representado na tabela 10 localizada no Apêndice C.

¹⁰ Utilizo o termo *Novas*, devido à instituição das DCNEI presente na Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

Posterior à seleção das pesquisas com base nos títulos, o próximo movimento foi o de realizar a leitura dos resumos e das referências utilizadas, a fim de identificar elementos relacionados à intenção deste estudo. Apresento, no quadro 1, os trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Material selecionado para a revisão da literatura

Autor	Título	Ano	Natureza
Tatiane Márcia Fernandes	Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)	2010	Dissertação
Rodrigo Saballa de Carvalho	A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	2011	Tese
Claudia Zajac Dudar	Formação continuada: concepções das professoras da educação infantil	2017	Dissertação
Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo	Aprendizagens docentes na educação infantil: vivências pedagógicas e escritas de si	2018	Dissertação
Rodrigo Saballa de Carvalho	Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações e discurso	2019	Artigo publicado em periódico
Catharina da Cunha Silveira	Bom senso como prática docente na educação infantil	2019	Tese
Renata Porcher Scherer	A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX	2019	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar brevemente os trabalhos discriminados no quadro 1, juntamente com a minha orientadora, optamos em realizar, neste capítulo, a análise da produção acadêmica relacionada à educação infantil, para assim observar possíveis repetições, lacunas, ambiguidades, singularidades, continuidades, descontinuidades, convergências e divergências relacionadas a este campo, visto suas especificidades. Assim, os demais estudos, pela sua potência em relação aos descritores utilizados e ao campo de pesquisa em que se situam, e a relação não direta com o campo da educação infantil, são citados ao longo da revisão teórica e metodológica.

Tendo, nesta seção, mapeado um recorte da produção acadêmica relacionada ao tema desta dissertação, prossigo para a seguinte, em que apresento elementos das pesquisas selecionadas que considereirei como base para meu estudo, bem como indicadores de caminhos possíveis a serem seguidos a partir de seus resultados. Trata-se, portanto, segundo Norma Ferreira (2002), de um exercício importante para a construção e sustentação do problema de pesquisa, pois para contribuímos com a melhoria da produção de conhecimento em um campo

é preciso conhecer o que já foi realizado por outros/as pesquisadores/as e, ao mesmo tempo, é preciso identificar os limites do que já foi produzido e da própria revisão bibliográfica.

1.2.2 Os sentidos da docência na educação infantil evidentes na produção acadêmica

Para esta seção, organizei os trabalhos selecionados citando-os nos Quadros 9, 10, 11, 12 e 13 com seus dados e os resumos no Apêndice D e, no corpo do texto, o recorte de cada um deles que considerei e elegi como potentes para construir e sustentar esta pesquisa.

Na realização da revisão da literatura, a dissertação de Tatiane Fernandes (2010) auxiliou a refletir sobre a função da educação infantil estar atrelada à discussão sobre a constituição da docência nesta etapa. A pesquisadora afirma que “[...] na leitura sistematizada e investigativa das dissertações foi possível vislumbrar que a função das instituições de educação infantil e a constituição da docência estão intimamente relacionadas”. (FERNANDES, 2010, p. 23).

Fernandes (2010, p. 20) faz menção ao ensinar na educação infantil ao apontar que, segundo as ideias de Eloísa Rocha (1999),

[...] na educação infantil, a docência se configura de forma específica, visto que as atividades docentes visam não apenas ao ensinar, mas à educação e cuidado das crianças por meio de proposições que respeitem essa etapa da vida em suas múltiplas dimensões. A aprendizagem se dá a partir de vivências e das relações que as crianças estabelecem nos contextos de educação infantil.

De acordo com Fernandes (2010, p. 19), os/as profissionais responsáveis pelas crianças das escolas de educação infantil, além de docentes também possuem outras denominações, como “[...] profissionais de educação infantil, professor de educação infantil e educador infantil”. Complementa ainda que, segundo Genícia de Matos (2008), em relação à educação infantil, “[...] a identidade não é um tema fácil de analisar, a qual encontra respaldo numa indefinição do que seja a função da professora, educadora infantil entre as profissionais que atuam nessa etapa da educação básica”. (FERNANDES, 2010, p. 19).

Em relação a este elemento, as autoras Dalila Oliveira, Adriana Duarte, Livia Vieira e Ligia Aquino (2010, s/p), de textos presentes no *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*, compreendem o/a professor/a da educação infantil como o/a “[...] profissional de magistério que atua na educação destinada a crianças de zero a seis anos de idade, correspondente à primeira etapa da educação básica”. Enquanto, Isabel Silva (2010, s/p), o/a

educador/a infantil “[...] refere-se aos profissionais que atuam em instituições de educação infantil, responsabilizando-se pelos cuidados e educação de crianças de 0 até 6 anos”.

Fernandes (2010) afirma que pesquisou por verbetes como “docência na educação infantil”, “docente de educação infantil” e “profissional de educação infantil”, mas não os achou no dicionário supracitado. Nos termos encontrados, “professor de educação infantil” e “educador infantil”, a docência não foi mencionada. Já quando procurou por “trabalho docente” encontrou: “[...] pode-se assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros”. (OLIVEIRA, 2010, s/p).

A partir disto, a autora desenvolveu reflexões acerca do trabalho docente e percebeu, em suas análises, que trabalhar na educação infantil implica ações de cuidado, como nos momentos de sono, higiene e alimentação, mas que “não são percebidas como educativas, pois as educativas seriam aquelas mais próximas ao modelo escolar” e as “associadas à maternagem e à esfera do doméstico” induzem “[...] a uma desvalorização profissional”. (FERNANDES, 2010, p. 30). Resultado de tal associação à maternagem acaba em uma “[...] hierarquização do trabalho por meio do parcelamento das tarefas na educação infantil [...] na falsa polarização e oposição entre cuidar e educar”. (FERNANDES, 2010, p. 18).

A pesquisadora afirma, segundo as ideias de Kuhlmann Júnior (2006), que

[...] essa concepção que dicotomiza educação e cuidado está ligada a uma das interpretações da história da origem das instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas, as quais acreditam que na creche só se cuidava e na pré-escola só se educava. Apesar de creches e pré-escolas terem apresentado diferenças quanto à faixa-etária das crianças, classe social das famílias, instâncias de pertencimento, ambas guardavam objetivos educativos, embora distintos. Enquanto a creche estava ligada à assistência e apresentava um objetivo educativo-assistencial de guarda direcionada aos filhos de trabalhadores, a pré-escola, ligada à educação, objetivava a socialização e preparação das crianças mais abastadas para os sistemas educativos.

A autora considera que a concepção de creche enquanto lugar de cuidado e pré-escola como lugar de educação ainda não foi superada. Em suas análises, Fernandes (2010, p. 31) retrata que a docência na educação infantil é vista como maternagem, mas também como ensino, e que

[...] aparece como tentativa de valorização profissional em negação ou oposição às ações de cuidado no sentido de maternagem bem como do entendimento da criança como homogênea, “vir a ser” e de educação infantil como preparação para o ensino fundamental. Agindo como professoras do ensino fundamental, através da transmissão de conteúdos, essas mulheres acreditam e se sentem mais professoras. Ou seja, é o educar no sentido de ensino que confere aos sujeitos das duas pesquisas, professoras de creche e pré-escola, a identidade profissional.

Em uma das pesquisas analisadas por Fernandes (2010), a pesquisadora identifica que as docentes entrevistadas consideram o educar mais importante do que o cuidar, pois, para elas, o educar articula uma identidade profissional. Sobre esta questão, Sinara Sales (2007, p. 113), autora de uma das pesquisas analisadas por Fernandes (2010), afirma que:

[...] é importante ressaltar que, na representação social das professoras, a função de educar aparece quase sempre como sinônimo de ensino, quer seja de letras, de números ou de “bons” hábitos necessários à vida adulta, como, por exemplo, a disciplina. A aprendizagem de tais conteúdos e condutas, pelas crianças, apresenta-se como uma exigência das professoras, pautada, muito mais, nos currículos criados para cada etapa de escolaridade, do que sobre os sujeitos reais presentes nas instituições.

Fernandes (2010, p. 32) percebe que as “[...] identidades profissionais estão engendradas naquilo que [elas] gostaria[m] de ser [...] um[a] profissional reconhecido[a], bem como, há uma revisão e reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Para Figueiredo (2018, p. 81), as DCNEI (BRASIL, 2009a) representam “[...] um novo modo de mediar o cuidar e o educar de crianças pequenas”, assim como “[...] a necessidade de ressignificação da função e do papel do professor da educação infantil”.

Conforme a autora, [...] podemos considerar o professor de educação infantil como docente e sua ação como docência, pois ela se baseia na interação com seres humanos, ou seja, com as crianças de zero a seis anos de idade”. (FERNANDES, 2010, p. 19-20). Aponta ainda que “[...] as novas significações em construção, na educação infantil, produzem um embate teórico-prático que acompanha a constituição de uma nova identidade: a de professora”. (FERNANDES, 2010, p. 17). A partir de suas análises, conclui que a especificidade da docência na educação infantil reflete nos objetivos que queremos alcançar com as crianças.

Cláudia Dudar (2017) apresenta, em sua dissertação, a percepção de que as professoras de educação infantil da rede em que atuava, preferiam realizar outra tarefa a participar de momentos de formação continuada. Instigada por esta demonstração, em sua pesquisa, buscou, inicialmente, conhecer as concepções delas sobre as ações desenvolvidas em relação às formações proporcionadas, bem como, dentre outros objetivos, conhecer suas necessidades formativas e suas proposições acerca disto.

Nesta pesquisa, Dudar (2017) constatou que, mesmo com o crescimento de estudos em relação à formação continuada no Brasil, há pouca expressividade de produções ligadas à educação infantil. Observa-se, pelos dados citados, que entre os anos de 1987 e 2007, apenas 3% das pesquisas sobre o trabalho docente na educação básica brasileira eram relacionados à etapa de educação infantil.

Ao ler tal constatação, rememorei que, em minha atuação profissional, em muitos momentos, ao buscar por temáticas específicas, tive dificuldade em encontrar materiais para a formação continuada de professores/as atuantes na educação infantil. Assim como lembrei também que durante meu percurso profissional na educação, muitas vezes, ouvi reclamações de colegas de que as formações promovidas pelas redes não contemplavam a educação infantil. Todos estes aspectos embasaram minha busca por realizar esta pesquisa, especificamente nesta etapa da educação.

Durante o estudo, Dudar (2017) identificou o viés compensatório que movia os/as professores/as pela busca por formação. Relacionando esta constatação à minha percepção enquanto profissional em uma escola, este não parece ser o princípio balizador das ações formativas procuradas pelos/as docentes na instituição em que atuo. Observo, enquanto coordenadora pedagógica, uma busca deste grupo por desempenho pessoal à compensação monetária, visto que a maioria dos/as profissionais da escola já atingiram o maior nível financeiro possível no município, com o grau de pós-graduação *lato sensu*.

Em sua pesquisa, a autora destaca que

[...] as recentes reformas na formação de professores no país, a partir dos anos 1990, revelam a instauração de uma nova lógica para os processos formativos docentes, fundamentada em noções como competência, produtividade, eficiência e competitividade, que passaram também a definir um novo “tipo de professor”, conforme a pretensão de organismos multilaterais para os docentes atuantes em países em desenvolvimento. (DUDAR, 2017, p. 26).

Em sua pesquisa, Dudar (2017) convida Eneida Shiroma (2003, p. 79) para auxiliá-la na sustentação de sua tese:

[...] certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência. [...] Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma¹¹ é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas.

A partir de tal consideração, é possível articular a tese de Rodrigo de Carvalho (2011), a partir do capítulo *Capital humano: o pedagogo como manager de sua formação*, em que aborda, dentre outros aspectos, o/a professor/a empreendedor/a de si.

¹¹ Trata das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001). Ao longo deste trabalho, falaremos sobre o documento atualizado, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019).

Na figura 1, quadro elaborado por Dudar (2017), observam-se os aspectos apontados por professoras de educação infantil, da rede em que realizou sua pesquisa, por meio de questionário autoaplicável.

Figura 1 - Concepções de formação continuada nos relatos das participantes da pesquisa

Quadro 11 – Concepções de formação continuada identificadas nos relatos das participantes da pesquisa.

Concepção de Formação Continuada	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
1. Específica na área de atuação / Aplicável à prática	29	57%
2. Centrada nas necessidades do professor	5	10%
3. Direito do professor	4	8%
4. Meio para atingir a "qualidade do ensino"	3	6%
5. Aperfeiçoamento	3	6%
6. Atualização contínua	2	4%
7. Reciclagem	1	2%
8. Capacitação	1	2%
9. Fortalecimento teórico	1	2%
10. Momento de aprendizagem	1	2%
11. Desenvolvimento profissional	1	2%
Total	51	100%

Fonte: Primária (2017).

Fonte: Dudar (2017, p. 84).

É possível observar que os aspectos mais recorrentes apontados pelas participantes da pesquisa são utilitaristas, de formação prática e de formação para o trabalho. A autora apresenta a citação do Referencial para a Formação de Professores (2002) em que retoma a “epistemologia da prática” (DUDAR, 2017, p. 93) na formação continuada:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 2002, p. 70).

Com este excerto do documento oficial, destaca-se que no discurso do Estado também está presente o aspecto de a formação continuada ligar-se à parte prática do exercício profissional.

No subcapítulo, *Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na educação infantil*, Dudar (2017) mapeia as fontes de consultas utilizadas como formação continuada.

Figura 2 - Fontes de aprendizagem para subsídio da ação pedagógica

Quadro 13 – Fontes de aprendizagem utilizadas pelas docentes da Educação Infantil para subsídio da ação pedagógica.

Fontes de consultas	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
1. Internet	46	35%
2. Livros	39	30%
3. Troca de experiência entre pares	14	11%
4. Revistas	10	8%
5. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Nacional – RCNEI; Diretrizes Curriculares de São Francisco do Sul; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs	7	5%
6. Produções científicas (artigos, dissertações e teses)	6	5%
7. Entrevistas/reportagens/Televisão/Jornal	4	3%
8. Cursos e palestras	3	2%
9. CDs/DVDs	1	1%
Total	133	100%

Fonte: Primária (2017)

Fonte: Dudar (2017, p. 114).

É possível observar na figura 2 que a primeira fonte de consulta com maior recorrência é a internet, seguida pelos livros. Para Dudar (2017, p. 116),

[...] é necessário ponderar que as fontes de busca pelas informações e formação pela Internet, do mesmo modo que podem contribuir e auxiliar na ação pedagógica, por outro lado, podem expressar uma esfera geradora da precarização do trabalho docente na educação infantil, quando não há uma compreensão da origem e intencionalidade das ideias ou informações subjacentes que estão postas.

Considero que o mesmo poderia ser posto em relação aos livros. Enquanto coordenadora pedagógica e estudante, percebo que vivemos em um cenário de ampliação das discussões sobre a educação infantil. Há muitos lançamentos de cursos, materiais e livros sobre esta área. Percebo também que alguns/as professores/as, na busca por maior desempenho em sua atuação, aceitam, sem refletir, por vezes, o que encontram na literatura.

O estudo de Kelly Figueiredo (2018) apresentou um levantamento inicial do repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Piauí, no período entre 2013 e 2017. Os objetivos de sua dissertação foram:

[...] caracterizar as aprendizagens do professor da educação infantil sobre o ensinar nos seus percursos formativos e nas práticas docentes; compreender a importância das aprendizagens subsidiadas pela prática docente na educação infantil; descrever os contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil. (FIGUEIREDO, 2018, p. 20).

Ao ler os objetivos, busquei, ao longo do estudo, identificar se os livros fariam parte do suporte à docência. Outra questão que chamou a minha atenção, foi perceber que dentre os

objetivos do estudo, estava o termo ensino, tão pouco utilizado, atualmente, no campo da educação infantil.

No capítulo II, *Aprendizagens docentes na educação infantil: definições, construções e considerações*, a autora inicia o primeiro subtítulo contextualizando:

[...] iniciar uma abordagem teórica sobre os processos e contextos de aprendizagens de professores da educação infantil requer que façamos uma busca acerca da concepção de criança e dos avanços que a educação infantil passou (e vem passando) e como o professor seguiu esse processo. (FIGUEIREDO, 2018, p. 53).

Ao contextualizar legalmente a educação infantil, a autora afirma que fará uma busca pela concepção de criança, presente nos documentos, fato que é observado durante a historicização, para mostrar como o/a professor/a “seguiu esse processo”. Pergunto-me: os documentos estão dando enfoque à função do/a docente ou ele/a é um/a ator/atriz que apenas “segue o processo”?

No subcapítulo, *Aprendizagens docentes no contexto da educação infantil: conceitualizações e discussões teóricas*, a autora aponta que a formação docente ocorre por meio de cursos de formação, da prática docente e das políticas públicas. Além destes, “[...] informalmente, aprendem com os pais dos alunos, com a comunidade próxima da escola, com o contexto em que a escola se insere”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 71). Conforme a autora, corroboram esta afirmação Voltarelli e Monteiro (2016), Tebet, Martins e Rittmeister (2013), Reali e Reyes (2009) e Lastória e Mizukami (2002). De acordo com Lee Shulman (2014), “[...] as fontes de aprendizagens para constituição da base de conhecimento para ensinar são: a) formação acadêmica; b) o contexto escolar; c) as pesquisas que envolvem a educação; d) a experiência”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 77). Ainda assim, percebo a ausência de menção aos livros como ferramentas na formação continuada que ocorre no processo do trabalho docente.

No subcapítulo, *Prática docente na educação infantil*, a autora baseia-se em Sonia Ayres (2012), ao indicar que “[...] o profissional que trabalha com o segmento da educação infantil tem que gostar profundamente de criança, estar engajado neste processo que viabiliza o crescimento da criança e da comunidade como um todo”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 81). Fundamentada em Maria Isabel Bujes (2001), a autora aponta que “[...] a inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas, simultaneamente, para cuidar e educar estivessem presentes [...]”, o que “[...] representa um novo modo de mediar o cuidar e o educar de crianças pequenas, portanto, representa, também, a necessidade de ressignificação da função e do papel do professor da educação infantil”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 81). Pergunto: que modo é este de mediar o cuidar e o educar de crianças pequenas?

Na subcategoria de análise, *Aprendizagens docentes adquiridas na formação continuada*, a partir de seu material empírico,

[...] é visível, portanto, o entendimento de que o professor de educação infantil necessita aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, atualizando-se, aprofundando e enriquecendo seus conhecimentos, adaptando-se ao mundo em constante mudança [...] de que a formação precisa desenvolver no professor a capacidade de estabelecer com as crianças relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estimuladoras e balizadoras de limites, posto que diante disso podemos afirmar que as aprendizagens adquiridas com as formações (inicial e continuada) são vitais para o desenvolvimento profissional, são fundamentais para fortalecer as ações cotidianas no trabalho docente. (FIGUEIREDO, 2018, p. 101).

Na subcategoria de análise, *Desafios da prática docente como constituição de aprendizagens*, Figueiredo (2018, p. 109) afirma que:

[...] o professor para atuar na educação infantil precisa gostar de criança, ser paciente, prestativo, ter autocontrole e disponibilidade para aceitar e ajudar os outros, mas só isso não é suficiente. Carece saber o conteúdo a ser ensinado e adaptá-lo ao nível de desenvolvimento e da realidade da criança, sempre caminhando junto com as metas que a escola quer alcançar, superando os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem. No enfrentamento dos desafios, o professor assimila novas aprendizagens com o intuito de aprimorar seus conhecimentos.

Ainda nesta categoria, sobre o educar e o cuidar, a autora destaca que “[...] o educar e o cuidar estão ligados ao desenvolvimento da criança. [...] a família e a escola devem andar juntas, na complexa tarefa de construção da personalidade da criança”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 112).

Segundo estes excertos, percebo que a autora vai mapeando certo modo de ser e de agir como docente na educação infantil.

Na subcategoria, *Aprendizagens docentes constituídas em contextos formais*, fundamentada em Aline Reali e Cláudia Reyes (2009), a autora discute que a formação continuada

[...] se sobressai nos relatos desse grupo de professores como contexto formal de aprendizagem docente no qual, segundo enfatizam, podem ser citados: os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, os estudos via internet, livros, enriquecedores do processo de aquisição de conhecimentos relativos a ensinar na educação infantil. Esses conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, palestras, livros e internet, são reconhecidos como importantes para fundamentar a prática docente, além de possibilitar novas aprendizagens. (FIGUEIREDO, 2018, p. 124-125).

Pude observar que os dados analisados por Figueiredo (2018) indicam os cursos, os estudos via internet e os livros como fontes de consulta e pesquisa, assim como Dudar (2017) as identifica em sua pesquisa.

O artigo de Carvalho (2019) oriundo da pesquisa, *O currículo da educação infantil em discurso nos livros didáticos de formação de professores*, iniciada em 2019, descrita pelo autor, na plataforma Lattes (2022), apresenta aspectos importantes para esta pesquisa.

O projeto de pesquisa, com base nas contribuições dos estudos de Michel Foucault e dos estudos pós-críticos de currículo, tem como objetivo analisar o discurso curricular contemporâneo da educação infantil veiculado em livros didáticos de formação docente. Em tal perspectiva, a investigação se movimentará fundamentada na seguinte questão: como o discurso curricular da educação infantil veiculado em livros didáticos de formação docente, a partir da seleção de saberes, da proposição de práticas e da constituição de um vocabulário pedagógico próprio, tem operado na projeção de uma infância a ser educada e na invenção de uma docência a ser vivida pelos professores? Para tanto, metodologicamente será realizada uma análise do discurso de inspiração foucaultiana do conjunto de obras selecionadas pelo PNLD - Plano Nacional do Livro Didático (2019) para a Formação de Professores de Educação Infantil. (CNPQ, 2022).

Em seu artigo, Carvalho (2019) apresenta autores/as que fundamentam as ideias citadas: a formação docente como uma das práticas pedagógicas (MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos, 2011) que se desdobra a partir do governo (VEIGA-NETO, Alfredo, 2002), entendido “como modo de condução de conduta de si e dos outros” (DEAN, Mitchell, 1999; Foucault, 2008a; DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian, 2016), e aponta os livros como artefatos de cultura que materializam o governo (MARÍN-DÍAZ, 2012).

Percebi semelhança deste artigo com esta pesquisa no que tange aspectos teórico-metodológicos, ao apoiar-se nos estudos foucaultianos e nos estudos pós-críticos. Uma das diferenças que ocorrem é que o artigo utiliza como material de investigação um conjunto de livros específicos¹², diferente do que propus pesquisar¹³.

O autor menciona os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, conforme o material que constitui o *corpus* investigativo e fundamentado nas autoras do material analisado, no qual esta abordagem propaga “[...] as possibilidades do ‘ensinar’, do ‘dirigir’ intencionalmente o desenvolvimento” (ARCE, 2013, p. 6), e demonstra que tal perspectiva refuta a concepção antiescolar difundida na educação infantil por aqueles que defendem a pedagogia da infância.

A partir da contextualização da escolha do material, Carvalho (2019) analisa as obras e identifica, com base em Dean (1999), “modos peculiares de produzir sentidos e conduzir as condutas docentes” (CARVALHO, 2019, p. 88) e uso de táticas como “contrastes, repetições e

¹² As autoras ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia (2009); ARCE e MARTINS (2010); ARCE, SILVA, Débora e VAROTTO, Michele (2011); ARCE e JACOMELLI, Mara (2012); ARCE, 2013; ARCE, 2014 pesquisam a partir da “pedagogia histórico-crítica” e “defendem o ensino de conteúdos emergentes de áreas do conhecimento como ‘geradores de desenvolvimento nas crianças’ (ARCE, 2016)”. (CARVALHO, 2019, p. 86).

¹³ O conjunto de livros analisados, nesta pesquisa, está descrito no capítulo 3.

exemplos” (SOBRAL, Antônio, 2013) com a intenção de “produzir formas de ser docente” (CARVALHO, 2019, p. 88).

Carvalho (2019, p. 88), fundamentado nas ideias foucaultianas, considera que seu artigo tem como objetivo “contribuir para a problematização da lógica propedêutica de educação das crianças, evidenciando que não existe um modelo exclusivo de exercício da docência na educação infantil, mas múltiplos modos de atuação [...] constituídos dentro de determinadas ordens do discurso”.

Compreendo a importância desse artigo na construção desta dissertação, ao auxiliar na compreensão e no aprofundamento dos próximos capítulos, de como o conceito de discurso está relacionado aos livros, e ao entendimento de forma ampla da pedagogia histórico-crítica.

Para o autor, os livros analisados instituem regimes de verdade (FOUCAULT, 1995), ocorrendo uma incitação de quem lê a se autoavaliar (LARROSA, 1994), visando, por meio dos enunciados, “[...] tornar sua prática docente a mais próxima possível da pedagogia histórico-crítica referenciada nas publicações”. (CARVALHO, 2019, p. 90).

O governo pelos enunciados não ocorre neste material “[...] contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governa pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18). “Trata-se de uma liberdade regulada, que não opera por meio da subordinação do leitor (MARÍN-DIÁZ, 2012), mas através de um conjunto de sofisticadas estratégias promotoras de desejos, reflexões, escolhas e decisões”. (CARVALHO, 2019, p. 95).

Na seção, *A arquitetura formativa dos livros que constituíram a materialidade investigada*, Carvalho (2019, p. 93), procura evidenciar que “[...] a arquitetura dos livros aciona o funcionamento de práticas dirigidas ao governo docente”. Enquanto, nas *Considerações finais*, aponta para a possibilidade de “[...] falar de outros modos, de julgar de outros modos, de conduzir-se de outras maneiras” (LARROSA, 1994, p. 84), questionando os regimes de verdade.

De acordo com Thomas Popkewitz (2001, p. 141), “[...] o papel de um pesquisador não é o de dizer aos outros o que tem de fazer, não é moldar a vontade política dos outros, mas ao invés disso, é o de questionar incessantemente o que é postulado como autoevidente”. Para Carvalho (2019, p. 100), é importante “assumir a dimensão constitutiva da linguagem e enfrentar o desafio de questionar os efeitos de verdade dos discursos que operam no governo da formação docente”.

Em contrapartida, Catharina Silveira (2019, p. 19) problematiza, em sua tese,

[...] a relação entre bom senso e docência na educação infantil, a partir de políticas públicas para a primeira infância e da noção de transbordamento escolar, para pensar o que se estabelece como sensatez, bons entendimentos e sentimentos das professoras de creche e de pré-escola na contemporaneidade.

A pesquisa ancora-se nos estudos foucaultianos e nos estudos de gênero pós-estruturalistas, o que aproxima teoricamente, esta dissertação, de conceitos como governamentalidade e gênero.

Na seção, *Educação, cuidado, docência e a educação infantil municipal e pública de Porto Alegre: o contexto*, a autora apresenta, historicamente, a educação infantil no Brasil e, especificamente, em Porto Alegre.

Estando a tese ancorada nos estudos de gênero, nesta seção, encontro algo diferente dos demais trabalhos que historicizaram esta etapa: a autora destaca os movimentos feministas e os movimentos de mulheres, afirmando que “[...] foram aliados importantes para a transformação do entendimento da função da educação infantil”. (SILVEIRA, 2019, p. 25).

Em sua tese, a autora esclarece que, em 2013, houve um deslocamento da noção de direito para a de dever, quando, no contexto brasileiro, iniciava-se a obrigatoriedade de escolarização a partir dos quatro anos. Sobre a lei que orienta esta determinação, Silveira (2019, p. 30) afirma que:

[...] para a tese que construo, importa a compreensão de que, se por um lado esta acena para garantias no sentido de formalizar o lugar educativo para a criança pequena como um lugar legítimo, por outro, ela reacende debates em torno do cuidado. Primeiro, porque será preciso consolidar a ideia de que mesmo sendo obrigatória e mesmo sendo lugar da educação escolar, a escola infantil deve promover uma pedagogia que legitime as brincadeiras, a ludicidade e a fruição de uma vida cotidiana da criança pequena, uma pedagogia que seja cuidadosa, que tenha lugar para os cuidados. Segundo, porque pode parecer que a creche — uma vez que não fora tornada obrigatória — constitui-se menos como escola, portanto, menos educativa, lugar “apenas” do cuidado, de menor importância. Terceiro, pois, como tal obrigatoriedade acena para uma necessidade de mais vagas, muitos municípios, [...] atendem à Lei dos quatro anos abrindo mão da escola infantil de turno integral, assim, com a mesma estrutura, os municípios tornam-se capazes de dobrar a oferta de vagas. Essa opção cria um número amplo de crianças que, no contraturno da escola, podem ficar à mercê de espaços precários de acolhimento de crianças, conhecidos como “cuida-se”, ou, ainda, assistidas por irmãs e irmãs mais velhas, pela vizinhança, enfim, situações que tendem, sob diversos aspectos, a configurar-se como de menor qualidade em relação à escola infantil.

A autora apresenta tensionamentos a partir da legislação que contribuem para as reflexões em relação ao cuidado na escola de educação infantil que também são consideradas nesta pesquisa.

Na seção, *Bom senso e cuidados físicos: o que e quando assumir?*, Silveira (2019) explora alguns excertos de narrativas sobre o cuidado, como neste exemplo:

Luiza: É aquilo que eu te falei do começo, como é que eu vou trabalhar o pedagógico, trabalhar o lúdico com essa criança se ela está com uma calça, uma cuequinha que está estrangulando ela? Ou ela está com um vestidinho todo rasgado no meio das coleguinhas... Como é que eu vou trabalhar o lúdico, a fantasia com ela, se ela não está bem? Ela está com fome, ela está suja, ela está com um cheiro que ninguém quer chegar perto dela. Então não é questão de assistencialismo, é questão de olhar esse ser como uma pessoa e uma pessoa de direito. É direito dela, é um bem-estar. Se ela não está bem, está suja, machucada, apertada, aí não é assistência, é bom senso, é muito mais, muito mais que tudo. Eu sinto que nós, o pedagógico, ele passa por todos os nossos sentidos, todos, ou eu não consigo aprender. (SILVEIRA, 2019, p. 66).

A partir do fragmento destacado, Silveira (2019, p. 67) completa:

[...] essa é a provocação que faço à Luiza, perguntando-lhe se as ações que ela narra como necessárias para o bem-estar da criança não poderiam ser tomadas como ações assistencialistas. A professora responde que “não é questão de assistencialismo, é questão de olhar esse ser como uma pessoa e uma pessoa de direito, que tem direito a estar bem”. Nessa direção, de afastar o cuidado que ela narra de uma prática assistencialista, Luiza recorre à expressão “pedagógico” usando-a para designar um “nós” que deve ocupar-se com a integralidade do cuidado das crianças.

De acordo com a autora, em um contexto desejável e necessário, além de atendentes e monitores/as, os/as professores/as realizam junto às crianças ações de cuidado, articuladas a ações educativas, “[...] porque é justamente essa articulação que distingue a ação de cuidar realizada na escola de uma ação assistencial”. (SILVEIRA, 2019, p. 67). O cuidado não é negado pelos/as docentes, funciona para “[...] transformar a criança em um sujeito aluno — um sujeito com condições de participar das atividades que estão planejadas ou previstas para ele”. (SILVEIRA, 2019, p. 68).

Fundamentada em Barbosa (2006), Silveira (2019, p. 68) aponta elementos para pensar “a produção e o desenlace da dicotomia entre cuidar e educar”.

A pedagogia na Modernidade foi sendo constituída por um conjunto de saberes e fazeres que acabavam sendo relacionados a polos opostos de propostas pedagógicas, a exemplo daquelas que ensejavam a liberdade ou a submissão das crianças, a iniciativa ou a disciplina, a dependência ou a autonomia, entre outras. Ainda que [...] esses binarismos pudessem ser facilmente desfeitos ao mostrar contradições e conflitos internos em cada um dos polos, os discursos que marcavam como opostas essas propostas disputaram, ao longo dos anos, espaço e lugar como verdades absolutas.

A partir do estudo sobre as rotinas na educação infantil, Barbosa argumenta que entre as oposições que eram — e podem ainda ser — encontradas nas creches e pré-escolas, como sendo uma oposição verdadeira, está a educação versus o cuidado.

Para Barbosa (2006, p. 197), “[...] se na Modernidade essas ambivalências eram consideradas irreduzíveis, é possível pensar que na Contemporaneidade é possível dar um passo além.” Enquanto Silveira (2019, p. 69) compreende que a “Contemporaneidade é marcada pelo abandono da escolha de um dos polos, na medida em que se entende que essas oposições não

podem ser resolvidas ou superadas, mas que elas podem constituir ‘argumentos de igual força e rigor’”.

Tal viés de pensamento corrobora a pretensão desta pesquisa em não dividir a educação infantil em um binarismo de isto ou aquilo, seguir esta ou aquela abordagem, cuidar ou educar.

A partir dos resultados analisados na revisão da literatura, compreendo que, na educação infantil, em alguns momentos, há uma negação ao ensino, por estar atrelado a uma discursividade presente no campo. A indissociabilidade entre cuidar e educar proposta pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) não ocorre naturalmente, pois, por vezes, o educar prevalece, sendo relacionado à docência que ocorre na pré-escola e nas demais etapas de ensino. O cuidado, nestes casos, é relegado a segundo plano, ficando a cargo até mesmo de outros/as profissionais da escola que não o/a professor/a, visto como algo menor que o educar, como assistencialismo ligado à maternagem, enquanto o cuidar ocorre mais fortemente no atendimento às crianças de zero a três anos. A partir de tal constatação, percebo também que existe um determinado cuidado, citado nas análises, que é pedagógico e que ocorre nas ações cotidianas das instituições de educação infantil.

1.3 “TALVEZ O PODER DAS EVIDÊNCIAS NÃO SEJA TÃO ABSOLUTO, TALVEZ SEJA POSSÍVEL VER DE OUTRO MODO”

Durante o processo de revisão da literatura, fui percebendo que, utilizando os diferentes descritores destacados, e outros que foram sendo filtrados ao longo da busca, há carência de trabalhos que se relacionam com a temática de pesquisa objetivada com suas especificidades, dentre elas articular-se à docência na educação infantil e à literatura pedagógica para professores/as. Assim, busquei olhar de forma individual para cada palavra-chave e ao ler cada trabalho, retirar os elementos que poderiam embasar o movimento da minha pesquisa, mesmo que os descritores não se articulassem ou não existissem no material selecionado.

O objetivo, na etapa de realização da revisão da literatura, era identificar o que já vinha sendo discutido sobre a temática que esta pesquisa pretendia de forma inicial sobre os sentidos da docência na educação infantil produzidos na e pela literatura pedagógica acadêmica. E, a partir da realização deste levantamento, destacar os achados das pesquisas que convergiam entre si ou divergiam em alguns pontos, trazendo à reflexão os resultados que auxiliariam na investigação da temática da docência na educação infantil.

Ao identificar algumas coisas que já sabia e outras que não sabia, pude constatar que pesquisar esta temática a qual me proponho é de grande relevância para os estudos na área da

educação, para os estudos em docência e, em especial, àqueles relacionados à docência na educação infantil. Principalmente, ao considerar a ausência de discussões nas produções acadêmicas referidas na revisão da literatura tratando a docência como tema central¹⁴, bem como a insuficiência de pesquisas na etapa de educação infantil relacionadas à literatura pedagógica acadêmica, tendo em vista que esta é uma das mais acessadas pelos/as profissionais nas escolas brasileiras¹⁵.

Durante todo o processo de construção da dissertação, percebi algumas lacunas a partir dos textos que estudava. Alguns questionamentos e hipóteses surgiram a partir do que estava sendo reproduzido. Neste caminho, construí o seguinte objetivo para orientar meu percurso de pesquisa: *identificar, descrever e analisar as ênfases temáticas que compõem a literatura pedagógica acadêmica que se destina aos/as professores/as que exercem a docência na educação infantil.*

A pergunta que orienta/sustenta esta pesquisa é: *como ocorre a constituição da docência na educação infantil na literatura pedagógica acadêmica?*

A partir destes movimentos, assumo como tese desta pesquisa a proposição de que os livros operam na constituição docente atuante na educação infantil, conduzindo suas condutas de determinados modos, e que tais questões reverberam no campo da docência como um todo, podendo causar enfraquecimento em aspectos da profissionalidade docente, e em sua potência de autoria e criação, ao produzir dependência de modelos pedagógicos ao seu trabalho.

Com base na sustentação do objeto de pesquisa, com o alicerce que a revisão da produção acadêmica proporcionou, iniciei o processo de contextualização histórico e legal, e da seleção teórica e metodológica deste estudo.

2 “APARATOS QUE NOS FAZEM VER E VER DE UMA DETERMINADA MANEIRA”: AS LENTES PEDAGÓGICAS

Abrir mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito, origens e processos de evolução, evitando perguntas como: “o que é mesmo?”, “por quê?”, “quando?”, “onde?”. Privilegiar, em vez delas, perguntas do tipo: “como?”, “em que contextos?”, “em quais condições as coisas se tornam isto que elas são neste momento?”. (MEYER, Dagmar, 2014, p. 59).

¹⁴ A partir da qualificação do projeto desta dissertação, realizei outros movimentos, e pude compreender que a discussão da docência ocorre de outra forma na educação infantil. Este amadurecimento teórico sucedeu-se com o passar do tempo e da produção dos capítulos.

¹⁵ Esta visão é prioritariamente pessoal, sob o prisma da realidade vivida e observada por mim, em uma escola pública da rede municipal de Ivoti/RS.

Para pensarmos as ênfases temáticas relacionadas à docência na educação infantil na Contemporaneidade, penso ser importante dar um passo para trás e entender a contextualização da constituição desta profissão neste campo. Sem a pretensão de encontrar a origem da docência na educação infantil, mas, inspirada em Meyer (2014), renunciei a perguntas como “quando” e “onde”, e optei pelo “como” e “em que contextos”.

Neste capítulo, estão refletidos e embasados teoricamente pontos encontrados na revisão da literatura e outros que ocorreram após a qualificação do projeto de dissertação, sobre a pedagogia na/da educação infantil e a legislação que permeia o campo.

2.1 A PEDAGOGIA NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quem é o/a profissional que atua na educação infantil? Qual a história da educação infantil brasileira? Quais as heranças da educação infantil? O que é pedagogia? A pedagogia abarca as especificidades da educação infantil? De que se trata a pedagogia da infância no Brasil? Como ela vem sendo reconfigurada? Por que é importante ser entendida? Estas são algumas interrogações que tratarei neste capítulo, buscando refletir sobre a pedagogia desde o ponto de vista da história da educação infantil para entender como ocorrem as discussões no campo atualmente.

Ao historicizar o percurso da educação infantil, Rosa Batista e Eloísa Rocha (2015), participantes do grupo de trabalho *Educação de crianças de 0 a 6 anos*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), argumentam sobre a indefinição profissional em relação aos/às docentes na educação infantil. Apontam que, desde o surgimento das creches brasileiras, houve diferentes denominações quanto à profissão: “[...] ama, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros”. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 2). Para as autoras, há uma lacuna quanto à constituição histórica da docência na etapa de educação infantil:

[...] a ausência de materiais de referências que permitam compreender as marcas que originaram estas profissionais e constituíram as funções sociais que passaram a exercer, hoje definidas como professoras de educação infantil que têm como função a docência, ainda confirma a necessidade de uma identificação de fontes primárias e de uma sistematização de estudos no sentido de contribuir com a produção do conhecimento que venha a constituir um histórico da profissão docente na educação infantil, subsidiando a formação inicial e continuada dos profissionais desta área. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 2-3).

Ao final do século XVI e início do século XVII, ocorreram mudanças em relação à infância e aos sentimentos atrelados a ela, visto que na época medieval, a diferença entre criança

e adulto não existia. Neste viés, dois sentimentos surgiram em relação à infância: a paparicação e a moralização (ARIÈS, Philippe, 1981).

O primeiro sentimento da infância — caracterizado pela “paparicação” — surgiu no meio familiar [...]. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um número maior de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes. [...] Esse sentimento [preservar e disciplinar as crianças] passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1981, p. 163).

Tal sentimento não mostra que havia negligência em relação à existência das crianças. “O que se passava era que, logo que a criança se mostrava capaz de viver sem a constante solicitude da mãe ou da ama e adquiria um certo grau de discernimento de si e do mundo, se ia incorporando gradualmente na sociedade adulta”. (PINTO, Manuel, 1997, p. 35).

Ao tratar da relação família-escola, Dal’Igna (2011) fundamenta-se em Ariès (1981) e em Jacques Donzelot (2001), e afirma que, no século XVIII, a atribuição de cuidar das crianças que era da família acaba por ser questionada e começa-se a discutir a necessidade de diminuir a paparicação em prol da disciplina na educação das crianças. Daí a criação de espaços para a educação infantil.

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1992, p. 87) compreendem a emergência de locais destinados à educação, pois “[...] a escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos novíços da miséria, desclassificá-la, enfim, individualizá-la”. Segundo Dal’Igna (2011, p. 98), neste espaço escolar fechado, com o objetivo de educar, “[...] a criança pobre torna-se alvo de higienistas, filantropos e educadores. A partir daí, pouco a pouco, são construídos diferentes saberes sobre a criança que contribuem, de certo modo, para a formação de um campo específico de saber — a Pedagogia”.

A palavra *pedagogia* originou-se na Grécia Antiga, com o significado de *paidós*, criança e *agogé*, condução. O termo deriva da palavra grega *paidagogós*, nomenclatura dada aos escravos que conduziam as crianças à escola (GHIRALDELLI JÚNIOR, Moisés, 2006).

De acordo com autores/as do campo dos estudos em docência, a pedagogia, possivelmente, surgiu no século XVII e pode ser caracterizada como

[...] um método para ensinar, um discurso que ordena e organiza a maneira de dar aula sob todos os seus aspectos. A pedagogia é, pois, um discurso que codifica os saberes próprios ao docente no exercício da sua função e que estrutura a sua prática diária. Esses saberes consistem em um conjunto de regras, conselhos metódicos, legitimações de ações de ensino (que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, mas sem excluí-los), que são formulados para o professor, com a finalidade de ajudá-lo a ensinar ao seu aluno, de maneira que este aprenda mais, mais rapidamente e melhor. (GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice, 2010, p. 477).

Para Fabris, Dal’Igna e Viviane Klaus (2013, p. 12), “[...] a Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Que significa isto? Onde houver educação intencional — devidamente planejada —, os conhecimentos pedagógicos serão acionados. A Pedagogia é a ciência da prática educativa por excelência”.

Segundo Gauthier e Tardif (2010, p. 478), os fatores que favoreceram o aparecimento desta ciência foram, basicamente,

[...] a Reforma protestante acarretou o desenvolvimento da educação popular; um novo sentimento em relação às crianças obrigou a sociedade a tratar mais da sua instrução; a Contrarreforma católica foi seguida por uma preocupação mais acentuada de instruir o povo; problemas urbanos gerados pelos jovens ociosos incitaram as municipalidades a intervir; a imprensa recentemente criada, cujo advento modificou completamente a relação com o escrito.

Como efeitos destes fatores, uma maior quantidade de crianças começou a frequentar à chamada instituição escola e isto gerou vários problemas relacionados ao ensino e, como não houve uma abordagem individual, surgiu a ideia de “ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, João Amós, 2001). Assim, surgiu a pedagogia tradicional, constituindo-se “[...] pouco a pouco um código uniforme do saber-fazer docente, uma tradição pedagógica, [...] composta de um conjunto de respostas, de prescrições, de ritos quase sagrados que deviam ser reproduzidos”. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 479).

Com o passar do tempo, no final do século XIX e início do século XX, inicia-se um movimento chamado pedagogia nova que se colocava como oposta à pedagogia tradicional: “[...] a educação centrava toda a sua atenção no conhecimento da criança”. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 480).

Estas foram as duas maiores correntes da pedagogia nos últimos séculos, tendo emergido outras a partir desta segunda, sempre em oposição à primeira. Nenhuma outra corrente se estabeleceu tão fortemente quanto a pedagogia tradicional, nem mesmo a pedagogia nova, entretanto, ela inspirou e inaugurou novas formas de pensar a criança e a educação. Hoje, pergunta-se: em que ponto estamos? Qual a pedagogia atual? E a do futuro? Acrescentam-se a estes questionamentos àqueles relacionados a cada etapa de educação: o que ocorre com o campo da educação infantil?

Atualmente, vemos despontar inúmeras “pedagogias”, contudo, uma delas emerge e permanece com maior força no cenário brasileiro: a pedagogia da infância.

Segundo o discurso vigente no campo da educação infantil, é necessário olhá-lo a partir de suas próprias lentes, para a(s) sua(s) pedagogia(s)¹⁶ específica(s). Desta forma, busco apoio em Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza (2007) para entender esta(s) pedagogia(s) por meio do livro “Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro”. Mas antes de iniciar a reflexão, considero importante realizar uma retomada história do contexto da educação infantil, para então apontar as heranças que vêm a constituir este campo teórico. Ressalto que este e o próximo livro a ser citado, fazem parte do material que estava em eleição para tornar-se material empírico desta pesquisa: livros em destaque na circulação entre docentes da educação infantil e livros que, atualmente, estão sendo utilizados como fundamentação do trabalho docente.

Kuhlmann Júnior (2006) auxilia na reflexão sobre a importância de conhecer a história para que não caíamos na ilusão de pensarmos que estamos inventando a roda. Tal situação é remetida à história da educação infantil. Inúmeras pesquisas se ocupam de passar pela historicidade desta etapa de forma aligeirada e utilitária e, assim, acabam desconhecendo a trajetória trilhada até o tempo atual, que se configura como está, caindo na armadilha de pensar que se está inovando na educação infantil. O autor estuda o século passado para entender o momento atual, e encontra, na emergência deste atendimento às crianças, respostas para o vivido hoje, mesmo que a expansão da educação infantil tenha ocorrido de forma ampla, a partir da década de 1970, no Brasil, e com ela tenha se expandido o número de pesquisas acerca desta etapa. Para o autor, a maior dificuldade em se pensar a história atual, é estarmos participando dela, o que pode gerar impactos na interpretação.

Para Kuhlmann Júnior (2006), as instituições como creches, maternais e jardins de infância se constituíram como sendo educacionais desde a sua emergência, diferente do que é defendido em algumas pesquisas. Ao realizar a revisão histórica, o autor destaca que as escolas de educação infantil por mais que tenham emergido no final do século XVIII e início do século XIX, tiveram melhores condições de existência a partir do meio do século XIX com o crescimento do ensino elementar.

Neste período, houve a criação das exposições internacionais, nas quais as instituições de educação infantil eram vistas como [...] “modernas e científicas, como modelos de civilização”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2006, p. 70). Nestas exposições, criaram-se grupos, dentre os quais a educação infantil estava inclusa, tanto no grupo dedicado ao ensino quanto ao grupo da economia social.

¹⁶ Utilizo o termo no singular e/ou plural, em respeito à escrita autoral.

Em 1879, houve o lançamento do jornal *A mãe de família*¹⁷, no Rio de Janeiro, em que o médico Carlos Costa¹⁸ foi o redator. O primeiro texto da publicação foi um artigo do médico K. Vinelli¹⁹, publicado em partes, pelo jornal *A creche - Asilo para a primeira infância*.

Segundo Batista e Rocha (2015), neste periódico, também foram encontrados outros textos sobre a creche e a função da mãe, com destaque ao amor materno, à proteção da infância e à educação da família. A partir do número 4 (ano 3, 1881), o editor, Dr. Carlos Costa, passou a defender a união das senhoras para a fundação de uma Associação Protetora das Crianças - creches ou asilos, de forma a proteger as crianças abandonadas nas ruas, principalmente após a lei do Ventre Livre²⁰.

As autoras destacam que ocorreu, simultaneamente, o início das creches e dos jardins de infância, no Brasil. Segundo Kuhlmann Júnior (2006, p. 81), em 1883, ocorreu a Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro, que evidenciou e legitimou os interesses privados relacionados às instituições pré-escolares brasileiras. “[...] a utilização do termo ‘pedagógico’ como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres”.

Conforme o autor, “[...] o que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunha atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2006, p. 74).

A partir de tal ideia, é possível perceber o destaque para o fato de que instituições que atendiam crianças menores tinham um objetivo e as maiores, dentre o público da educação infantil eram outros, e isto ocorria devido à classe social. As crianças de famílias pobres estavam em creches, pois as mães precisavam trabalhar. Já as crianças de classe mais alta, iam à escola na etapa de jardim de infância, pois se atribuía como potente para a sua constituição.

Batista e Rocha (2015) destacam também, que foi publicado em 1883, um texto escrito por Menezes Vieira, *A educação e o jardim de infância*, em que defendia que a mulher pode servir como substituta da mãe. Aspectos quanto à estrutura das creches e sobre quem atuaria nelas foram publicados no Editorial Ava Liberdade, que esteve também “[...] a Segunda Carta

¹⁷ “A mãe de família — jornal quinzenal, voltado às senhoras da sociedade carioca, com fins de instrução e cultura”. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 3).

¹⁸ “[...] médico especialista em moléstias das crianças”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2006, p. 80).

¹⁹ “[...] médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2006, p. 80).

²⁰ Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, que “[...] declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei”. (BRASIL, 1871).

ao Ministro pela Proteção das crianças, e também a seguinte Terceira Carta, que indica a creche como recomendação de serviço público” (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 4). Já na Quinta Carta, há a definição do corpo de atuação, “[...] uma vigilante ou diretora; de mulheres encarregadas de embalar as crianças (berceuses [tomar conta das crianças], embaladeiras, berçaristas) e de criadas”. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 3).

Em 1959, iniciou-se um movimento com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. A Constituição Federal de 1988 também é considerada um marco importante, seguida, dois anos depois, pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Todos estes marcos legais foram fundamentais para posicionar a criança enquanto sujeito de direito e de responsabilidade do Estado, a fim de garantir o acesso a creches e pré-escolas. “[...] Potencializava-se a ideia de que a educação infantil se destinava menos aos/às filhos/as das famílias necessitadas para tornar-se mais um direito da criança a conviver com seus pares em espaços públicos e educativos”. (SILVEIRA, 2019, p. 25).

Na década de 1990, chegou ao Brasil um referencial da Escola da Infância Italiana, apresentado em uma publicação dos Cadernos CEDES, considerado importante no contexto da educação infantil, sendo “[...] possível afirmar que essa abordagem constitui uma influência preponderante na proposição da educação infantil brasileira”. (SILVEIRA, 2019, p. 71).

Cláudia Horn (2017), em sua tese, *Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor design*, examina esse referencial “[...] para discutir modos de fazer a documentação pedagógica. [...] estes referenciais operam na condução da prática docente na educação infantil, mobilizando uma forma de ser docente” (SILVEIRA, 2019, p. 71-72), o que poderia ser denominado como “docência design” (HORN, 2017).

Em 1994, ocorreu a definição da primeira Política Nacional de Educação Infantil, que continha aspectos a serem considerados na elaboração de propostas curriculares para creches e pré-escolas. A partir disto, no ano seguinte, aumentaram os debates em torno das propostas pedagógicas nas escolas de educação infantil.

Kishimoto, Zilma de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kraemer desenvolveram um trabalho em grupo, do qual decorreram duas publicações: *Crerios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (1995) e, *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996). (CARVALHO, 2015; CARVALHO; GUIZZO, 2018).

De 1922 até a metade da década de 1970, as instituições educacionais para a infância viveram um lento processo de expansão, em parte ligadas aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e em parte vinculadas aos órgãos de saúde e de

assistência, com um contato indireto com a área educacional. Nas décadas de 70 e 80, ocorreu uma rápida e acentuada expansão da pré-escola [...]. Mas, foi a partir das reformas educacionais na década de 1990 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica como a primeira etapa do ensino. Inicialmente como resultado de lutas dos movimentos de mulheres, mais tarde ampliada para outros grupos da sociedade civil, educadores e pesquisadores da área em direção à defesa dos direitos das crianças. (FERNANDES, 2010, p. 16).

A partir desta retomada, retorno à Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) para refletir sobre a(s) pedagogia(s) da infância. As autoras entendem que ao realizar um exercício de olhar para os dois últimos séculos, é possível perceber o movimento de dois tipos de pedagogia: as transmissivas e as participativas. Destas duas, destacam que a segunda é uma forma de romper com o modelo tradicional de educação, e citam autores/as que fizeram exercícios neste sentido, como John Dewey, Celestin Freinet, Loris Malaguzzi, Paulo Freire e Sérgio Niza.

Uma pedagogia transmissiva consiste, dentre outros aspectos, em ser centrada no/a professor/a, na transmissão e em produtos. Enquanto a pedagogia participativa está relacionada à aprendizagem pela descoberta, à investigação, à flexibilidade, à experimentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Seguindo um quadro teórico de pesquisadores/as da(s) pedagogia(s) da infância para entender como compreendem este campo, a partir de suas lentes, busco pelo entendimento acerca do sujeito atuante como docente.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 44) afirma que o papel do/a professor/a da educação infantil “[...] é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muito outros”. Paulo Fochi (2019), baseado na contribuição de Malaguzzi, apresenta, em sua tese, considerações sobre o “papel do adulto”. Segundo o autor, Malaguzzi instaurou “[...] um projeto educacional que existe até hoje, traduzido e, um conjunto de escolas e creches municipais e que tem revolucionado o modo como se pensa, se faz e se fala sobre a pedagogia, sobre as crianças e sobre o conhecimento pedagógico”. (FOCHI, 2019, p. 135).

Em sua obra, Malaguzzi oferece pistas sobre a reconceitualização do papel do adulto na educação infantil, como a necessidade de aprender a observar (FOCHI, 2019, p. 95). “[...] a forma de aprender e de conhecer é individual e o que interessa é descobrir e compreender que interações servem aos pequenos para construir seu conhecimento e sua capacidade, e a forma que estas podem ser aprofundadas ou modificadas”. (MALAGUZZI, 2006, p. 13). E “[...] saber apoiar as crianças em suas decisões, comunicações e atividades” (FOCHI, 2019, p. 95), procurando “[...] respeitar os tempos de ação e de pensamento das crianças, assim como os

tempos de pausa e indecisão. [...] Ajudar as crianças a expressar com clareza as suas reflexões, [...] a não ter medo de equivocar-se, a confiar na legitimidade de suas ideias”. (MALAGUZZI, 2006, p. 14).

Fochi (2019, p. 179) aborda outro elemento para pensar no papel do adulto:

[...] acreditamos que qualificar a vida cotidiana significa pôr atenção no modo como as crianças estão vivendo suas infâncias. Garantir que os meninos e as meninas tenham tempo para as diversas oportunidades educativas que acontecem em uma instituição, sem apressá-los, sem artificializar os modos que eles podem aprender o mundo, é um aspecto central na invenção da docência. E isso significa reposicionar o adulto.

Para o autor, o papel do adulto em relação à criança pequena é o de “[...] transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro”. (FOCHI, 2014, p. 110).

[...] o perfil do professor de educação infantil envolve saber criar contextos adequados para as crianças experimentarem diferentes possibilidades e construírem sentidos particulares e coletivos. Esse mesmo professor precisa responsabilizar-se em estar ao lado da criança, gerando confiança, observando e escutando as “cem linguagens”, de que fala Malaguzzi. (FOCHI, 2019, p. 173).

Um fato importante a ser considerado no reposicionamento do papel do adulto, destacado por Fochi (2019, p. 139) é

[...] reposicionar a criança e o adulto sem perder a nenhum dos dois na relação educativa. Temos percebido que há uma mescla entre as pedagogias diretivas (centradas no adulto e que perdem a criança) e as pedagogias não diretivas (centradas nas crianças e que perdem o adulto) como predomínio das práticas pedagógicas. Explicitar isso tem nos ajudado a buscar em qual tipo de pedagogia queremos nos situar, e, mesmo nas inúmeras contradições que significa fazer essa busca, tentar afirmar uma pedagogia relacional que reconheça a centralidade da criança, mas que também saiba identificar a importância do papel do adulto no processo educativo.

Para Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 33), “a adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância é um fator de sustentação da sua práxis”. Os modelos pedagógicos são a operacionalização de gramáticas pedagógicas construídas na pedagogia. Desta forma, uma pedagogia não existe por si só, existe apenas na práxis, e nela, “qualquer modelo pedagógico pode ser usado, por um profissional ou um grupo de profissionais, de diferentes modos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 31).

Um modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-

da-ação, na-ação e sobre-a-ação. Ou seja, o modelo pedagógico, permite concretizar no cotidiano do terreno uma práxis pedagógica. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 29).

Com este entendimento, as autoras apontam que “[...] geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para adoção, por defeito, de uma pedagogia sem nome nem rosto”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 33). Diante disto, questiono: é necessário nomearmos uma pedagogia? Precisamos, realmente, escolher entre esta ou aquela pedagogia? Entre este ou aquele modelo pedagógico? Entre esta ou aquela gramática? Ao escolhermos e especificarmos, não podemos cair em extremos e nos tornarmos apenas mais um modelo a seguir dentre outros que existem? Ao especificarmos tanto, não corremos o risco de nos apartarmos das demais etapas da educação básica e fragilizarmos a profissão?

O documento construído pela equipe de profissionais da UFRGS para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2008, contou com a consulta de várias instâncias relacionadas à educação infantil representativas, em todo o Brasil.

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia. A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. (BRASIL, 2009c, p. 12).

Ademais, teóricos/as que estudam a(s) pedagogia(s) da infância problematizam o fato de ela estar sendo reconfigurada, devido ao fato de a BNCC, promulgada em 2017, viabilizar uma pedagogia que percorre outro caminho, diferente do defendido por essa pedagogia, por se basear em um referencial europeu que não considera a realidade das escolas brasileiras e nem a ampla gama de pesquisas produzidas na América Latina (CARVALHO; BERNARDO, Gertrudes; LOPES, Amanda, 2021). A contextualização deste documento será realizada no subcapítulo seguinte.

Juliana Pasqualini e Lígia Martins (2008) colocam sob suspeita o posicionamento dos/as teóricos/as da pedagogia da infância, entendendo que há divergências entre alguns/as. Contudo,

tomando como foco os principais debates, afirmam, de forma geral, os seguintes achados em relação a esta pedagogia:

a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como aluno, pois isso representaria um desrespeito à sua infância. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 83).

As autoras buscam demonstrar que esta forma de entendimento

a) contribui não para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico junto à criança pequena, mas para a diluição de fronteiras entre a função específica da escola de educação infantil e de outras agências socializadoras; b) parece sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente, com uma participação do adulto de importância secundária; c) descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar; e, d) contribui, assim, não para a melhoria da formação do profissional desse segmento, mas sugerindo implicitamente que uma sólida formação teórica é menos importante para o professor de educação infantil, pois seu trabalho limita-se a “seguir as crianças”. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 91).

Assim, identifico que há pesquisadores/as que procuram refletir sobre os efeitos da(s) pedagogia(s) da infância e os principais debates que ela(s) coloca. Meu objetivo é situar a(s) pedagogia(s) da infância e alguns dos seus principais entendimentos em relação ao/à docente, foco deste trabalho, bem como, situar pesquisadores/as que colocam sob suspeita esta pedagogia a buscarem um equilíbrio. Não defender e nem recusar, não dizer que é boa ou ruim em si mesma, não buscar algo certo, algo absoluto, alguma verdade, pelo contrário, já que sustento uma postura que pensa de outros modos. Busco ampliar meu olhar, colocar sob suspeita o que está dado no campo para poder entender o cenário que se coloca e, assim, suscitar reflexões aos/às professores/as para que cada um/a possa buscar seu próprio entendimento.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Neste subcapítulo, destaco alguns documentos orientadores para a educação infantil a partir de sua definição como etapa da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), as DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Ao eleger estes documentos e não outros que existem neste tempo, não secundarizo a importância dos demais, mas faço esta escolha, pois são os que se vinculam mais diretamente ao material empírico desta dissertação a partir das lentes que elegi. Entendo esta legislação enquanto evidências do tempo atual.

Como mencionado, a partir da década de 1970, no contexto brasileiro, houve grande movimentação em relação à garantia da educação infantil tornar-se dever do Estado, movimentos que repercutiram até 1996, quando então foi promulgada a LDBEN, e a educação infantil passou a fazer parte da educação básica brasileira. No artigo 30, há explicitamente a oferta de atendimento na educação infantil: “I. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 até 3 anos de idade; II. Pré-escolas, para crianças de 4 a 6²¹ anos de idade”. (BRASIL, 1996).

Retomando a formação dos/as profissionais, no artigo 62 da LDBEN:

[...] 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, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

A partir da promulgação da LDBEN, iniciou-se uma transição das escolas de educação infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, devido às novas normativas presentes. Em 1998, foi realizada a publicação dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, em que o foco era “[...] orientar a elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas de educação infantil”. (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 777).

Em 1998, o MEC instituiu, por meio dos RCNEI, um currículo nacional a ser seguido. Mediante críticas de especialistas, antes de sua publicação, principalmente em relação ao caráter escolarizante e à concepção propedêutica de infância, o MEC reelaborou o documento e, depois disto, publicou-o como orientações e não mais como obrigatoriedade. Entretanto, na compreensão dos/as professores/as ainda se tratava de um documento mandatório (CARVALHO, 2015; CARVALHO; GUIZZO, 2018).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, as DCNEI, sendo este documento de caráter mandatório, com o foco de orientar a elaboração das propostas pedagógicas na educação infantil.

Em 2009, foram publicadas as novas DCNEI. Segundo o artigo 3º, o currículo da educação infantil

²¹ A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e faz uma modificação na idade das crianças a serem atendidas na educação infantil: “[...] pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 2013, p. 2).

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p. 12).

Nas DCNEI (BRASIL, 2009a), o currículo tem como eixos orientadores as brincadeiras e as interações. Carvalho (2015, p. 472) afirma que, nas DCNEI, o “[...] entendimento do currículo como conjunto de práticas, da criança vista como centro do planejamento, da perspectiva de desenvolvimento integral das crianças”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20, as DCNEI:

[...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na educação infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009b, p. 3).

No Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009b, p. 3) estão incorporadas as reflexões de “[...] audiências, debates e reuniões regionais, [compostas] por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais”, para a revisão e atualização das DCNEI. Esse parecer apresenta contribuições importantes para o panorama da educação infantil, pois, além da descrição histórica e legal da educação infantil, a criança passa a ser tratada como sujeito do processo de educação. É importante destacar também os princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI, os objetivos e as condições para a organização curricular na educação infantil: “[...] as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. (BRASIL, 2009b, p. 9). Entre outros aspectos, enfatiza a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular ao/à professor/a, oferecendo subsídios importantes para a etapa de análise dos sentidos relacionados à docência, apresentando, de forma legal, suas atribuições.

Em 2017, é aprovada a versão final da BNCC, documento orientador de caráter mandatório em todo território nacional. A BNCC operacionaliza as DCNEI e “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias”. (BRASIL, 2017a, p. 4).

A BNCC para a educação infantil difere das demais etapas da educação básica, sendo organizada da seguinte forma: a) contempla seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento

(conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), sendo garantidos a partir dos b) campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). (BRASIL, 2017a).

Além da crítica à BNCC estar baseada em uma visão eurocêntrica, ocorrendo um apagamento da realidade brasileira e da singularidade das crianças, diversas problematizações têm sido feitas acerca desta última versão do documento.

Sobre os campos de experiência, Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 41) afirmam que “[...] denota-se o entendimento de que a experiência das crianças nos processos de aprendizagem, além de ser segmentada, é definida a priori. Os campos de experiência, em suas descrições, aproximam-se das disciplinas escolares”. Conforme Marcelo da Silva e Carvalho (2020, p. 502),

[...] na contramão da proposta de uma organização curricular pautada em direitos de aprendizagem e campos de experiências para a educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) evidencia um descompasso com seus pressupostos ao apresentar uma listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem relativos a cada campo de experiência, os quais devem ser alcançados pelas crianças de acordo com a faixa etária em que se encontram. Em tal visão, corre-se o risco de os professores focalizarem apenas objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no planejamento de suas práticas e até mesmo de utilizarem essa listagem como indicadora de avaliação das crianças, o que vai de encontro ao que é proposto nas DCNEI (MEC, 2009). Embora a BNCC (BRASIL, 2017) destaque que o ritmo de cada criança deve ser levado em consideração, estabelecer listagens de objetivos pode tornar o currículo e o planejamento rígidos e inclusive estigmatizar crianças que não alcancem os resultados esperados com um “rótulo” de incapacidade.

Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 39) destacam que “[...] os modos como circulam os discursos sobre o currículo da educação infantil no contexto educacional fazem com que significados situados em outras fontes textuais funcionem para explicar e tornar enunciáveis certas formas de exercício da docência”. Assim, sustento, novamente, a análise dos livros pedagógicos acadêmicos em circulação na atualidade, visto que enunciam um certo modo de ser e exercer a docência que corrobora a legislação vigente.

Neste capítulo, realizei uma revisão histórica e legal em que procurei traçar um caminho mostrando deslocamentos e continuidades em relação à constituição da docência na educação infantil. Ao realizar as leituras, nesta etapa da revisão teórica, pude compreender, brevemente, o campo de disputas e tensionamentos em que se insere, na Contemporaneidade, a docência na educação infantil e a ausência consensual sobre a pedagogia para esta etapa da educação. O próximo movimento é o de eleger as lentes que utilizo para olhar para o campo e, assim, realizar a análise, respondendo às perguntas que propus.

3 “CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE”: AS LENTES METODOLÓGICAS

Partimos para pesquisar com a sensação embriagadora de que a pesquisa em educação de fato tem importância. [...] tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um novo modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação. (PARAÍSO, Marlucey Alves, 2014, p. 29-30).

Início este capítulo impulsionada pela sensação embriagadora, citada por Paraíso (2014), de que esta pesquisa tem importância. E, mais do que isso, saio do estado de paralisia, de fazer e de pensar de determinado modo, passo a pensar de outros modos a docência na educação infantil.

Neste capítulo, apresento o quadro metodológico que estrutura este estudo e que foi inspirado, em certa medida, pela perspectiva pós-estruturalista e, para tanto, baseio-me em premissas e pressupostos apontados por Paraíso (2014)²². A autora, ao narrar as trajetórias e procedimentos, discorre sobre a importância de ler: ler demoradamente os ditos e escritos sobre o objeto de pesquisa e ler sobre a teorização escolhida para trabalhar com o objeto. E, por meio das leituras, operar desmontando, remontando, compondo, decompondo e recompondo o objeto de pesquisa. (PARAÍSO, 2014).

Durante todo o trajeto desta pesquisa, busquei estar à luz desse procedimento, desde a revisão da literatura, no recorte realizado com os descritores, na busca nos bancos de dados escolhidos, sobre o objeto desta pesquisa, lendo sobre o do já dito, já feito e já sabido em diferentes perspectivas teóricas. No caminho de mapear os ditos e escritos, separei argumentos e significados que considere importantes de serem destacados para problematizar e, a partir deles, explorar novas questões ou perspectivas.

Neste capítulo, realizo mais uma etapa de revisão teórica, seleciono conceitos, ferramentas e significados. Mergulho em teóricos/as consagrados/as e em diversos/as autores/as secundários/as para me aprofundar no entendimento de tais seleções. Escolho conceitos para auxiliarem a interrogar o material a ser produzido a partir das perguntas da pesquisa. Minha leitura ocorre para aprender²³ (PARAÍSO, 2011; 2014) em direção ao desconhecido (LARROSA, 1996).

Ainda sob o prisma da perspectiva pós-estruturalista em que este estudo está inspirado, e nas pesquisas realizadas por minha orientadora (DAL'IGNA, 2005; 2011; 2017), assumo princípios teórico-metodológicos que permeiam toda a escrita deste documento, que são descritos com maior ou menor profundidade durante os capítulos anteriores e nas etapas seguintes, como: *exercitar a suspeita; assumir minhas intenções; abandonar a pretensão da totalidade; e, adotar uma postura ética.*

Abandonando a pretensão de atingir a totalidade, visto a impossibilidade (COSTA, Marisa Vorraber, 2002), realizo um recorte espacial para alcançar a questão central (CRESWELL, John, 2010) desta pesquisa: escolho inicialmente realizar este estudo com os/as professores/as atuantes na educação infantil, das escolas públicas da rede municipal de Ivoti, localizada no estado do RS.

²² Paraíso (2014) aponta premissas e pressupostos em pesquisas pós-críticas no texto *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas.*

²³ Inspirada em Paraíso (2014), utilizo o verbo *aprender* entendendo-o como “[...] abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido”. (PARAÍSO, 2011, p. 147).

Escolhi realizar minha pesquisa nesta cidade, pelo desejo de aproximar a pesquisa da escola, investigando a realidade vivida nestas instituições em relação à literatura pedagógica acadêmica. Esta escolha espacial também ocorre devido ao fato de a rede proporcionar formação continuada aos/às profissionais da educação, bem como reuniões semanais, contínuo espaço de formação, assim como pelo prisma de minhas ações como coordenadora pedagógica, o de viver em uma realidade com reflexão e formação docente.

Entretanto, após as indicações na banca de qualificação, minha orientadora e eu compreendemos que o recorte da literatura poderia ser regional e/ou nacional pelos critérios que seriam estabelecidos, pois tratava-se de livros que refletem a BNCC em nível nacional.

Inspirada metodologicamente em Meyer e Paraíso (2014), desdobrei este capítulo em três seções: *Modos de produzir o material*, *Modos de operar com o material*, *A construção das categorias de análise*. Na primeira, mostro o método eleito para a pesquisa, narro sobre a postura ética adotada no estudo e demonstro o passo a passo realizado na seleção do material. Na segunda seção, inicio narrando a estratégia de análise escolhida, depois, realizo um exercício de descrição de cada obra eleita como material empírico. Na última seção, escrevo as considerações que penso ser importantes na construção e sustentação das categorias de análise, realizando escolhas. Para esta pesquisa, utilizarei tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, com rigor, mas sem rigidez. (PARAÍSO, 2014).

3.1 MODOS DE PRODUZIR O MATERIAL

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. [...] A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível. (FOUCAULT, 1994, p. 180).

Escolho iniciar este subcapítulo com esta epígrafe de Foucault (1994), pois penso que esta etapa de descrever e analisar o material produzido demanda processos de me despir da postura de ver com as lentes que separam a vida em binômios, em isto ou aquilo, em certo e errado. Não tenho esta pretensão, mas por mais que me esforce, meus olhos foram, ao longo da vida, educados para ver de um determinado modo, e o exercício é constante no que se refere a abandonar esta postura e exercitar a crítica permanente.

Deste modo, buscarei, nesta etapa, apresentar as formas de descrever e analisar os dados produzidos na etapa anterior a partir de outras lentes, as quais acredito que me permitirão pensar de outros modos e ensaiar outras formas de fazer educação, mais especificamente de pensar a docência na educação infantil.

Abandono a pretensão de atingir a totalidade, realizando então um recorte espacial, para atingir certa amostra da realidade, na busca por produzir conhecimento generalizável a fim de contribuir com o campo da educação infantil.

Em seguida, narro todo o processo de descrição e análise, passo a passo.

3.1.1 Uma pesquisa documental

Este estudo tem como procedimento metodológico a pesquisa documental, e como material, um recorte de livros específicos. Destaco que, por se sustentar em uma perspectiva pós-estruturalista, esta dissertação ancora-se naquilo que é narrado dentro de um contexto, possível a partir da história e política de um determinado tempo que é composto por todas as suas condições de possibilidade. Ressalto também que busco analisar aquilo que entendo como evidente nos documentos, compreendendo que os/as professores/as, possivelmente, a partir da minha experiência, lerão deste modo: o que é visível e dito.

Assumo este procedimento, entendendo que os livros são documentos produtos e produtores de sentidos. Metodologicamente, ao realizar esta escolha procedimental, olho para o passado, estudando o passo a passo dos trabalhos do Grupo de Prática de Pesquisa para, a partir deles, escolher a forma de apresentação desta pesquisa documental.

Inicialmente, identifiquei todo um conjunto de livros; depois, selecionei aqueles que comporiam o material empírico, a partir de uma seleção rigorosa sustentada em critérios; após, organizei a leitura marcando tudo aquilo que parecia estar relacionado à docência. Em seguida, passei ao seguinte movimento: comecei a desmontar o corpus, desconstruir e triturar (CELLARD, André, 2008), demolir e desestruturar (LE GOFF, Jacques, 2003), movimentos que me permitiram “[...] analisar as condições de produção dos documentos-monumentos²⁴”. A partir destes movimentos, realizei a classificação, codificação e tabulação dos dados dos livros escolhidos.

Conforme Foucault (2004, p. 8),

²⁴ Segundo Margareth Rago (1995, p. 78), “[...] trabalhar [...] os documentos enquanto monumentos significará recusar a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual”.

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.

Assim, realizei a reconstrução do material para responder às perguntas da pesquisa²⁵. Nesta etapa, Paraíso (2014, p. 39), inspirada em Foucault, destaca que a pergunta a ser feita não é “o que é isso?”, mas “como isso funciona?”, “o que posso fazer com isso?”. Nesta etapa de análise, iniciei a reconstrução com base nas categorias de análises (CRESWELL, 2010).

Shiroma, Roselane Campos e Rosalba Garcia (2005, p. 436) afirmam que os textos “[...] devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. [...] as estratégias de persuasão do leitor, presentes nas “narrativas” que constituem os textos, precisam ser consideradas nas análises”.

Desta forma, busquei realizar uma articulação entre os livros escolhidos para a análise, de forma a descrever aquilo dito e evidente sobre os temas identificados com recorrência ou que se sobressaíam mesmo que aparecendo em apenas um deles e, junto a este movimento, relacionar com a fundamentação pedagógica, teórica, metodológica e ética deste estudo. Procurei não definir os documentos como verdades (LE GOFF, 2003), entretanto, entendo que podem funcionar como reprodutores de verdades, quando repetidos em seu conteúdo em um conjunto de documentos.

Compreendo que o material analisado seja um tipo específico de livros. Tal especificidade tem relação com meu interesse em analisar os que circulam entre os/as professores/as que atuam nas escolas de educação infantil. Assim, utilizarei a expressão “literatura pedagógica acadêmica” para o entendimento desta especificidade, inspirada nas pesquisas de Silva (2021), Cláudio Mandarinó (2020), Renata Scherer (2019) e Dal’Igna (2017). Em sua tese, Silva (2021, p. 9), discorre sobre o significado desta expressão.

Entende-se por literatura pedagógica acadêmica, certo conjunto de documentos — livros, artigos, entrevistas etc. — voltados para o campo da educação, decorrentes em grande parte de pesquisas, ocupando-se da formação de professores, do currículo, das práticas, da identidade profissional, das políticas. Trata-se de uma literatura que circula nas universidades, nos cursos de formação de professores, e que reverbera nas escolas, nas salas de aula, nos espaços de atuação profissional, orientando e conduzindo os professores, formando-os como sujeitos que compreendem o aluno, o planejamento, o ensino, a aprendizagem etc., de formas específicas.

25 Passo a passo inspirado na abordagem teórico-metodológica da pesquisa *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero* de Dal’Igna (2017).

Faço tal escolha, a partir das construções já realizadas no Grupo de Prática de Pesquisa: Silva (2021) analisa o discurso sobre docência e amor a partir de seis obras desta literatura; Mandarino (2020) analisa três obras da literatura pedagógica acadêmica na busca por sentidos da docência e do cuidado; Scherer (2019) analisa um conjunto de nove livros pedagógicos acadêmicos escritos entre as décadas de 1960 e os anos 2000, com a docência brasileira como objeto de pesquisa; e, Dal’Igna (2017-) analisa os sentidos acerca do afeto, amor e cuidado sob a perspectiva de gênero a partir de um recorte da literatura pedagógica acadêmica de um curso de formação inicial docente da região do Vale dos Sinos/RS.

3.1.2 A seleção dos livros

Nesta seção, busco descrever como conduzimos o passo a passo metodológico na etapa de seleção do corpus empírico da pesquisa, os livros selecionados.

3.1.2.1 Dimensão ética

Entendo ser válido reforçar a importância da dimensão ética na pesquisa, por isto, compartilho os cuidados assumidos enquanto pesquisadora. É importante salientar que a dimensão ética se estabelece durante todo o processo, contudo, destaco alguns movimentos.

Para iniciar o processo de diagnóstico para a escolha do material empírico, foi realizado o envio da carta de anuência para a secretária de educação de Ivoti/RS, com o detalhamento da pesquisa. Após sua autorização, foram enviadas cartas de anuência a cada um/a dos/as diretores/as das escolas da rede municipal de educação da cidade.

Articulando os três níveis de entendimento sobre a ética em pesquisas, proposta por Luciano Santos (2016, p. 251), “[...] no fundo de toda norma ética, encontra-se a remissão a um princípio de consciência e, no fundo deste, por sua vez, a remissão a alguém — a um rosto — que me chama à responsabilidade”. Deste modo, cabe salientar que minha responsabilidade ética como pesquisadora não ocorre apenas com a assinatura da Carta de Anuência, mas está muito além. A responsabilidade ética permeia todo o processo desde o planejamento à divulgação dos resultados.

Como será visto durante o percurso metodológico, a interação com seres humanos é pequena, no sentido de não demonstrar dados que tornar-se-ão material empírico, mas que, em certo grau, servirão para um diagnóstico inicial que possibilitará a tomada de decisões acerca da escolha final do procedimento metodológico para a produção do corpus empírico.

3.1.2.2 Levantamento dos livros a partir dos questionários

A partir das autorizações da secretaria de educação da rede de Ivoti e dos/as diretores/as, foram enviados questionários via formulário on-line aos/às docentes da educação infantil atuantes tanto nas escolas municipais de educação infantil, em turmas de Berçário, Maternal 1, Maternal 2, Maternal 3 e Pré A, quanto nas escolas municipais de ensino fundamental, onde há o atendimento a crianças da etapa Pré B²⁶. Este material serviu para a coleta de informações diagnósticas, como a escolha de qual(is) livro(s) seria(m) analisado(s) nesta pesquisa. Para a sua proposição, foi enviado um e-mail institucional, ao qual tenho acesso como servidora municipal, com uma carta-convite e um link redirecionando ao formulário criado com a plataforma Google. Por meio da carta-convite, expliquei em que consistia o questionário, assim como a temática da pesquisa e, por fim, agradei a participação voluntária. Resolvemos enviar os questionários por e-mail, com a finalidade de atingir o maior número de profissionais atuantes na educação infantil da rede, bem como, pelo momento de distanciamento social em que nos encontramos no contexto brasileiro, desde março de 2020, devido à pandemia, período em que esta pesquisa teve início. No Apêndice A, apresento a carta-convite e, no quadro 2, as perguntas do questionário de diagnóstico.

Quadro 2 - Dados do formulário de diagnóstico

Dados de identificação:

Nome(s) da(s) escola(s) em que atua:

Turma(s) em que atua:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação na educação infantil:

Formação acadêmica (citar todos os níveis acadêmicos e o ano de titulação de cada um):

Dados para pesquisa:

1 - Você costuma ler livros sobre educação infantil?

2 - Quais temáticas lhe despertam maior interesse na escolha por livros na educação infantil?

²⁶ Berçário, Maternal 1, Maternal 2, Maternal 3, Pré A e Pré B são as nomenclaturas utilizadas como referência às turmas de crianças entre quatro meses e cinco anos e onze meses atendidas nas instituições de ensino no município de Ivoti/RS.

- | |
|---|
| <p>3 - Quais os critérios que você considera quando busca pelos livros na área da educação infantil?</p> <p>4 - Quais livros na área da educação infantil você leu no último ano?</p> <p>5 - Quais livros que você já leu que destacaria como importantes para a sua constituição como docente na educação infantil?</p> <p>6 - Qual a forma comum que você acessa aos livros da área da educação (exemplo: biblioteca da escola, biblioteca pública, empréstimo, compra...)?</p> <p>7 - Faça comentários gerais que não estão contemplados nas perguntas, se você desejar.</p> <p>8 - Você teria interesse em participar dos próximos passos desta pesquisa?</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir das respostas dos formulários recebidos através da plataforma, foi traçado um perfil dos/as profissionais que responderam, de forma quantitativa: (a) perfil profissional: formação, tempo e turma de atuação; (b) perfil de leitor: como acessa os livros, critérios de seleção e temáticas de interesse; (c) identificação de livros mencionados e recorrências. Tal perfil foi construído, com o objetivo de conhecer aspectos do público respondente do questionário de diagnóstico, bem com identificar quais profissionais teriam interesse em participar da pesquisa, caso houvesse outros passos a seguir, visto considerarmos que esse caminho metodológico pudesse responder às minhas perguntas de pesquisa.

Cabe salientar, que o momento de quarentena por causa da contaminação devido à covid-19 impactou o processo de assinaturas das cartas de anuência que durou cerca de dois meses até atingir a totalidade dos/as profissionais, já que ocorreram momentos de isolamento em tempos diferentes. Após a autorização de todas as direções, o questionário foi enviado para 102 docentes da educação infantil, da rede municipal de Ivoti/RS. Houve o recebimento de 17 respostas.

De forma quantitativa, com o recebimento das respostas dos questionários no início do mês de abril, mapeei o perfil²⁷ das²⁸ respondentes.

Não realizei uma análise profunda das respostas, pois o objetivo do questionário foi apenas fornecer dados para projetar os próximos passos, entendendo o perfil das profissionais e suas escolhas em relação aos livros.

Considerando as respostas, o levantamento realizado pôde fornecer os seguintes dados sobre quais livros foram lidos e quantas professoras os citaram.

Tabela 2 - Livros citados pelas professoras

²⁷ Os gráficos com o levantamento de dados estão presentes no Apêndice E desta pesquisa.

²⁸ Destaco que somente professoras mulheres responderam ao questionário, por isto, ao apresentar as respostas, utilizarei as palavras no feminino.

LIVRO E AUTORIA	QUANTIDADE
A alegria do ensinar - Rubem Alves	1
A criança e o seu mundo - Donald Wood Winnicott	1
A criança em crescimento - Helen Bee	1
A droga da obediência - Pedro Bandeira	1
A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola - Rheta DeVries e Betty Zan	1
A formação do leitor literário em casa e na escola - Caio Riter	1
A pedagogia do caracol - Gianfranco Zavalloni	1
A poética da infância - Kátia Tavares e Severino Antônio	1
Abordagem Pikler - educação infantil - Judit Falk	3
Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva - Paulo Fochi	2
Aprender ensinar na educação infantil - Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé	1
Aquisição do conhecimento - Juan Pozo	1
As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância - Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (orgs.)	2
As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação - Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (orgs.)	1
As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia - Reggio Children e escolas e creches da infância de Reggio Emilia	1
As origens do brincar livre - Éva Kálló e Gyorgyi Balog	4
Ateliê no cotidiano: convite, convívio e continuidade - Raissa Cintra e Rayssa Oliveira	1
Bebês e suas mães - Donald Wood Winnicott	1
Brincar e interagir nos espaços da escola infantil - Maria da Graça Souza Horn	1
Brinquedos do chão - Gandhi Piorski	1
Buscar indícios, construir sentidos - Graciela Montes	1
Complexidade e relações na educação infantil - Alfredo Hoyuelos e Maria Antonia Riera	1
Conscientiza em casa: atividades para ensinar educação ambiental brincando - Fernanda Klauck, Fernanda Santarini e Lucas Fontes	1
Currículo na educação infantil - Gisele Pires	1
Desenvolvimento e aprendizagem - Alysson Carvalho, Fátima Salles e Marília Guimarães	1
Diário de acolhimento na escola da infância - Gianfranco Staccioli	1
Disciplina positiva - Jane Nelsen	2
Do silêncio do lar ao silêncio escolar - Eliane Cavalleiro	1
Documentação pedagógica: caminhos para identidade e continuidade da escola	1
E o pai? Uma abordagem Winnicottiana - Claudia Dias Rosa	1
Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche - Elinor Goldschmied e Sonia Jackson	1
Educação infantil e percepção matemática - Sérgio Lorenzato	1
Educação infantil na perspectiva da inclusão - Nelly Narcizo de Souza	1
Educação infantil para quem te quero? - Carmen Craidy e Gládis Kaerche	1

Educação para o futuro: psicanálise e educação - Maria Cristina Kupfer	1
Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa em atividade de 0 a 6 anos - Daniela Martini, Ilaria Mussini, Cristina Gilioli e Francesca Rustichelli	1
Educar na realidade - Catherine Lecuyer	1
Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy - Judit Falk	1
Educar sem punições nem recompensas - Jean-Philippe Faure	1
Entre sabores e saberes: experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente - Ana Lúcia Borges e Cristiano Rogério Alcântara	1
Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência - Maria Walburga dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti e Suely Amaral Mello	1
Idiomas do aprendiz - Alicia Fernández	1
Imaginação e criação na infância - Lev Vygotsky	1
Infância, a idade sagrada - Evânia Reichert	1
Infâncias e suas linguagens - Marcia Aparecida Gobbi e Mônica Appezzato Pinazza	1
Jogos e brincadeiras na educação infantil - Maria Aparecida Cória-Sabin e Regina Ferreira de Lucena	1
John Dewey e o trabalho pedagógico na educação infantil - Viviane Batista Carvalho	1
Linguagem e ludicidade na infância - Patrícia Offial	1
Mini-histórias - Paulo Fochi	2
O brincar heurístico na creche - Paulo Fochi	4
O dia a dia na educação infantil - Andrea Rapoport	1
O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada - Anna Bondioli	1
Os bebês e as coisas - Hermine Sinclair, Mira Stambak, Irène Lézine, Sylvie Rayna e Mina Verba	1
Os fios da infância - Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca	1
Personagens negros na literatura infantil - Débora Oyayomi Araújo	1
Projetos pedagógicos na educação infantil - Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn	1
Quem educa marca o corpo do outro - Deise Luppi	1
Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior - Maria Isabel Cabanellas Aguilera, Maria Clara Eslava Cabanellas, Juan José Eslava Cabanellas e Raquel Polonio Rubio	1
Território do brincar: diálogo com escolas - Renata Meirelles	1
Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo - Reggio Children	1
Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho - Fernando Hernández	1
Um mundo aberto: cultura e primeira infância - Maria Emilia López	1
Vínculo, movimento e autonomia educação até os 3 anos - Suzana Macedo Soares	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Na tabela 2, acrescentei a autoria ao lado do título de cada obra. Não coloquei quatro livros que apresentavam títulos incompletos, o que inviabilizaram a sua identificação.

A partir de todas as respostas dos questionários, realizei o movimento de exame dos dados para a seleção dos livros que serão descritos e analisados na próxima etapa da pesquisa. A quantidade de livros a serem escolhidos para a análise deste estudo ainda não estava definida a priori, sendo necessária uma análise do material para realizar esta seleção.

3.1.2.3 Material empírico da pesquisa *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero*

Ao realizar uma breve análise na etapa anterior, foi possível perceber que poucos foram os livros que houve recorrência entre as professoras, bem como alguns deles foram encontrados nos dados da pesquisa *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero*. Este estudo se sustenta em um recorte da literatura pedagógica acadêmica da respectiva pesquisa, contendo uma planilha com todos os livros das atividades acadêmicas, uma planilha de livros mais citados e as caracterizações do semestre 2019/1, o que representa uma amostra dos livros lidos entre os/as acadêmicos/as do curso de pedagogia do Vale dos Sinos/RS.

Deste modo, junto à minha orientadora, optamos em realizar um levantamento cruzando dados dos questionários, como amostra de uma realidade de docentes na educação infantil, junto aos dados da pesquisa citada, buscando as recorrências entre uma e outra. Para tanto, realizei o levantamento dos livros direcionados à educação infantil da documentação elencada. Assim, seguem os dados organizados na tabela 3.

Tabela 3 - Atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I

LIVRO E AUTORIA
A educação infantil como projeto da comunidade: a experiência de São Miniato - Aldo Furtunati
A excelência do brincar - Janet Moyles
A paixão de conhecer o mundo - Madalena Freire
A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia - Giordana Rabitti
Ação educativa na creche - Jussara Hoffmann e Maria Beatriz Silva
Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores - Andréa Rapoport
As necessidades essenciais das crianças - Berry Brazelton e Stanley Greenspan
Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade - Elisandra Girardelli Godoi
Brinquedos e companhia - Gilles Brougère
Creches: atividades para crianças de zero a seis anos - Anete Abramowicz e Gisela Wajskop

Criança brincando! Quem a educa? - Luiza Helena Tannuri Lameirão
Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças - Malta Campos e Fúlvia Rosenberg
Deixando marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil - Luciana Esmeralda Ostetto, Eloísa Raquel Oliveira e Virgínia da Silva Messina
Desenvolvimento e aprendizagem - Alysson Carvalho, Fátima Salles e Marília Guimarães
Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche - Elinor Goldschmied e Sonia Jackson
Educação infantil: proposta educativa à diversidade - Gema Paniagua e Jesus Palácios
Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores - Luciana Esmeralda Ostetto (org.)
Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy - Judit Falk (org.)
Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios - Luciana Esmeralda Ostetto (org.)
Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças - Euclides Redin, Marita Martins Redin e Fernanda Müller
Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva - Anna Bondioli e Susanna Mantovani
O brincar e suas teorias - Tizuko Morchida Kishimoto (org.)
O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais - Marina Marcondes Machado
O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras - Ana Maria Mello
O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos - Carmem Maria Craidy
O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil - Judy Harris Helm e Sallee Beneke
O que os bebês dizem antes de começar a falar: os nove sinais utilizados para manifestar os seus sentimentos - Paul Holinger e Kátia Doner
Os fazeres na educação infantil - Maria Clotilde Rossetti Ferreira (org.)
Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC
Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro - Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza
Por amor e por força: rotinas na educação infantil - Maria Carmen Silveira Barbosa
Projetos pedagógicos na educação infantil - Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn
Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação - Walter Benjamin
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – MEC
Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil - Maria da Graça Souza Horn
Se der tempo a gente brinca: o espaço e o tempo da criança - Euclides Redin

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Tabela 4 - Atividade acadêmica: Infância e educação infantil II

LIVRO E AUTORIA
A infância e sua educação: materiais, práticas e representações - Luciano Mendes de Faria Filho (org.)
Arte, estética e educação infantil - Marita Martins Redin
Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão - Maria Isabel Leite e Luciana Ostetto

As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância - Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (orgs.)
Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta a representação teatral - Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca – Carvalho
Ciências em educação infantil: uma abordagem integrada - Jean Harlan
Criança e pintura: ação e paixão do conhecer - Sandra Richter
Criança e televisão: leituras de imagens - Analice Dutra Pillar
Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica - Vitória Faria e Fátima Salles
Descobrimo a ciência pela arte: propostas de experiências - Mary Ann Kohl e Jean Potter
Desenho da criança - Mauren Cox
Didática do ensino de arte - a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte - Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Terezinha Telles Guerra
Educação da infância: história e política - Vera Maria Ramos de Vasconcellos (org.)
Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos - Joseph Jay Tobin
Educação infantil: fundamentos e métodos - Zilma Ramos de Oliveira
Educação pós-modernidade crônicas do cotidiano e ficções científicas - Solange Jobin Souza (org.)
Encontros e desencontros em educação infantil - Maria Lúcia Machado (org.)
Estudos da infância: educação e práticas sociais - Manuel Jacinto Sarmento e Maria Cristina Soares Gouvea
Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil - Edith Derdyk
História social da criança e da família - Philippe Ariès
Imaginação e linguagem no desenho da criança - Sueli Ferreira
Infância (in)visível - Vera Maria Ramos de Vasconcellos e Manuel Jacinto Sarmento
Infância e educação infantil: uma abordagem histórica - Moisés Kuhlmann Júnior
Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições - Fernanda Müller (org.)
Infância plural: crianças do nosso tempo - Altino José Martins Filho
Infância: imaginação e educação em debate - Cedon Fritzen e Gladir Cabral (org.)
Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber - Leni Vieira Dornelles
O desaparecimento da infância - Neil Postman
O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores - Rosa Iavelberg
Os fazeres na educação infantil - Maria Clotilde Rossetti Ferreira (org.)
Os primeiros passos com a arte - Anna Marie Holm
Pintando, bordando, rasgando, desenhando na educação infantil. Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança - Suzana Rangel Vieira Cunha
Produzindo pedagogias interculturais na infância - Leni Vargas Dornelles (org.)
Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas - Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence
Sem tempo de ser criança: a infância estressada - David Elkind

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Tabela 5 - Livros citados nas caracterizações acadêmicas 2019/1²⁹

Atividade acadêmica: Infância e educação infantil I
Infância e educação infantil: uma abordagem histórica - Moisés Kuhlmann Júnior
Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro - Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezato Pinazza
Atividade acadêmica: Infância e educação infantil II
As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância - Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (orgs.)
O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores - Rosa Iavelberg
Atividade acadêmica: Prática: educação infantil
O brincar e suas teorias - Tizuko Morchida Kishimoto (org.)
Por amor e por força: rotinas na educação infantil - Maria Carmen Silveira Barbosa
Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação - Walter Benjamin
Atividade Acadêmica: Estágio em docência: educação infantil
Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva - Paulo Fochi
Projetos pedagógicos na educação infantil - Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Após o levantamento dos títulos, cruzei as fontes, os livros dos questionários e os livros da documentação da pesquisa (DAL'IGNA, 2017-) a fim de encontrar quais seriam as recorrências. Para seguir para o próximo passo, junto à identificação dos livros, busquei pelo resumo de cada um.

Tabela 6 - Livros com resumo e recorrência

<p>Livro: Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva</p> <p>Autor: Paulo Fochi</p> <p>Recorrência: Questionários e caracterização acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I</p> <p>Resumo: Caio, Carlos, João Gabriel, João Pedro, Lara, Lara Cristina, Lucas e Miguel são crianças de poucos meses de idade, mas que estão longe de serem frágeis, incapazes ou imaturas. Como todos os bebês, eles são indivíduos de inúmeras competências, capazes de interagir e de aprender desde o seu nascimento, contanto que rodeados por pessoas que os acolham e os sustentem emocionalmente.</p> <p>Acompanhe a narrativa de Paulo Fochi dentro do universo dos bebês que protagonizam esta obra. Por meio da abordagem da documentação pedagógica, o autor torna visíveis suas aprendizagens em contextos de vida coletiva: os primeiros passos, os encontros com os amigos, a descoberta do seu entorno. A partir de uma vivência prática e fundamentado nas ideias de importantes teóricos da educação infantil contemporânea, aponta caminhos metodológicos para a pesquisa, para a prática pedagógica e para a formação docente.</p>
<p>Livro: As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância</p> <p>Autores/as: Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (orgs.)</p>

²⁹ Foram citados apenas os livros das bibliografias básica e complementar, excetuando os demais tipos de textos.

Recorrência: Questionários, atividade acadêmica: Infância e educação infantil II e planilha da pesquisa da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I

Resumo: A experiência educativa para a primeira infância realizada em Reggio Emilia, na Itália, tornou-se reconhecida como um dos melhores sistemas educacionais do mundo. Essa abordagem inovadora incrementa o desenvolvimento intelectual através da focalização sistemática na representação simbólica, levando as crianças pequenas a um nível surpreendente de habilidades simbólicas e à criatividade. O sistema não é privado e elitista; pelo contrário, oferece atendimento integral às crianças e está aberto a todas elas, inclusive àquelas com alguma deficiência. Este livro recolhe as reflexões dos educadores italianos que criaram e desenvolveram o sistema, bem como dos norte-americanos que lá estudaram. É uma introdução abrangente que aborda história e filosofia, currículo e metodologias de ensino, escola e sistema organizacional, uso do espaço e ambiente físico, além dos papéis dos profissionais de educação infantil.

Livro: Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche

Autoras: Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

Recorrência: Questionários e planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I

Resumo: Educação de 0 a 3 anos traz a teoria e a pesquisa do desenvolvimento infantil para a prática cotidiana. Enfocando o cuidado de crianças pequenas em creches, este livro foi especificamente projetado para quem as cuida no dia a dia, bem como para gestores e administradores de serviços de cuidados de crianças. Todas as ideias práticas foram desenvolvidas e testadas em creches e centros familiares, incluindo orientações detalhadas sobre o brinquedo educativo para bebês e crianças pequenas e sobre como lidar com as necessidades emocionais das crianças.

Livro: Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy

Autora: Judit Falk (org.)

Recorrência: Questionários e planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I

Resumo: A experiência do Instituto Pikler, da Hungria, iniciada nos anos 1940, do século passado, em Budapeste, é relatada em alguns capítulos deste livro. A força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de mais “demasiado humano” para abordar o respeito à infância constitui a inovadora relação dos adultos com as crianças, direito que tem sido negado quando precocemente são transformadas em escolares.

Livro: Desenvolvimento e aprendizagem

Autores/as: Alysson Carvalho, Fátima Salles e Marília Guimarães

Recorrência: Questionários e planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I

Resumo: Este volume busca estabelecer um diálogo com o leitor, na perspectiva de aperfeiçoar o seu trabalho como mediador para o desenvolvimento da criança de zero a seis anos. A linguagem acessível e a experiência dos autores com a educação infantil são elementos facilitadores para instrumentalizar, sobretudo, os profissionais desta área, objetivando a construção de uma prática pedagógica cada vez mais intencional e consequente.

Livro: Infância e educação infantil: uma abordagem histórica

Autor: Moisés Kuhlmann Júnior

Recorrência: Planilha da atividade acadêmica: Infância e educação infantil II, Caracterização acadêmica: Infância e educação infantil II e planilha dos livros mais citados

Resumo: Os textos aqui reunidos tratam da história da infância e das políticas e concepções que influenciaram as propostas em educação infantil desenvolvidas nas escolas e instituições do país. O autor, renomado pesquisador na área, oferece um panorama importante para a compreensão das práticas vigentes e aponta caminhos para o repensar das políticas educacionais em respeito à infância. É leitura indispensável aos pesquisadores, estudantes da área e professores de educação infantil.

Livro: O brincar e suas teorias

Autora: Tizuko Morchida Kishimoto (org.)

Recorrência: Planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I e caracterização da atividade acadêmica: Prática: educação infantil

Resumo: O livro trata de concepções sobre o brincar provenientes de três campos de estudo: socioculturais, filosóficos e psicológicos. Pesquisadores franceses discutem o brincar como fenômeno cultural e ressaltam aspectos culturais expressos nos “livros-surpresa”. Perspectivas filosóficas sobre o brincar introduzidas por Froebel e Dewey merecem destaque, ao lado de teorias psicológicas como as de Wallon, Vygotsky, Bruner e Lacan, analisadas pelo grupo brasileiro. A obra destina-se a professores do magistério, a alunos e professores

de graduação e pós-graduação nas áreas da pedagogia, psicologia e correlatas, bem como a todos os que se interessam pela criança e seu brincar.

Livro: O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores

Autora: Rosa Iavelberg

Recorrência: Caracterização acadêmica: Infância e educação infantil II e planilha da atividade acadêmica: Infância e educação infantil II

Resumo: Obra que aborda o desenho criativo como objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura; desenho cultivado que mantém seu epicentro na criança, sujeito criador informado, que reproduz o mundo com marca própria.

Livro: Os fazeres na educação infantil

Autora: Maria Clotilde Rossetti Ferreira (org.)

Recorrência: Planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I e planilha dos livros mais citados

Resumo: Livro ilustrado, que conta histórias sobre as formas de trabalhar com crianças em creches e pré-escolas, por meio de experiências práticas de pesquisadores da USP. São histórias bem-informadas, que ajudam pais e profissionais a refletirem sobre o seu próprio fazer com as crianças.

Livro: Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro

Autoras: Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezato Pinazza

Recorrência: Planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I e caracterização acadêmica: Infância e educação infantil I

Resumo: Baseado na constatação de que o modo tradicional de fazer pedagogia ainda é uma realidade, este livro desconstrói a forma transmissiva para construir o modo participativo na educação. Os autores, especialistas portugueses e brasileiros, reconhecidos no campo da educação infantil, propõem que se dialogue com a história para construir o presente e o futuro. Instigante e fundamentado nas raízes da pedagogia, o livro é uma leitura obrigatória para todos os que se preocupam com nossas crianças.

Livro: Por amor e por força: rotinas na educação infantil

Autora: Maria Carmen Silveira Barbosa

Recorrência: planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I e caracterização da atividade acadêmica: Prática: educação infantil

Resumo: Educação de 0 a 3 anos traz a teoria e a pesquisa do desenvolvimento infantil para a prática cotidiana. Enfocando o cuidado de crianças pequenas em creches, este livro foi especificamente projetado para quem as cuida no dia a dia, bem como para gestores e administradores de serviços de cuidados de crianças. Todas as ideias práticas foram desenvolvidas e testadas em creches e centros familiares, incluindo orientações detalhadas sobre o brinquedo educativo para bebês e crianças pequenas e sobre como lidar com as necessidades emocionais das crianças.

Livro: Projetos pedagógicos na educação infantil

Autoras: Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn

Recorrência: Questionários, caracterização e planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I

Resumo: Com vasta experiência no campo da educação infantil, da sala de aula a estudos e experiências internacionais e nacionais, as autoras reúnem sólida formação teórica e compromisso com a prática pedagógica e a política educacional. Elas, certamente, já têm seu nome vinculado à história da educação infantil brasileira e à luta pela qualidade do ensino e estão, irremediavelmente, presentes na vida dos que têm o privilégio de

trilhar com as duas os caminhos da educação. Este é um livro para ser usado em todos os cursos de formação inicial e em projetos de formação continuada de professores de educação infantil.

Livro: Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação

Autor: Walter Benjamin

Recorrência: Planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I e caracterização da atividade acadêmica: Prática: educação infantil

Resumo: Estes ensaios apresentam a summa do pensamento de Benjamin sobre a educação. O autor discorre sobre aspectos da vida universitária, o aprendizado da leitura, a prática do teatro, brinquedos, jogos, livros infantis e, ainda, os contrastes entre a educação burguesa e os desafios de uma pedagogia revolucionária.

Livro: Sem tempo de ser criança: a infância estressada

Autor: David Elkind

Recorrência: Planilha da atividade acadêmica: Estágio em docência: educação infantil I e planilha dos livros mais citados

Resumo: Não está disponível na internet.

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Após a realização da leitura dos resumos, a fim de identificar se seria possível fazer a seleção final dos livros, compreendemos que não houve uma seleção final satisfatória, pois haveria muitas obras que poderiam ser selecionadas. Assim, iniciamos mais uma etapa da seleção: buscar pelos dados de vendas dos livros para identificar quais são os mais vendidos.

Procurando no mecanismo de pesquisa Google, pelo site que mais vende livros, a Amazon aparece em primeiro lugar e, em segundo, o Submarino. Identifiquei que o site Amazon aponta o ranking dos livros na ordem de vendas. O Submarino não aponta este dado. Por este motivo, optei por analisar os dados do ranking de vendas da Amazon para identificar os livros mais vendidos dentre os citados com recorrência.

Observei, analisando o ranking do site, que os livros na área da educação infantil não estão entre os mais vendidos de um modo geral. Ainda assim, coloquei-os na ordem de ranqueamento. Entendo que não seja necessariamente vendas realizadas a professores/as, pois alguns dos livros podem ter pais, mães e demais interessados/as.

Tabela 7 - Ranking da Amazon

LIVRO	EDIÇÃO	NÚMERO NO RANKING DE VENDAS
As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância	1º	2,732
Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação	2º	9,435
Projetos pedagógicos na educação infantil	1º	10,661
Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva	1º	19,198
Por amor e por força: rotinas na educação infantil	1º	26,252

Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche	2º	40,003
O brincar e suas teorias	1º	41,908
Os fazeres na educação infantil	12º	57,119
Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro	1º	66,278
Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy	1º	79,852
O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores	1º	86,166
Infância e educação infantil: uma abordagem histórica	7º	145,408
Desenvolvimento e aprendizagem	1ª	170,799
Sem tempo de ser criança: a infância estressada	1º	-

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A partir dos dados do ranking, li novamente os resumos dos livros e retirei da seleção os que não apontavam para o foco da pesquisa. Escolhi os primeiros mais vendidos e os que não estavam com critério de exclusão.

Após esta seleção, realizei a leitura dos títulos selecionados e do resumo, assim: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação* e *O brincar e suas teorias* não tratam com centralidade o foco de análise. Enquanto, *Projetos pedagógicos na educação infantil* foi excluído, pois acredita-se que *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*, por ser autoral, e com uma temática mais ampla, possa ser uma escolha mais potente. O livro *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy* não foi muito vendido na Amazon, mas teve seu lançamento na Pedro e João editores, em 2021, estando na terceira edição, com grande popularidade entre os/as professores/as no período de venda. Além disto, os livros com abordagem Pikler estão em grande circulação entre os/as docentes, atualmente, desta forma, optei por ele ao invés do anterior, com mais vendas: *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* que, justamente, em conjunto com *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* serão utilizados como referenciais teóricos sobre a educação infantil.

Então, os primeiros seis livros selecionados foram: *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*; *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*; *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*; *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*; *Os fazeres na educação infantil*; e, *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*.

Com esta seleção, busquei “[...] garantir abrangência e legitimidade e que o material seja representativo da temática pesquisada”. (FABRIS, 2008, p. 128). Destaco que a escolha

dos livros ocorreu devido a um conjunto de critérios, sendo o ranqueamento apenas o último, com o viés de desempate.

Buscando diminuir a quantidade de livros para análise mais aprofundada, optei em realizar a exclusão do livro *Os fazeres na educação infantil* por conta da discussão, conforme minhas lentes, ocorrer de forma rasa em capítulos que entendi como curtos e, em sua maioria, em forma de relatos.

A partir da leitura dos cinco livros eleitos, elaborei a tabela 8 para observar os temas recorrentes.

Tabela 8 - Temas recorrentes

As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância		Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva		Por amor e por força: rotinas na educação infantil		Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche		Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy		
Não há um modelo	271			Criar	195 198					
	272									
	273									
	283									
Projetos	38	Projeto Progettazione	43							
	43									
	186									
	187									
	201									
	237									
	238									
239										
244										
Formação em serviço	91	Formação em serviço	89							
	166									
	114									
Equipe	158						Estudo e equipe	12 1		
Sala de aula	69	Sala de referência	66			Sala de aula	34			

	152 153 154 155 156 157 165	Intervenção não é neutra	74 88 90			Papel/função (organiza- dora, facilitadora e iniciadora; acolher, atenção responsiva e individuali- zada)	24 38 39 40 46 48 65 68 119 121	Papel do adulto (não intervenção direta)	25 34 46 62 95 96
Professor pesquisador	230								
						Brincar heurístico (sem intervenção do adulto)	146 151 152 155 156 157 158 159	Movimento autônomo da criança	32 34 35 42 43 49 95 96 97 101
Materiais	145 161	Materiais	132	Materiais	97 153 155 156 162 164 165	Materiais	38 46 47 48 151 157 159		

Co-ensino	92 111	Cria oportunidades	102 104 109 119 124 126 132			Educador referência	28 53 54 55 58 60 61 68 69	Impacto e responsabilidade do adulto	12
Espaço e ambiente	69 142 206 207 235 271			Ambiente	99 113 119 120 121 122 123 124 125	Espaço e ambiente	24 33 34 35 38 39 40 41 42	Espaço	13
Diálogo	76	Presença	109	Diálogo	76	Presença Segurança e presença	109	Diálogo	76
Currículo e planejamento	95 109			Planejamento	55 60				
Espiral	109			Tipos de atividade	20 106 108 112 116 117				

					202				
		Educar	11 12	Cuidado	86 168 169 171	Cuidar e educar	26		
				Cuidado higienista/ corpo regulado	44	Cuidado	101 103 138 139 140 141 145 146		
		Cuidar e educar	39	Cuidar e educar	86	Cuidar e educar	26	Cuidar, educar e cuidado	13 35 41 95 96 97 101
Aprender com a criança	14 78 267								
				Rotina como categoria pedagógica	14 39 45 104 105 106 107				

					108 187				
				Cotidiano	167 168 169 170 171 172 173 174 175 176				
Relaciona- mento, interesse real	45 46 72 73 74 75 110 111 210 211 278					Relaciona- mento, vínculo	27 54 55 56 63	Relações (ética do cuidado, amorosidade, humanidade)	13 17 18 34 35 39 50 81

				Rotina como categoria pedagógica	14 39 45 104 105 106 107 108 187				
				Tempo, ritmos e repetição	97 100 108 109 110 137 138 150	Tempo	38 39 238		
Aprendizagem e/ou ensino	72 73 87 89 90 91 151 212 213 244 284 285 286								

Encorajar	164 208					Linguagem	167 168	A fala do adulto	59 60 61 62 63 64 65 66 67 68
		Observar	65 66 67						
Observar e registrar	27 153	Registros	47 48 79 95 96		40 48			Registros e observação	32 33 37 44 47 48 82

Gênero	77					Gênero	30		
							42		
							63		
							73		
							179		
							180		
							181		

Fonte: elaborada pela autora (2021).

3.2 MODOS DE OPERAR COM O MATERIAL

Nesta seção, busco apresentar os modos que elegi para operar com o material produzido na etapa anterior. Primeiramente, descrevo as obras e, depois, apresento a estratégia de análise da produção discursiva para operar com o recorte da literatura pedagógica acadêmica selecionado. Ao final, realizarei as considerações que considero importantes para contextualizar as categorias de análise.

3.2.1 “Do lugar do olhar”: as lentes teóricas

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, Eduardo, 2002, p. 15).

Ao iniciar este subcapítulo³⁰ com um trecho d’*O livro dos abraços*, de Galeano (2002), remeto a mim mesma neste processo de pesquisadora iniciante, no qual me constituo diariamente nas leituras que faço e no encontro com o outro. Nos momentos em que encontro a imensidão, encontro ajuda para olhar no Grupo de Prática de Pesquisa e em minha orientadora e coorientadora, pois meu olhar estava educado para ver e ver de determinada forma, e sair deste lugar é um exercício que se produz leitura a leitura, encontro a encontro. Meyer, Jeane Félix e Michele Vasconcelos (2013, p. 2) corroboram a ideia de que “[...] podemos dizer que não apenas o nosso olhar, mas nossos corpos são educados por um conjunto de processos que nos transformam, e pelos quais somos transformados, em sujeitos de uma cultura”.

Assim, neste trajeto de olhar com outras lentes, busco sustentar esta pesquisa inspirada em uma perspectiva pós-estruturalista, apoiada em diferentes teóricos/as e autores/as encontrados/as no processo de revisão da literatura, como sugestão do Grupo de Prática de Pesquisa e de outras atividades acadêmicas realizadas ao longo do curso de mestrado, além dos achados durante o trajeto da pesquisa, os quais constituem lentes para auxiliar a enxergar de outros modos.

Esta dissertação encontra-se situada no campo dos estudos em docência, a partir disto, destaco que, em meio à pesquisa, percebi certa dificuldade em delimitar o campo teórico e

³⁰ Inspirei-me na mesma epígrafe que as pesquisadoras Meyer, Félix e Vasconcelos utilizam em seu texto *Por uma educação que se movimenta como maré e inunde os cotidianos de serviços de saúde* (2013).

metodológico, visto sua amplitude e, tal dificuldade se tornou maior, ao relacionar as especificidades da docência na educação infantil. Há teóricos/as inclusive que afirmam não se tratar de um campo, mas de um objeto.

Ao pensar à docência nesta etapa, estamos falando da identidade profissional como pedagoga? Da prática pedagógica e dos organizadores desta ação? Estamos falando do ser ou do fazer? Como são os modos de ser e de agir como docente na educação infantil? A partir de quais elementos pensamos esta especificidade de atuação docente?

No capítulo 2, foi possível compreender as heranças que constituíram a educação infantil como etapa da educação básica e os/as profissionais que foram se constituindo para o trabalho realizado hoje, dentro de um recorte pesquisado nesta dissertação. Entretanto, entendo que há toda uma herança que tem relação com a docência como um todo, que por mais que muitos/as pesquisadores/as defendam que a docência na educação infantil precisa ser pensada a partir apenas de suas próprias especificidades, defendo que, de fato, precisamos conhecer sua constituição. Entretanto, é necessário também que conheçamos as heranças da docência como um todo, pois ela é constituinte da ação realizada na educação infantil, e não um modo de ser e de agir à parte. A partir de tais questões, neste subcapítulo, a fim de pensar sobre a docência nesta etapa, pretendo, desde as lentes que elejo ao longo desta dissertação a fim de auxiliarem a olhar e a delimitar parte de uma herança que nos trouxe até o ponto em que estamos, pesquisadores/as e teóricos/as que se situam no campo dos estudos em docência e, partindo disto, definir como compreenderei o termo docência, para poder assumi-lo de determinada forma em relação à docência na educação infantil.

De acordo com Scherer (2019, p. 42), a partir de Fabris e Dal'Igna (2017), em entrevista concedida a João Santos, para a revista IHU: “[...] a professora exerce a docência quando desenvolve o ensino e cria condições para a promoção de aprendizagens. Portanto, a função de ensinar é constitutiva da docência e esta profissão tem seus saberes específicos (disciplina, formação pedagógica e experiência)”. Entretanto, o ensino, como observei na revisão da literatura, é um tema tensionado na educação infantil.

Silva (2021, p. 45-46), em sua tese, reflete sobre as heranças da pedagogia.

A Pedagogia, como ciência e profissão, foi inventada e reinventada ao longo dos séculos, nos deixando uma herança (ou muitas). Os/as pedagogos/as, mas também os/as professores/as, são herdeiros desta herança [...] Muitas são as críticas feitas à Pedagogia, mas, será que conhecemos a herança? Sua trajetória histórica? As lutas e disputas travadas até o tempo presente? É preciso reconhecer que, sem esta herança, não seria possível pensarmos e atuarmos como profissionais da docência como fazemos hoje. Este é o primeiro ponto. [...] Podemos e devemos estudar, discutir, criticar uma herança de Pedagogia ocidental. É nossa responsabilidade fazermos isto.

Antes, no entanto, é preciso afirmar a herança. E esta primeira, é de uma ciência e de uma profissão dedicada ao ensino, às práticas educativas intencionais e sistemáticas.

Certa vez, em um momento de formação, ouvi algo que me fez pensar. Nas ciências exatas, toda a história é guardada e retomada por aqueles/as que ingressam no estudo do campo, utilizada ou não, faz parte de um processo para chegar à invenção que, com o tempo, pode não ser mais usada por determinado efeito, mas que sofre modificações na fórmula. Já na educação, “joga-se tudo fora” e reconstrói-se do zero; busca-se inventar novamente a roda; deleta-se tudo que existiu “porque não funciona mais” e faz-se algo novo, sem olhar para a história que fez com que aquilo acontecesse. Será que os/as profissionais da educação já pensaram sobre isso?

Ao desenvolver as reflexões sobre as heranças da pedagogia, Silva (2021, p. 47) enfatiza a pedagogia tradicional e a psicologização da pedagogia: ser herdeiros, no entanto, implica sempre uma responsabilidade [...]. Responsabilidade de se fazer algo com tal herança. Algumas heranças, talvez, serão abandonadas pelos herdeiros, outras serão simplesmente mantidas e outras serão transformadas”.

Em relação à pedagogia tradicional, Silva (2021) aponta que os herdeiros críticos desta herança buscaram transgredi-la, repensando elementos como a função docente relacionada à mediação dos processos, o lugar de autonomia dos/as alunos/as e a centralidade do processo educativo. Entretanto, ao fazê-lo, Silva (2021) aponta que pesquisadores/as vêm demonstrando que, na Contemporaneidade, o foco está na aprendizagem e não mais no ensino, fato que muda a forma como a docência é compreendida. “[...] a crítica, necessária de ser feita, à forma de transmitir conteúdos — que ocorria de cima para baixo, de fora para dentro —, acabou jogando fora a própria transmissão de conteúdos e mudando radicalmente o papel do/a professor/a”. (SILVA, 2021, p. 50-51).

Segundo a pesquisadora, ainda que haja autores/as retomando a compreensão de transmissão de conteúdos e demonstrando que têm relação com “[...] uma responsabilidade pedagógica de compartilhar e tornar público o mundo que já existia antes das crianças e jovens chegarem ao mundo” (SILVA, 2021, p. 51). Para Michael Young (2007, p. 1297), a transmissão de conteúdos é essencial, visto que para muitas crianças é a forma de “[...] adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”.

Corroborando esta ideia do conhecimento poderoso, no campo da educação infantil, as pesquisadoras Suely Mello e Maria Auxiliadora Farias (2010, p. 58) entendem que

[...] quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola.

Segundo Tardif e Claude Lessard (2005, p. 8), a docência é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Durante o exercício realizado até o momento e o de análise, nos capítulos 5 e 6, é possível perceber que a docência é — e precisa ser — um campo de estudos heterogêneo. Contudo, de acordo com o contexto histórico que orienta um conjunto de práticas e, sendo uma ação, a docência é pragmatizada a partir de um conjunto de princípios orientadores do contexto em que está inserida. Ao longo das categorias analíticas, identifico, descrevo e analiso modos de ser e agir docentes que estão vinculados a uma docência proposta na educação infantil e ao conjunto de livros analisados.

Para pensar os modos de condução das condutas docentes, encontro, nos estudos realizados por Foucault, inspiração para a postura adotada nesta dissertação, e estes se mostram, em muitos momentos, potentes para pensar a relação saber-poder na educação. O/A pesquisador/a inspira a pensar de outros modos e “tornar difíceis os gestos fáceis demais”, como já mencionado anteriormente. Nesta pesquisa, buscarei me inspirar nos significados que o/a teórico/a apresenta em suas produções discursivas para entender e analisar o que é evidente no material empírico. Além deste entendimento, buscarei no/a autor/a, sustentação para entender os conceitos de governamentalidade e governo para que possa realizar o exercício de análise com maior compreensão destes movimentos e na consequência que geram estes livros aos/as professores/as que os leem.

Marín-Díaz (2012, p. 19) afirma que “[...] a preocupação pelo governo de si e dos outros se encontra no âmago da constituição de um campo de saberes, noções, conceitos e práticas relativas à educação e à pedagogia”. Tal ação pode ocorrer por meio dos artefatos da cultura, como os livros e outros, em que o foco no material analisado pelo/a pesquisador/a são os/as docentes. Por isso, a partir do entendimento de que os livros podem tornar os/as professores/as governáveis e que há esta “preocupação pelo governo”, procuro entender como ocorre este movimento e realizo uma imersão em pesquisas que tratam do conceito de governo.

Primeiramente, apresentarei o conceito de governamentalidade e, depois, abordarei o conceito de governo. Foucault (1994, p. 1604) nomeia como “[...] ‘governamentalidade’

o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Nesta perspectiva, Dal’Igna (2011, p. 32) entende que as pesquisas de Foucault relacionam as duas questões: “como governamos os outros?” e “[...] como nos governamos a nós mesmos? [...] seu objetivo consistia em examinar o surgimento de distintas práticas de governo que organizam instituições e regulamentam condutas, aquilo que ele propôs chamar de governamentalidade”.

Conforme o filósofo francês, “[...] o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder”. (FOUCAULT, 2008b, p. 258). Sobre isto, Dal’Igna (2011, p. 34) afirma que “se, por um lado, as práticas de governo contribuem para a formação de sujeitos governáveis, por outro, buscam sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de se relacionar consigo mesmos e, portanto, de se autogovernar”. Operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam transformar os indivíduos em sujeitos governáveis. Sob esta perspectiva, o sujeito não pode ser compreendido como uma entidade essencial, abstrata, universal. Para Foucault, o sujeito é constituído pelas práticas às quais está submetido.

Fundamentada nas obras *Nascimento da biopolítica* (2008b), *Segurança, território e população* (2008a), *Em defesa da sociedade* (2010) e *Do governo dos vivos* (2014), Silveira (2019, p. 62) afirma que Foucault conduz “à compreensão de um novo modo de governar que tem a vida como a sua maior preocupação”. É possível compreender que “uma racionalidade de governo conduz nossas relações com os outros e as relações que estabelecemos com nós mesmos, com o objetivo de preservar e/ou otimizar a vida”.

No entendimento de governamentalidade, como gestão da população, “[...] o Estado da governamentalidade toma para si a lógica econômica do neoliberalismo que é, centralmente, a lógica da competição e vai conduzir a população à ideia de que ela sempre pode promover ‘uma vida melhor’” (SILVEIRA, 2019, p. 34). Na competição consigo e com outro por “uma vida melhor”, a população assume esta lógica, de que

[...] precisa ser cuidada e otimizada a fim de se assegurar a sua participação no jogo social. A infância, na sociedade de segurança, torna-se uma população muito importante, na medida em que ela representa, justamente, o futuro deste jogo social. Neste raciocínio, que é tomado como verdadeiro, aquelas e aqueles que se ocupam das infâncias sabem que estão trabalhando com algo que é precioso. (SILVEIRA, 2019, p. 63).

Para a autora, a escola é estratégica para o governo da população, pois é frequentada diariamente por crianças e jovens, cumprindo seu papel pedagógico. Além disto, ainda realiza

encaminhamentos para outros serviços do Estado, quando necessário, ou ainda supre sua ausência ou carência. “Dentro da escola, a docente é o sujeito que atua buscando trazer e manter segura a população. [...] Estando com a população dia após dia, ela funciona como sujeito central para a condução das condutas necessárias à aproximação de cada uma e de todas as crianças da norma”. (SILVEIRA, 2019, p. 65).

Após a contextualização sobre governamentalidade, direcionarei meu foco ao conceito de governo, compreendendo que o governo de si e dos outros opera em vários níveis. Contudo, o nível que nos interessa aqui é em relação ao que acontece por meio dos livros endereçados aos/às professores/as da educação infantil.

De acordo com Larrosa (1994, p. 75), “[...] julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga [...] que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria [...] que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma”. Segundo Popkewitz (2001, p. 202), “[...] o processo de normalização das condutas está relacionado com um conjunto de normas que definem modelos. Esses modelos são tomados como referência num processo de autorreflexão e autoavaliação”. As técnicas de normalização fazem parte de uma racionalidade política, diferente da racionalidade presente na sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2008a; 2008b).

Corroborando a esta perspectiva, Dal’Igna (2011, p. 131) aponta que

[...] enquanto numa sociedade disciplinar as tecnologias disciplinares operam por meio do poder disciplinar sobre o corpo do indivíduo, visando a isolá-lo, cerceá-lo e normatizá-lo, numa sociedade de seguridade, a ênfase das tecnologias de seguridade recai sobre o conjunto (individual e coletivo) da população. Tais tecnologias operam por meio do biopoder, de forma minuciosa, sobre os detalhes, procurando responder a uma realidade a fim de regulá-la.

Carvalho e Guizzo (2016, p. 215), inspirados em Dean (1999) e Foucault (2008a), definem “[...] o conceito de governo como qualquer direcionamento calculado da conduta humana. [...] conduta se refere a comportamentos, ações e também noções morais de autogestão e de autorregulação”. Conforme Dal’Igna (2011, p. 131), “[...] na Contemporaneidade, é preciso agir sobre a conduta do sujeito para torná-lo capaz de se autogovernar.” Maura Corcini Lopes e Dal’Igna (2012, p. 853), também fundamentadas em Foucault (2008b), afirmam que “[...] trata-se de uma economia de governo — como se podem obter maiores resultados com esforços mínimos, como se pode governar menos para governar mais”.

É importante destacar que, no governo, poder e liberdade são indissociáveis, pois só se exerce poder sobre “[...] sujeitos individuais ou coletivos [que] têm diante de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações, e diversos modos de comportamento

podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244). “[...] por um lado as práticas de governo contribuem para a formação de sujeitos governáveis, por outro, buscam sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de se relacionar consigo mesmos e, portanto, de se autogovernar”. (DAL’IGNA, 2011, p. 34).

Em relação à educação infantil, o/a professor/a “[...] torna-se relevo para uma série de conduções da conduta — suas e dos outros”. (SILVEIRA, 2019, p. 37). Para a pesquisadora, “[...] a docência é posicionada como instrumento fundamental para o governo das condutas das crianças pequenas, e, em função dessas, para o governo das condutas das famílias dessas crianças” e os/as docentes “[...] uma população que é investida, e investe em si mesma, para trabalhar com e pela otimização das vidas das crianças”. (SILVEIRA, 2019, p. 39).

No sentido da condução das condutas docentes, a autora destaca duas noções centrais em relação aos estudos culturais³¹ que podem auxiliar neste exercício de olhar: a noção de linguagem que é operada, e a de artefato cultural. Silveira (2014, p. 16) enfatiza que “[...] a linguagem fabrica e nos apresenta o social, instituindo posições para nós e para os outros nesse mundo. [...] compreende-se que efeitos linguísticos veiculam e constituem significados, e que através deles nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura”.

De acordo com Stuart Hall (1997, p. 10),

[...] o significado surge, não das coisas em si — a “realidade” —, mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos. [...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

Em relação aos artefatos culturais, “[...] compreendem-se as instâncias sociais que veiculam linguagem e que, portanto, divulgam e instituem significados” (SILVEIRA, 2014, p. 16). Costa (2000, p. 9) afirma que “[...] eles nos instigam a ser da forma como dizem que somos” e é, por meio desta captura, que nos tornamos governáveis (SILVEIRA, 2014). Os livros funcionam como artefatos culturais, “produtos e produtores” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) e ferramentas que, ao mesmo tempo, “informam e conformam” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), e sua linguagem é “instituidora de significados” (SILVEIRA, 2014).

³¹ Silveira (2014, p. 15), a partir do campo dos estudos culturais, compreende que “[...] a cultura é tanto a arena política investigada quanto um conceito/operador que permite descrever e problematizar relações entre sujeito, poder e conhecimento”. Segundo Costa (2010, p. 109), a cultura é a “[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras”.

Com este entendimento de linguagem e de governo, Fabris, Dal’Igna e Sandra de Oliveira (2014, p. 87) compreendem que

[...] nomear é importante para o governo, pois tudo que é nomeado se torna mais fácil de observar, explicar, conhecer. O governo depende do conhecimento. [...] Foi preciso transformar os participantes do Pibid numa realidade pensável para sobre ela poder intervir. Dizer-se “pibidiano” implica em incorporar certos modos de ser e agir, de conduzir sua conduta.

Segundo Nikolas Rose (1998, p. 36),

[...] para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

A partir disto, questiono: ser professor/a da educação infantil implica em incorporar certos modos de ser e de agir, de condução de sua conduta a partir da linguagem instituída? Como os livros, enquanto produtos e produtores de cultura, fazem parte deste processo? Como os livros vão instituindo, de um modo quase imperceptível para quem os lê, modos de ser docente na educação infantil, sustentados por uma racionalidade contemporânea neoliberal? Quais as condições de possibilidade de os livros em maior circulação serem difusores de certos discursos relacionados a uma mesma racionalidade? Interessa-me difundir um conjunto de problematizações que contribuirão para a análise do material selecionado.

Seguindo o entendimento de significados, encontro o que Foucault (2004) chama de análise de formações discursivas, que auxiliará como uma ferramenta na qual “[...] a partir de uma dispersão de modalidades enunciativas, mapear enunciados, para depois examiná-los: [...] estabelecendo relações entre enunciados; mostrando suas continuidades e descontinuidades”. (DAL’IGNA, 2011, p. 92). Conforme a autora, “[...] o que pode e o que deve ser dito precisa ser situado dentro de determinados campos discursivos — é preciso examinar as condições de existência das coisas ditas”. (DAL’IGNA, 2011, p. 93). E Celi Pinto (1989, p. 35) questiona: “por que discursos específicos se instalam, por que alguns têm uma permanência histórica maior que outros, por que ainda alguns desaparecem rapidamente?”. Neste sentido, Carvalho e Guizzo (2016, p. 215) nos ajudam a pensar que:

[...] é preciso destacar que os discursos cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos em que o poder se encontra implicado e pelo qual funciona, tendo sentido somente a partir de sua exterioridade. [...] Foucault (2005) afirma que ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Por essa razão, é possível afirmar que os discursos

sobre a docência na educação infantil constroem a realidade pelo campo de possibilidades que ativam.

Os/as docentes só exercem sua docência de determinado modo pela liberdade, nunca por coerção, pois são livres para escolherem e responsáveis por suas escolhas. O governo ocorre pela liberdade dos indivíduos. Entretanto, tal processo faz com que o/a próprio/a professor/a queira se tornar aquilo que é dito como ideal a ser alcançado. A partir dos relatórios analisados em sua pesquisa, os autores apontam uma possibilidade importante em relação às formações discursivas direcionadas aos modos de ser e de agir como docentes da educação infantil:

[...] se for assumida a perspectiva de que os discursos sobre a docência presentes nos relatórios são produzidos a partir de relações de poder e do tipo de lógica histórica que os movimenta, é possível problematizá-los e desnaturalizá-los, retirando-os de uma dimensão de inevitabilidade. Como bem lembra Foucault (1995), não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela opera. Talvez dessa forma, seguindo as trilhas propostas pelo filósofo, seja possível que as academias problematizem os discursos pedagógicos que as incluem (e as levam a se incluírem) em sistemas de pensamento que as tornam cada vez mais governáveis, percebendo a constituição histórica do produtivo regime de verdade que faz com que se identifiquem com um único modo de exercício da docência, tornando-se todas professoras de determinado tipo. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 224).

Deste modo, vejo despontar como possibilidade o questionamento frente aos discursos pedagógicos que estão se instituindo e se tornando as verdades de um tempo no campo da educação infantil. Destaco a importância e a necessidade de problematizar e desnaturalizar aquilo que está naturalizado ou se naturalizando na área.

Com este quadro de entendimento, nas análises dos livros, como ferramenta, utilizarei a compreensão de “[...] que a abundância ou a singularidade de uma recorrência expressa os quanto certos enunciados são tomados [...] como princípios fundadores de determinados discursos”. (ROCHA, Cristianne, 2005, p. 147). Para Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 38),

[...] os discursos são representantes de uma vontade de verdade, que acaba sempre implicando todos os sujeitos em situações individuais e coletivas. Essa vontade de verdade estabelece, a todo momento, critérios de verdade, que visam controlar tanto a produção quanto a difusão dos discursos no âmbito social. Por essa razão, as relações de poder presentes nesse contexto operam através dos discursos em circulação, impondo, sem exceção, uma ordem ou significado às coisas.

Segundo Betina Schuler (2016, p. 135) “[...] a docência na educação infantil não é “[...] um dado natural, um funcionamento generalizado, mas uma produção discursiva”. E, deste modo, os livros como artefatos culturais produzem e circulam saberes “[...] onde jogos de poder

estabelecem modos de ser e viver [...], graças às operações estratégicas que utilizam”. (ROCHA, 2005, p. 148-149). Para Gillian Rose (2001, p. 136-137):

[...] o discurso é um determinado conhecimento sobre o mundo que molda a forma de o mundo ser compreendido e de as coisas serem feitas neste mundo [...]. É possível pensar-se na visualidade como uma espécie de discurso também. Uma visualidade específica torna certas coisas visíveis de determinadas maneiras e torna outras coisas não visíveis.

Desta forma, com a trilha de reflexões proposta, pelas problematizações, significações e tensionamentos trazidos pelos/as autores/as citados/as neste capítulo, sustenta-se a necessidade e a possibilidade de problematizar os sentidos veiculados e produzidos nos livros pedagógicos acadêmicos, na medida em que apresentam certas ênfases temáticas que reverberam em certos modos de ser e de agir como docentes da educação infantil.

3.2.2 As obras

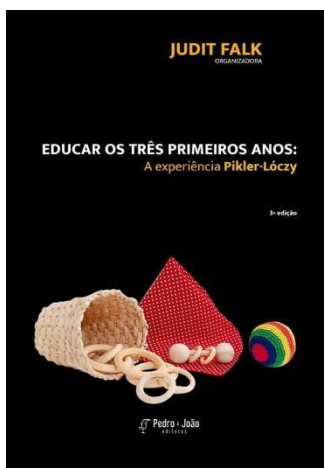
Neste subcapítulo, apresento cada uma das obras eleitas, descrevendo suas características gerais, como o ano de publicação original, publicação no Brasil e número da edição analisada. Além disto, contextualizo, brevemente, quem é o/a autor/a, transcrevo o resumo (presente na contracapa do livro) e faço uma contextualização geral da obra.

A fim de contextualizar a organização da literatura pedagógica acadêmica, separei as publicações em: anteriores à LDBEN (1996) e, após as DCNEI (1999), os dois grandes eixos que identifiquei em relação à legislação brasileira.

a) Publicações anteriores à LDBEN (1996)

Livro: *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*

Figura 3 - Capa do livro *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*



Fonte: site da Amazon.

O livro *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*, organizado por Judit Falk, foi lançado pela primeira vez em uma edição Catalã, em 1973. Em 2003, teve a primeira edição brasileira publicada pela J&M editores. A edição utilizada para a análise é a terceira, publicada em 2021, por Pedro e João editores. A tradução foi feita por Suely Mello.

A obra conta com 101 páginas e quatro prefácios: um de cada edição brasileira e um da edição catalã; um capítulo contando a história do trabalho de Emmi Pikler e de sua equipe, escrito por Falk, e cinco capítulos escritos pela equipe do Instituto.

A organizadora, Judit Falk, viveu entre 1922 e 2010. Foi pediatra, estudou pedagogia e medicina e realizou especialização em epidemiologia e pediatria. Atuou³² no Instituto Pikler-Lóczy desde 1962, e trabalhou na direção de 1979 a 1991 (FALK, 2021).

Quadro 3 - Resumo da obra

A força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de mais “demasiado humano” para abordar o respeito à infância constitui a inovadora relação dos adultos com as crianças, direito que tem sido negado quando precocemente são transformadas em escolares.

Fonte: contracapa do livro.

O Instituto Lóczy, localizado em Budapeste, foi fundado em 1946 e, desde 1986, leva o nome de sua fundadora, Emmi Pikler. O livro narra a emergência, a história e o processo

³² Para situar as autorias, citarei os principais estudos e atuações, entendendo a impossibilidade de apresentar todos/as por ausência de informações dos/as de fora do Brasil e/ou devido à grande quantidade de informações possíveis pela plataforma Lattes.

ocorrido até a abordagem se consolidar e, ao longo da narrativa, aponta os princípios que vão construindo, como atividade autônoma, relações estáveis, criança ver a si mesma de forma positiva, promoção e manutenção de um bom estado de saúde da infância.

Pela sua primeira edição ter ocorrido em 1973, é possível identificar que trata de uma literatura anterior a LDBEN (1996), portanto anterior ao entendimento vigente sobre a educação infantil no Brasil. De todo modo, a abordagem Pikler, atualmente, ganhou potente força para pensar a chamada “primeiríssima infância” no contexto brasileiro e de outros países pelo mundo, estando em ampla circulação, tendo fila de espera para o lançamento de sua terceira edição em 2021 e já estando, neste mesmo ano, esgotada em muitos pontos de venda. Para se referir à pessoa que entendemos aqui como professor/a, utilizam-se termos como educador/a, adulto e/ou cuidador/a.

Livro: *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*

Figura 4 - Capa do livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*



Fonte: site da Amazon.

O livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* foi organizado por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. A primeira edição ocorreu em língua inglesa, em 1995. No Brasil, a primeira edição foi em 1999, pela editora Artmed. A edição analisada é de 2016, publicada pela editora Penso.

A obra possui 295 páginas divididas em Prefácio, Índice, uma sessão de Comentários e cinco partes, com dezoito capítulos no total. Além disto, conta com um “Glossário de termos usados por educadores em Reggio Emilia”, “Recursos adicionais publicados sobre a abordagem de Reggio Emilia” e “Índice onomástico”.

Segundo o livro, na data desta edição analisada, Carolyn Edwards atuava como professora na Universidade de Kentucky, George Forman era professor na Universidade de Massachusetts e Lella Gandini possuía ligação com a parte da educação infantil em Reggio Emilia e com a Universidade de Massachusetts.

Quadro 4 - Resumo da obra

A experiência educativa para a primeira infância realizada em Reggio Emilia, na Itália, tornou-se reconhecida como um dos melhores sistemas educacionais do mundo. Essa abordagem inovadora incrementa o desenvolvimento intelectual através da focalização sistemática na representação simbólica, levando as crianças pequenas a um nível surpreendente de habilidades simbólicas e à criatividade. O sistema não é privado e elitista; pelo contrário, oferece atendimento integral às crianças e está aberto a todas elas, inclusive àquelas com alguma deficiência. Este livro recolhe as reflexões dos educadores italianos que criaram e desenvolveram o sistema, bem como dos norte-americanos que lá estudaram. É uma introdução abrangente que aborda história e filosofia, currículo e metodologias de ensino, escola e sistema organizacional, uso do espaço e ambiente físico, além dos papéis dos profissionais de educação infantil.

Fonte: contracapa do livro.

O livro documenta a história e o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio Emilia desde o final da Segunda Guerra Mundial, período em que foi construída. Descreve o trajeto de Malaguzzi, professor importante nesta construção. Além do processo que ocorre em Reggio Emilia, narra também uma articulação realizada pelos intelectuais dos Estados Unidos da América (EUA). A obra é narrada por diferentes figuras que vão compondo as escolas e profissionais dos EUA, como pesquisadores/as, filósofos/as, produtores/as de filmes, educadores/as, professores/as, indivíduos responsáveis pela parte arquitetônica, ensino, desenho, entre outros.

A obra é produzida a partir de textos separados, sem uma continuidade aparente, e há repetição sob diferentes pontos de vista de um mesmo processo. Para se referir à pessoa que entendemos aqui como professor/a, é utilizado este mesmo termo. Observo também o uso dos vocábulos “professor/a”, “ensino” e “sala de aula”, palavras que, por vezes, no vocabulário brasileiro, estão sendo substituídas por outro, próprio da educação infantil.

Livro: *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*

Figura 5 - Capa do livro *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*



Fonte: site da Amazon.

O livro *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche* foi escrito por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Publicado, originalmente, em língua inglesa, em 1993, teve uma segunda edição revisada, em 2004. Dois anos depois, foi publicado em língua portuguesa pela editora Artmed, a qual é utilizada para esta análise.

A obra contém 304 páginas divididas em quinze capítulos e nas seguintes sessões: Prefácio à segunda edição, Agradecimentos, Introdução, Sugestões de leitura, Vídeos, Referências, Organizações relacionadas a crianças pequenas e a suas famílias, Índice onomástico e Índice.

Segundo o livro, na época da edição, Elinor Goldschmied era amplamente conhecida na Europa na área de gerenciamento de creches e Sonia Jackson atuava como pesquisadora na área de assistência social e *Professorial Fellow* na Universidade de Londres no campo da educação.

Quadro 5 - Resumo da obra

Educação de 0 a 3 anos traz a teoria e a pesquisa do desenvolvimento infantil para a prática cotidiana. Enfocando o cuidado de crianças pequenas em creches, este livro foi especificamente projetado para quem as cuida no dia a dia, bem como para gestores e administradores de serviços de cuidados de crianças. Todas as ideias práticas foram desenvolvidas e testadas em creches e centros familiares, incluindo orientações detalhadas sobre o brinquedo educativo para bebês e crianças pequenas e sobre como lidar com as necessidades emocionais das crianças.

Fonte: contracapa do livro.

A obra revisada para uma segunda edição, segundo as autoras, contempla teoria e prática de forma articulada, em que apresenta um texto único na literatura sobre crianças de até três

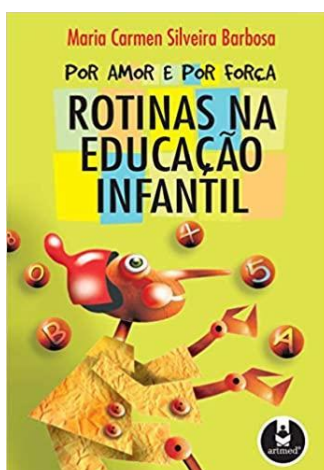
anos. As escritoras contam com sua experiência no campo da educação no Reino Unido e na Itália, além do apoio de profissionais da Inglaterra, Itália e Escócia. Além disso, contam com suas experiências como mães e avós.

O livro é direcionado aos/as educadores/as. Identifico uma narrativa que mesmo contendo fundamentação teórica, dispõe diretamente de uma escrita prática em que explicita o que fazer, como agir em determinada situação, o que ter em cada espaço, que atividades realizar, entre outras ações. Observo que a obra funciona como um guia de como ser e agir na educação de crianças de zero a três anos, de forma direta e objetiva.

b) Publicações após as DCNEI (1999)

Livro: *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*

Figura 6 - Capa do livro *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*



Fonte: site da Amazon.

O livro *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil* escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa teve sua primeira edição em 2006, pela editora Artmed. A obra que foi escrita a partir da tese da autora e conta com 236 páginas distribuídas em treze capítulos, com as seguintes sessões: Prefácio, Apresentação, Referências e Anexo: “Modelos de concretização das rotinas na educação infantil”.

À época da publicação, a autora era doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas e atuava como professora na Faculdade de Educação da UFRGS. Atualmente, é pós-doutora pela Universidade de VIC Espanha, professora titular aposentada na Faculdade de Educação da UFRGS e professora permanente no PPGEdu da UFRGS.

Quadro 6 - Resumo da obra

Este livro leva os educadores a refletirem e questionarem as rotinas na educação infantil. A partir de sua observação da maneira como as rotinas são estabelecidas em diversas instituições no Brasil e no exterior, a autora mostra que é possível repensar o cotidiano pedagógico, prestando atenção às práticas, aos motivos pelos quais se faz as coisas de um jeito ou de outro, viabilizando mudanças. Para isso, é preciso sair da visão adultocêntrica, de quem “sabe o que é melhor para as crianças”, e adotar a premissa de que se está permanentemente sendo reconstruído através das práticas de vida.

Fonte: contracapa do livro.

O livro resulta da pesquisa apresentada à Unicamp, em 2000, que trata da rotina na etapa de educação infantil, intitulada de *categoria pedagógica*. Ao longo da obra, a autora equilibra o que nomeia de “repressão” e “liberdade”, buscando desviar-se de polaridades. Além disto, analisa a temática, identificando-a “como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais” a qual teria “a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas”. (BARBOSA, 2006, p. 14).

Livro: *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*

Figura 7 - Capa do livro *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*

Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva



Fonte: site da Amazon.

O livro *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*, tem autoria de Paulo Fochi. Foi publicado em 2015, pela editora Penso, sendo resultado do estudo realizado em sua dissertação de mestrado.

Composto por 159 páginas, divididas em três capítulos, apresenta as seguintes partes: Agradecimentos, Apresentação, Prefácio: “Tempo de silêncio”, “De conversas faladas para conversas escritas”, “Depois das conversas escritas, propondo novas conversas” e Referências.

No período da publicação, Paulo Fochi era pedagogo, especialista em educação infantil, mestre em educação pela UFRGS e estava cursando o doutorado em educação na Universidade de São Paulo. Atualmente, é doutor em educação, atua como professor e coordenador no curso de especialização em educação infantil na Unisinos, além de professor colaborador no PPGEduc da Unisinos.

Quadro 7 - Resumo da obra

Caio, Carlos, João Gabriel, João Pedro, Lara, Lara Cristina, Lucas e Miguel são crianças de poucos meses de idade, mas que estão longe de serem frágeis, incapazes ou imaturas. Como todos os bebês, eles são indivíduos de inúmeras competências, capazes de interagir e de aprender desde o seu nascimento, contanto que rodeados por pessoas que os acolham e os sustentem emocionalmente.

Acompanhe a narrativa de Paulo Fochi dentro do universo dos bebês que protagonizam esta obra. Por meio da abordagem da documentação pedagógica, o autor torna visíveis suas aprendizagens em contextos de vida coletiva: os primeiros passos, os encontros com os amigos, a descoberta do seu entorno. A partir de uma vivência prática e fundamentado nas ideias de importantes teóricos da educação infantil contemporânea, aponta caminhos metodológicos para a pesquisa, para a prática pedagógica e para a formação docente.

Fonte: contracapa do livro.

Por se tratar de um livro publicado nos últimos anos, encontrei citações dos outros autores dos livros analisados: Falk (2021); Edwards, Gandini e Forman (2016); Barbosa (2006); e, Goldschmied e Jackson (2006). Entendo assim que Fochi baseia-se também nas ideias dos demais livros analisados.

A obra, além de apresentar o estudo realizado no mestrado, também é fruto da experiência do autor enquanto professor, estudante e amigo. O autor partiu, em sua pesquisa, da interrogação sobre os bebês em espaços de vida coletiva para poder pensar a docência e a escola para eles. Identifico que o autor pensa a intervenção do adulto, a oferta de materiais, a organização dos espaços, do tempo e do grupo e sustenta-se na abordagem da documentação pedagógica.

3.3 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

[...] assumir a dimensão constitutiva da linguagem e enfrentar o desafio de questionar os efeitos de verdade dos discursos que operam no gerenciamento da formação docente se configura uma importante atitude ética na atualidade. (CARVALHO, 2019, p. 100).

A partir da seleção dos livros, realizei um investimento em sua análise que, conduziu-me a muitos lugares. Dentre as possibilidades, escolhi algumas. Destaco que se trata de escolhas. As lentes pedagógicas, éticas, teóricas e metodológicas que elegi, juntas, possibilitaram, hoje, ver deste modo. Assim, ressalto que a partir das lentes eleitas, ao longo do percurso, outros/as autores/as que, durante esta pesquisa, em 2020 e 2021, destacaram-se fortemente como leitura entre os/as professores/as, entendo que poderiam ser escolhidos/as para serem analisados para auxiliar a pensar a docência na educação infantil. Entretanto, em razão dos critérios estabelecidos para a inclusão e a exclusão de obras, não foram escolhidos/as.

Penso ser importante justificar que não proponho posicionar-me contra ou a favor do que os livros apresentam nos próximos dois capítulos de análise. Busco compreender tais entendimentos e práticas, e “[...] seguir os passos de sua constituição como uma verdade naturalizada como a mais eficiente, qualificada e, de certa maneira, a que passa a ser naturalizada como ‘a melhor’”. (HORN; FABRIS, 2017, p. 541-542).

Os capítulos de análise do material são compostos por documentos e, por vezes, o que é parte do corpus empírico poderia ser confundido com o referencial que elegi para sustentar teórica, metodológica, ética e pedagogicamente esta pesquisa. Portanto, para fins de maior identificação, utilizei fonte em itálico para destacar o que é citação literal do material empírico, retirado dos cinco livros analisados e, em fonte normal aquilo que é referente ao marco referencial escolhido e exercício de análise.

Dividi as análises em dois capítulos: *Modos de constituição da docência na educação infantil: ser/tornar-se* e *Exercício da docência na educação infantil: agir*. Penso ser importante destacar que não acredito que o ser/tornar-se professor/a está desvinculado do agir enquanto docente. Entretanto, para fins de análise, a partir dos aspectos escolhidos, dividi, primeiramente, em duas categorias, que de forma resumida tratam do *ser/tornar-se* e do *agir*.

Outra característica que marca os capítulos seguintes é o de anteceder cada categoria com a narrativa de cenas vivenciadas por mim enquanto estudante para exercer a docência, docente atuante e/ou coordenadora pedagógica. Narro com o intuito de auxiliar na reflexão sobre os modos como me constituo sujeito docente, de como vou trilhando este caminho e buscando refletir sobre os modos como torno-me e ajo enquanto também pesquiso. Com isto, demarco novamente o quanto minha escrita está atrelada ao processo de tornar-me estudante, docente, coordenadora pedagógica e pesquisadora no campo da educação. Portanto, destaco que as cenas não serão tratadas como material empírico e não serão analisadas.

Cena: Último semestre do curso de Pedagogia. Realizo um concurso público, e sou aprovada com uma colocação que me levaria a ser nomeada. O cargo é de professora de educação infantil. Saio do trabalho docente atual, professora de ensino fundamental, e penso (e falo): é provisório. Não quero ser professora de educação infantil. Com o passar do tempo, conheço a potência do trabalho docente realizado nesta etapa, e penso (e falo): me encontrei.

Cena: Eu e a vice-diretora estávamos conversando sobre o panorama. Quem iria substituir naquele dia a professora na turma de um ano de idade, em que as crianças estavam chorando com frequência, por serem seus primeiros dias na escola? Nossa opção era o estagiário X. Nos questionamos prontamente: “Mas X?”. As crianças estão chorando bastante, talvez não seja uma boa opção, já que ele é homem e irá demorar um pouco até que elas se acostumem com ele. Mais do que rápido, respondo a mim mesma, em voz alta: “Mas, espera, nós mesmas estamos contribuindo para esta imagem!”. Por que as crianças demoram a se acostumar com professores homens? Talvez seja porque só conhecem docentes mulheres na escola. Talvez seja porque nós que constituímos as escolas reafirmamos tal posição.

Cena: Ouço de uma colega de outro setor da escola: “Foi pra isso que tu fez faculdade? Pra trocar fralda?”.

Cena: Estou realizando a leitura de relatórios em meu notebook. Uma batida na porta: Y entra e diz: “Pâmela, precisamos de ti na sala, a professora V não está bem, pois a criança X não parou de chorar desde que chegou”. Vou até a sala, chego, me abaixo, olho em seus olhos, digo em voz baixa, calma e amorosa, que entendo que ela está triste e que, se ela quiser, ela pode me abraçar e ficar perto de mim para eu lhe dar um carinho. X se aconchega em mim, cessa o choro e, minutos depois, começamos a conversar.

Cena: Observo a cena e vou conversando sobre ela nos planejamentos com a professoras da escola: a professora R, no banheiro, com a turma de 2 anos, ensinando-os: “X, puxe duas folhas do porta-papel-toalha, vou lhe mostrar: uma, duas. Isso! Não dá pra puxar com muita força, se não rasga”.

Cena: A professora W e eu estamos planejando juntas. W, aflita, questiona-me: “Eu não estou intervindo com as crianças, estou deixando-as livres para agir como quiserem. Mas, Pâmela, o que eu faço se duas crianças estão se rolando no chão prestes a se machucar?” Fico aturdida com a indagação, pois para mim, a resposta era óbvia: “W, você precisa intervir [...]”.

4 MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SER/TORNAR-SE

Embasada nos princípios pedagógicos, teóricos, metodológicos e éticos que sustentam esta pesquisa, busco defender o fortalecimento da profissionalidade docente, tendo como enfoque maior a docência exercida na educação infantil, entendendo-a desde o princípio de que há especificidades inerentes que, por vezes, são diferentes das demais etapas da educação básica, mas que também há modos de exercer que estendam à docência como campo.

No capítulo 2, procurei mostrar e valorizar o percurso histórico por meio do qual ocorreu a constituição da educação infantil e da docência atuante nela, demonstrando o campo de tensionamentos que se insere na história passada e presente. Valorizo esta história e coloco-a sob suspeita, não buscando produzir juízo de valor, mas analisando o modo como se constitui a discursividade no campo e procurando mostrar como isto produz efeitos para a docência.

Nesta primeira categoria analítica, busquei operar com o corpus empírico, realizando o exercício de identificação, descrição e análise que articula as ênfases temáticas evidentes que entendo que constituem e que caracterizam a profissão docente na educação infantil, no recorte de livros, aos princípios eleitos como lentes, nesta pesquisa.

Esta argumentação sustenta-se em dois conceitos importantes desenvolvidos no Grupo de Pesquisa, de autoria de Dal'Igna (2022, no prelo): formação e profissionalidade docente.

A identidade profissional docente não é universal ou essencial, ela é um processo de tornar-se, ela é disputada e essa disputa envolve uma dupla injunção: fora para dentro e dentro para fora. Numa perspectiva extrínseca abrange à experiência do professor/da professora como aluno/aluna da educação básica, como estudante-docente (formação inicial), docente iniciante e titular (formação continuada). Numa perspectiva intrínseca envolve os processos subjetivos, considerando que quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo conosco. A profissionalidade docente é, portanto, constituída pelo nó presença-humanidade-autoria.

Os conceitos reverberam em pesquisas do grupo como nas de Fabiane Pedro (2020) e Alessandra Pedroso (2022), que defendem a formação com uma “dupla injunção” e a utilizam como ferramenta em suas dissertações.

Ao realizar a leitura dos livros analisados, entendendo que dois deles são anteriores à LDBEN (1996) e, os outros quatro, posteriores à primeira versão das DCNEI (1999) e anteriores à BNCC (2017), pude identificar que uma certa construção na etapa de educação infantil estabeleceu-se ao longo dos anos.

Atualmente, o campo da educação infantil mostra contornos de uma etapa que não ensina. À primeira vista ou dependendo de qual perspectiva parta o estudo, tal identificação

pode trazer o entendimento de que neste campo há um possível esmaecimento da docência. Se, nos estudos em docência, partimos do pressuposto de que há elementos estruturantes do trabalho docente, e o ensino é um deles, logo, se não há ensino, há um esmaecimento. Foi deste ponto que parti, em determinado momento, no projeto desta pesquisa. Entretanto, na banca de qualificação, pude entender que o discurso predominante na educação infantil brasileira se pauta em uma discursividade de que não há ensino.

Então, procurei estudar a partir desta discursividade na qual compreende-se que a lógica docente é de cuidado e educação, relacional, indireta, facilitadora, organizadora, de oferecer, intervencionista, que a caracterizam e a definem dentro de um quadro de entendimento, que a circunscreve e faz dela o que é hoje.

Cabe salientar, que identifiquei que esta discursividade citada é a que se coloca no recorte dos cinco livros analisados, excluindo outros entendimentos. Tal literatura é um recorte dos livros mais acessados pelos/as professores/as atualmente, logo, perpassam verdades constituídas e que vão constituindo o campo.

Trago este assunto para a mesa com o intuito de colocar sob suspeita a ideia que vem se consolidando sobre a docência na educação infantil dentro de uma produção discursiva dada como verdade única e absoluta. Tal pensamento firma-se com a homologação da BNCC, em 2017, sendo esta uma política de caráter normativo, em nível nacional.

A análise, nesta categoria analítica, ocorrerá de forma a articular ambos os livros lidos, trazendo suas ideias e relacionando-as à docência na educação infantil. Desde já, expresso que, em muitos aspectos, os cinco livros se articulam, mas que alguns vão assumindo os termos de determinadas formas. Buscarei tratar cada uma das formas citadas a fim de ampliar o leque de entendimento das nomenclaturas e adjetivações realizadas acerca da docência para que possamos ir construindo uma compreensão de ênfases temáticas que vão constituindo a docência na educação infantil.

Quando estiver fazendo menção a um livro, buscarei usar as mesmas nomenclaturas utilizadas pelos/as autores/as³³. Alternarei os termos docente, docência e professor/a, quando este último estiver sendo utilizado, a fim de não ser repetitiva.

Para fins de sistematização, utilizarei o sobrenome dos/as autores/as para indicar cada livro. Algumas obras possuem textos de outras autorias que não a dos/as organizadores/as, desta forma, poderão ser reconhecidos pelo ano correspondente e/ou referência completa encontrada ao final deste trabalho.

³³ Por exemplo: Goldschmied e Jackson (2006) utilizam o termo “educadora”, portanto, ao citar trechos diretos ou indiretos deste livro, utilizarei o vocábulo tal qual.

Ao longo desta pesquisa, preocupei-me em apresentar uma postura pedagógica, teórica, política e ética, além de sustentá-la em relação ao gênero. Em dois dos livros analisados, o termo está presente: Edwards, Gandini e Forman (2016); e, Goldschmied e Jackson (2006).

No primeiro livro, Malaguzzi (2016) destaca que lamenta ter poucos homens atuando como docentes na educação infantil. Compreende que isto ocorre devido a vários fatores, dentre eles: proibição, via legislação, na Itália, de homens atuarem na pré-escola, em certo momento da história, lei que já foi abolida, apesar de existirem outras questões burocráticas; menor quantidade de homens optando em atuar nesta etapa, ou sendo a opção inicial, mas logo trocando de emprego; entre outros.

Goldschmied e Jackson (2006) apontam outros aspectos relacionados a gênero, dentre eles: destaque para a palavra “parent”, que significa pai ou mãe, mas costuma significar 90% da parte do tempo “mãe”. E, segundo as autoras, isto é algo que os/as educadores/as precisam ter atenção para combater, pois é uma ação discriminatória que, muitas vezes, os/as próprios/as profissionais acabam fazendo ao se referir, se direcionar ou responsabilizar apenas a mãe, por vezes, colocando o pai em um outro lugar. “O estudo de supostas visitadoras de saúde, assistentes sociais e outras profissionais tinham grande impacto na atitude de constranger os homens a voltar a assumir seu papel tradicional”. (JACKSON, Brian, 1984, s/d). Para elas, é importante envolver todas as crianças nas tarefas, como organizar e limpar a sala após as atividades, pois os meninos, ao verem o grupo de educadores/as composto basicamente por mulheres realizando todas as tarefas de limpeza, pode gerar entendimento de que tais tarefas devem ser realizadas apenas por mulheres.

As autoras entendem que uma política não sexista não pode ser imposta nas creches, entretanto, falam da importância de “[...] *fomentar a consciência acerca dessa questão no grupo de educadoras*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 180). Sugerem estratégias, como, por exemplo, olhar para a imagem de menino e de menina que reverbera na escola.

Questiono: como os livros mostram as crianças? O que os brinquedos indicam? Por vezes, a literatura e o mercado de brinquedos apresentam figuras estereotipadas, cabendo ao/a professor/a buscar outras possibilidades.

Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que o governo britânico objetivava até 2004 ampliar de 1% a 6% a quantidade de homens atuantes nas creches. Para as autoras, as consequências relacionadas à conveniência e à necessidade da ampliação de atuação masculina ainda é inconclusiva. Em relação aos homens não optarem por estes cargos, o resultado encontrado é variado, assim como citado por Malaguzzi (2016), dentre os motivos referidos pelas autoras, destacam-se: estereótipos negativos em relação aos homens que optam por

trabalhar em creches; ansiedade em relação a possível abuso sexual; os que começam o trabalho logo trocam por outro; dificuldades que as mulheres não percebem; e, expectativas das mulheres e das crianças em relação aos homens.

Estes são os aspectos que aparecem nos livros relacionado a gênero. Agora, dou um passo atrás novamente, para entender de forma breve, parte da historicização da educação infantil em relação a gênero.

Rocha e Batista (2015) fazem uma historicização da educação infantil no estado de Santa Catarina, em um texto da ANPEd. Contextualizarei, brevemente, este documento, pois pode auxiliar a pensar sobre esta questão. Ao apresentarem a atuação daqueles/as que compunham o quadro de profissionais responsáveis pelas crianças, desde a constituição das creches e dos jardins de infância, as autoras permitem que analisemos como o gênero é um elemento organizador dos modos de ser e de exercer a docência na educação infantil.

Em relação ao atendimento das crianças de zero a um ano:

[...] eram objeto de intervenção dos serviços de higiene infantil, que ficavam sob a responsabilidade de uma enfermeira e sob vigilância do puericultor e do pediatra. [...] A enfermeira, com completo estágio na secção de higiene infantil e cozinha dietética, é a profissional contratada para atuar tanto na cozinha quanto nas ações de higiene e bem-estar das crianças de até um ano de idade. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 14-15).

Naquele espaço, surgem os jardins de infância filantrópicos, católicos e luteranos, em que um dos fins era promover a formação espiritual e moral, bem como preservar as crianças de influências externas e prepará-las para a vida em sociedade “[...] que exigia sujeitos obedientes, saudáveis, produtivos e dóceis. A educação moral, cívica, patriótica e religiosa é enfatizada e, portanto, indicam elementos constituidores da docência no Jardim de Infância”. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 15).

Em relação à docência, percebe-se que era dirigida às mulheres:

[...] a abnegação, a entrega, a devoção e atitudes acolhedoras eram [...] pré-requisitos e definiam a profissional responsável pelo cuidado e educação das crianças pequenas, e, na Creche, mais especificamente, constata-se a exigência de conhecimentos da área da saúde vinculados aos preceitos científicos da puericultura e higiene infantil, corporificados na prática como uma “educação higiênica”. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 16).

Um ponto interessante daquele período, era que os nomes masculinos de pastores e padres protagonizavam nos documentos, mas as crianças eram atendidas por mulheres, que recebiam “[...] denominações genéricas: irmãs, missionárias, irmãs religiosas, juvenistas, senhoras evangélicas, profissionais leigas e professoras”. (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 16).

Rago (1985) aponta que o discurso médico-sanitarista procurava sustentar o “[...] mito do amor materno. [...] persuadir as mulheres de que o amor materno é um sentimento inato, puro e sagrado e de que a maternidade e a educação da criança realizam sua ‘vocação natural’”. (RAGO, 1985, p. 79). Neste sentido, com a devoção e o sacrifício, de vocação natural, ocorre a “[...] desvalorização profissional, política e intelectual” da mulher. (RAGO, 1985, p. 65).

Com discursos de que seu “cérebro era ‘pouco desenvolvido’”, o trabalho docente como uma “extensão da maternidade” passou a ser visto como “[...] atividade de amor, de entrega e doação”. (LOURO, Guacira Lopes, 2018, p. 450). De acordo com Silva (2021, p. 28),

[...] a dimensão do amor, presente em todas as pesquisas e que me interessa, de forma especial, em meu projeto de tese, aparece vinculada a expressões como afeto, cuidado, paciência, dom, vocação, podendo ser compreendido como um valor, princípio e/ou sentimento da docência. O amor à profissão, o amor aos alunos, como podemos ver, é uma marca da docência que apresenta-se e mantém-se ao longo do tempo e que aparece nas pesquisas interessadas nas representações, naquilo que se diz e se pensa sobre o “ser professor”. Como, no entanto, para além de apontar e reconhecer a presença do amor em um modo de ser professor/a no Brasil, analisá-lo, colocando um problema para isto que parece tão naturalizado?

Além destas dimensões, o trabalho no magistério, por ser “[...] de ‘um só turno’, [...] permitia que elas [mulheres professoras] atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período”. (LOURO, 2018, p. 453). Perceber esta constituição histórica da feminização do magistério e identificar que, na Contemporaneidade, a presença da mulher é de 99% no nível inicial na área docente (MORGAGE, Graciela, 2020), mostra o quanto a feminização é presente e naturalizada ainda.

Conforme Morgade (2020, p. 53), em seu texto, *A pandemia e o trabalho das mulheres em foco: o cuidado como categoria e eixo político*³⁴, “[...] a pandemia trouxe à tona práticas e pressupostos sociais que poderíamos caracterizar como pertencentes ao patriarcado [...]”, além da “forte presença feminina nos refeitórios comunitários”, em que “[...] os profissionais de saúde, principalmente da enfermagem, são em sua maioria mulheres [...]” e a presença feminina no ensino em quase 100%.

Louro (2018, p. 464) afirma que “[...] as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras”. É possível perceber que as representações de trabalhos femininos continuam a produzir e a serem produzidas. (MORGAGE, 2020). Problematizar o processo de feminização na constituição da docência

³⁴ Texto *La pandemia y el trabajo de las mujeres em foco: acerca de cuidado como categoria y eje de las políticas de Gabriela Morgade* (2020). Tradução nossa.

brasileira (CAMPOS, Jameson, 2008) é importante e necessário, como destacado nas pesquisas de Silva (2021), Scherer (2019) e Dal'Igna (2017-).

Houve alguns movimentos feministas, no Brasil, importantes de serem destacados, durante a trajetória da educação infantil, como o Movimento luta por creches, que foi criado em 1979, no I Congresso da mulher paulista, e que, segundo Maria Amélia Telles, outros estados, como o RS, aderiram.

[...] o desempenho das feministas foi valioso para combater a ideia de que o filho só [seria] bem-criado com a participação direta da mãe. “O filho não é só da mãe” é o primeiro slogan do movimento unificado. [...] O movimento exigiu que a creche devia ser encarada, tanto pelo Estado como pela sociedade, como um direito da criança à educação. (TELLES, 1993, p. 104).

Além do já sinalizado, destaco pesquisas brasileiras que tratam de forma potente do assunto que encontram-se no Grupo de Prática de Pesquisa do qual faço parte, e que auxiliam na reflexão sobre: “docência amorosa” (SILVA, 2021); “queer(ização) da docência” (SILVA, Jonathan da 2021); “docência cuidadosa” (MANDARINO, 2020); “presença docente e tempo pedagógico” (DAL'IGNA, 2020; FOCHI, 2020); “desfeminização do magistério” (SCHERER, 2019); “pedagogia do afeto” (CRUZ, Éderson da, 2019); “professores homens na educação infantil” (ZANETTE, Eduardo; DAL'IGNA, 2018); “o trabalho docente e a profissionalidade na perspectiva de gênero: a partir dos conceitos de docência, amor, afeto e cuidado” (DAL'IGNA, 2017-); e, “autoridade docente” (REICHERT, Estela 2015).

Estas e outras pesquisas contribuem para o campo da docência em toda sua amplitude, e estar consciente sobre o que tratam é fundante no papel dos/as professores/as, pois somente conhecendo é possível refletir sobre a importância do tema e levar de fato para o cotidiano da escola. Aquilo que eu desconheço, eu silencio. E quando silencio, esmaece.

Uma das discussões relacionadas a gênero no campo da educação especial ocorre, fortemente, vinculada a aspectos do cuidar, visto a constituição inicial da etapa creche estar relacionada, basicamente, ao assistencialismo e ligada a tarefas de maternagem. Muitas pesquisas trataram do tema nos últimos anos, dentre as quais algumas das supracitadas. Tal questão faz parte da constituição da educação infantil, e se perpetua em discussões até hoje, visto na união entre a etapa creche — até três anos — e, pré-escola, no encontro entre os polos “cuidar” e “educar”.

A indissociabilidade entre cuidar e educar na educação infantil foi identificada, nesta pesquisa, desde a revisão da literatura quando em diferentes estudos há sua presença citada, bem como na revisão histórica acerca desta etapa da educação. Pôde-se observar que, por vezes,

o ato entendido como educar prevalecia, principalmente na etapa de pré-escola, enquanto o cuidar, visto como ação assistencial, ocorre, prioritariamente, na etapa da creche. Outro achado, foi a menção ao fato de o cuidado ser realizado comumente pelos/as profissionais que estão junto ao/a professor/a em sala, por motivos que variavam desde ser relegado como algo menor ou pelo/a docente precisar estar a cargo das chamadas “atividades”. Estas questões geram efeitos para a docência, que analisaremos neste subcapítulo.

A partir dos achados já mencionados na etapa inicial desta pesquisa, identifico o destaque aos termos também no conjunto de livros analisados e, deste modo, iniciarei a descrição e a análise a partir do que aparece como evidência no material empírico.

Para iniciarmos a discussão sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar, é necessário compreender como surge o cuidado nas instituições para crianças, a partir do que foi encontrado nos livros analisados, e que o caráter educacional esteve presente. (KUHLMANN JÚNIOR, 2006).

A partir do século XVIII, a ciência passa a controlar os corpos, e as crianças são um dos grupos controlados. Segundo Simoneta Uliviere (1986, s/d), “era crença comum que cada momento do dia (e da noite) das crianças devia ser objeto de controle, de educação, para proteger sua inocência e preservá-la do mal”.

No século XIX, “[...] a medicina aparece como a principal e mais credenciada informante sobre a saúde e a doença das crianças e das mulheres”. (BARBOSA, 2006, p. 56). A autora aponta que para Bryan Turner (1989) “o controle do corpo é parte fundamental para o controle social”. (BARBOSA, 2006, p. 56). A autora relata, que emerge, no século XIX:

[...] outro campo do saber e da ciência profundamente ligado à educação infantil e às suas rotinas: a puericultura. [...] Seu campo de estudo e ação abrange temas que vão desde a vida intrauterina, passando pela gravidez, o recém-nascido, a relação com a família, os manejos adequados para alimentação e o sono, o calendário de vacinação, o de aleitamento materno, o padrão do surgimento da dentição, as regras de higiene que regulam o cuidado e a educação das crianças. Essa área exerceu imensa influência na formação dos educadores e das propostas de atendimento educacional às crianças pequenas. (BARBOSA, 2006, p. 58-59).

No século XIX, houve um “[...] grande esforço de disciplinarização e de normalização” (FOUCAULT, 1995, p. 151) dos corpos em nome da ordem social. Conforme o autor, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. (FOUCAULT, 1995, p. 80).

Goldschmied e Jackson (2006, p. 26), retomam, em seu livro, a realidade vivida no Reino Unido, na época da escrita, em 2006, e indicam que por mais que não seja

[...] o único país a ter herdado a cisão do cuidado ofertado por profissionais da saúde, primariamente para crianças pobres, e a educação oferecida como um serviço geral, com professores como funcionários [...] é o único país onde tal distinção permanece existindo nos dias de hoje. Isso se deve parcialmente à curiosa ideia de que as crianças não aprendem realmente até que comecem seu ensino obrigatório — antes disso, elas estariam somente ocupando seu tempo.

Tal dimensão histórica do cuidado apresenta impactos até hoje. Por mais que haja documentos que orientem a educação infantil, ainda é possível encontrar escolas ou até mesmo professores/as, que entendem que o cuidado prevalece até os três anos, principalmente, de uma forma a garantir que as famílias possam trabalhar, o tempo da criança seja ocupado e seus corpos disciplinados entre os quatro e cinco anos, antes de adentrarem a escola de ensino fundamental. Nesta outra etapa da educação, as crianças precisarão ficar sentadas em classes, andar em filas, entre outras regras de ordem.

Outro aspecto que questiono é, no século XVIII, época inicial das instituições, o controle das crianças ocorria durante todo o tempo? E hoje, com as práticas de registro cada vez mais difundidas e incentivadas como algo bom em si mesmas, fazem papel semelhante em relação ao controle dos corpos nas instituições de educação infantil? A partir disto, reflito sobre o que Kuhlmann Júnior (2006) ressalta que ao desconhecermos a história, caímos facilmente na ideia de estarmos inventando a roda, e logo a prática perde forças. Tema a ser tratado com maior ênfase na próxima categoria de análise.

Ao longo do livro, Goldschmied e Jackson (2006) apresentam exemplos concretos relacionados ao cuidado para que os/as educadores/as possam ir pensando, como o fato de as vivências de cuidado da docente, em sua infância, refletirem na forma de agir com as crianças. Outro aspecto em relação ao adulto que, como cuidador/a, possui papel ativo, precisando responder ao bebê e às suas ações, observar seu ritmo, suas necessidades de cuidado e os momentos da alimentação. “[...] oferecer a colher exatamente no momento em que der o sinal, abrindo os lábios, de que está pronto para receber mais comida. Se a cuidadora estiver hiperativa ou ansiosa, então uma pequena batalha de vontades pode acontecer”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 103). Citações como esta parecem como uma “receita de bolo”.

Pergunto: é possível fazer educação assim? Todas as crianças reagem da mesma maneira? E se alguma não reagir? O que o/a professor/a fará além do prescrito diante de tal situação?

As autoras apontam também para o modo como ocorreu a infância dos/as professores/as impactar diretamente a sua prática com as crianças enquanto adultos/as. Há esta afirmação

como algo dado em si mesmo e que as respostas estariam evidentes. Interrogo: quais os impactos da infância dos/as docentes em sua atuação? De que modo é possível agir de outros modos, diferentes daqueles vividos? De que modo é possível aprender sobre o cuidado e sua importância? E se não for feito nada em relação a uma possível mudança, caso a infância tenha os/as impactado negativamente? Penso que são perguntas que não têm uma resposta absoluta, mas que também não podem ser dadas como um fim em si mesmas.

Goldschmied e Jackson (2006) intercalam os capítulos, expondo ideias divididas em faixa etárias: para os bebês, para as crianças em seu segundo ano de vida e, depois, para o terceiro. Para elas, o cuidado com os bebês e no segundo ano de vida de uma criança ocorre em grande parte de seu dia.

[...] o cuidado físico pode oferecer algumas das melhores oportunidades, durante um dia atarefado, para a intercomunicação e o brincar espontâneo entre a criança e o adulto. É sobremaneira importante, em relação ao desenvolvimento da linguagem, e tanto quanto possível, que a pessoa-chave ofereça o cuidado corporal à criança, de maneira que aquela possa aprender a responder aos sinais e preferências [...].
(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 138-139).

As autoras ressaltam a importância do sistema de educador-referência quando explanam ações cotidianas como poder dar um banho sem pressa em uma criança e pentear seu cabelo com tranquilidade. Fato que só é possível em um sistema que possibilite estar com um pequeno grupo, visto que se fosse um número grande de crianças, como uma turma completa, teria uma *“[...] atmosfera de linha de montagem”*. Goldschmied e Jackson (2006) apresentam o exemplo do quanto os adultos não gostam quando estão em uma fila de hospital, por exemplo, e ouvem a chamada *“Próximo!”*. *“Lembrar nossas próprias experiências de vida despersonalizada em questões relativas ao cuidado corporal pode nos oferecer maior sensibilidade na maneira como conduzimos”*. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 138-139).

Penso que a sensibilidade e a empatia parecem estar dadas como características do/a professor/a. Questiono: mas isto acontece? Todos/as os/as docentes possuem, de forma nata, estas especificidades? E os/as que não possuem, o que fazer enquanto escola? E se não possuo, o que fazer enquanto professor/a? Preciso destas características? O que elas propiciam ao trabalho docente? Como viver a sensibilidade e a empatia em uma sociedade que propaga o individualismo? Conforme Thereza Montenegro (2005, p. 96), *“a maneira como a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem não coincidir com os valores do projeto educacional da creche”*.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 146), em dois anos ocorre *“[...] a transição entre o cuidado corporal efetuado por outras pessoas, que é uma parte muito importante da*

experiência cotidiana do bebê, para o autocuidado, que começa a se tornar possível no segundo ano de vida”.

Assim como Goldschmied e Jackson (2006), Falk (2021) também enfoca, em seu livro, a educação das crianças de zero e três anos. Cabe salientar que os princípios explicitados pela abordagem Pikler são possíveis para as demais faixas etárias da infância, entretanto, foca-se no livro na chamada primeiríssima infância. O cuidado é parte essencial da abordagem.

No Prefácio da segunda edição brasileira do livro *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*, a autora enfatiza a importância do cuidado.

O desafio que enfrentamos hoje em relação à educação de nossas crianças de 0 a 3 anos que vivem e convivem coletivamente nas escolas infantis é o de avançar para além do anúncio do cuidar e educar em busca de práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizadora das crianças, enquanto elas são ainda pequenininhas. (MELLO, 2021, p. 15).

Retomo a reflexão anterior sobre sensibilidade e empatia e acrescento mais um elemento: a humanidade. Ser humano é o que somos, logo somos a humanidade. Mas esta humanidade citada no livro, parece estar em uma perspectiva específica. Sem adentrar no entendimento desta humanidade, pois não busco o surgimento dos conceitos, mas o que aparentam de modo evidente nos livros, pergunto: todos/as os/as profissionais vivem esta “humanidade” almejada? É possível de ser aprendida por adultos que atuarão? Como concretizar esta humanidade por meio de ações de cuidado e educação?

Meu objetivo não é recusar e nem defender os termos citados, mas colocá-los sob suspeita. Encontro neles certo absolutismo e vazio. E, por isto, os problematizo, sem dar respostas, mas suscitando reflexões a partir da própria experiência do/a leitor/a para que possa ir construindo significados e desconfiando de suas próprias certezas, daquilo que está posto como “fácil demais”.

Katalin Hevesi (2021) narra cenas de cuidado no Instituto Pikler e reflete sobre as ações da cuidadora e dos bebês. Segundo a autora, “*estes diferentes momentos são importantes, não somente do ponto de vista do desenvolvimento da criança, mas também do comportamento adequado da educadora*” (HEVESI, 2021, p. 95). Para a autora, a educadora busca conseguir que “[...] o bebê execute por si próprio os movimentos necessários na hora de vestir-se e despir-se. Essa tarefa exerce, por sua vez, uma influência sobre a relação que se estabelece entre ela e a criança”. (HEVESI, 2021, p. 95).

Os sinais de participação das crianças, nestes momentos, são bem importantes para as cuidadoras, e “[...] a construção desse tipo de atuação é parte integrante do trabalho de formação”. (HEVESI, 2021, p. 101). Sobre os momentos de cuidado, para Falk (2021, p. 41),

[...] evitaríamos muitos problemas se, desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem uma influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações.

Nas normativas vigentes para a educação infantil, percebe-se que o educar e o cuidar são indissociáveis. A LDBEN instituiu a educação infantil como parte da educação básica deixando-a mais explícita nos RCNEI.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL, 1998, p. 7).

Segundo Kuhlmann Júnior (2006, p. 186), ao integrar o sistema de educação brasileiro, a creche “[...] deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo”.

Fochi (2015, p. 39) ancora-se em Malaguzzi, Pikler e Jerome Bruner e considera o cuidar e o educar, visto à “*complementariedade à educação da família*”.

Atualmente, mesmo com uma produção acadêmica considerável já acumulada, acredito que ainda estejamos constituindo esse campo do saber, inventariando modos de criar um estatuto que permita, ao mesmo tempo, atender à complexa estrutura da educação infantil.[...]Refiro-me à especificidade desse tema, desejando contribuir com os estudos para e sobre a educação infantil, com a intenção de que essa etapa da educação básica possa construir parâmetros diferentes das demais, não por julgamento de valor entre uma ou outra, e, sim, pelo caráter que cada uma ocupa na esfera social.

Sobre tal indissociabilidade, na década de 1990, a creche e a pré-escola foram incluídas ao sistema de ensino e, para tornarem-se parte da educação básica, era necessário integrar-se às suas atividades. À época, a creche ocupava-se, principalmente, da alimentação, da higiene, do

descanso e da segurança das crianças, enquanto a pré-escola era responsável pelas atividades educacionais preparatórias para a etapa seguinte.

A conceituação de cuidado mostra-se vaga e é vinculada à ideia de assistencialismo e à pobreza, e mais do que articular cuidar e educar, é necessário um novo conceito de cuidado. Segundo Lia Freitas e Terri Shelton (2005, p. 203), “[...] um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena [...] que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões”.

Maria da Graça Horn e Maria Carmen Barbosa (2015, p. 11-12), na Apresentação do livro de Fochi (2015), apontam que “[...] é importante considerar que educar é possibilitar às crianças situações de aprendizagem e de socialização, isto é, de desenvolvimento de suas potencialidades e não de adestramento em comportamentos e conhecimentos”.

Para Angela Barreto (1995, p. 15) citada por Barbosa (2006), “[...] mesmo quando não está explícito, ou não é o objetivo primordial da instituição, sempre que se fala em atendimento às crianças pequenas os atos de cuidado e educação estão presentes de modo indissociável”. Ao analisar os livros que citam cuidar e educar, pode-se perceber que a indissociabilidade entre os dois verbos está dada, assim como na própria escrita da pesquisadora.

Indago: de fato, o que é cuidar? E o que é educar? Cuidar tem apenas relação com a assistência? Com a higiene, alimentação e sono? Educar tem a ver com “trabalhinhos”? Tais aspectos ocorrem apenas em uma ou outra etapa de educação infantil (creche e pré-escola)? A afirmativa é tão absoluta que não sei bem se realmente os/as docentes entendem o que tais termos significam na teoria e na prática. De acordo com o conjunto de livros, podemos refletir que por mais que o cuidar e o educar sejam vistos como indissociáveis, é necessário pensar formas de torná-los uma prática cotidiana, mas, para que assim seja, é fundamental o entendimento do que de fato se trata.

Sonia Kramer (2003), ao buscar pelo significado das palavras cuidar e cuidado, afirma que cuidar tem relação com *cogitare*, “no sentido de pensar e imaginar”, e *curare*, “no sentido de tratar de”. Conforme Guimarães (2008, p. 45-46), cuidar é

[...] uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou [...]. Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro.

Leonardo Boff (1999, p. 92) compreende que cuidado é “[...] a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros [...] é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas”. Para o autor, cuidado estaria relacionado à comunhão, pertencimento e não dominação. Guimarães (2008, p. 49) reflete que educar “daria conta de assumir o que é próprio também do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, englobando as duas dimensões, tendo em vista que não é possível educar sem cuidar não só no contexto do trabalho com as crianças pequenas, mas em qualquer espaço de formação humana”. E mostra que

[...] talvez, justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada. (GUIMARÃES, 2008, p. 48-49).

Segundo Barbosa (2006, p. 169), a relação entre cuidar e educar de forma indissociada

[...] não se refere apenas à existência de dois tipos de atividades no mesmo local, em momentos alternados, mas ao quanto hoje, com a experiência acumulada na área, pode-se perceber que, sob uma ação de cuidado, há um projeto educativo e que todas as propostas pedagógicas precisam avaliar a dimensão dos cuidados necessários para sua plena realização.

Deste modo, é possível identificar um possível sinal do que trata cuidar e educar na educação infantil, do quanto ao entendido como pedagógico envolve cuidado, e o quanto uma ação de cuidado envolve intencionalidade pedagógica. Refletir sobre os termos com este entendimento, penso que possa ser um caminho para efetivar esta indissociabilidade.

Barbosa (2006) tensiona o fato de os/as alunos/as do curso de pedagogia não receberem, na graduação, ensinamentos sobre saúde e higiene infantil, sendo estes temas importantes para a formação do/a professor/a, visto seu trabalho estar permeado por estas questões.

Neste ponto, percebo despontar mais um aspecto a ser pensado sobre o cuidar e o educar: os programas da formação inicial. Questiono: hoje, todos estão preparados para formar profissionais para estas especificidades? O curso de pedagogia dá conta destes conhecimentos e destas discussões? Não desejo aprofundar-me no assunto, apenas demonstrar ao campo necessidades que são perceptíveis pelo proposto no material.

Barbosa (2006) tensiona também a realidade das escolas em que realizou a pesquisa, como um recorte da educação infantil brasileira, citando “*a problemática da divisão das atividades nas de cuidado e nas pedagógicas*”, em que, normalmente, há dois/duas

profissionais na sala com formações e remunerações diferentes, e que se ambos/as fizerem o mesmo trabalho, logo, administrativamente, deveriam receber o mesmo salário. Assim, acaba-se por buscar a divisão de tarefas.

Léa Tiriba (2005) problematiza esta questão e aponta que a dicotomia entre cuidar e educar tem relação com o projeto da modernidade e acaba em uma divisão entre “[...] corpo e mente ou entre emoção e razão, no fundo, expressões da cisão entre natureza e cultura”. (GUIMARÃES, 2008, p. 49). E complementa,

[...] rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado é um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si. (GUIMARÃES, 2008, p. 53).

Interrogo: quais os efeitos da cisão entre práticas para a área? Temos mais de um/a profissional na sala, sendo um/a professor/a e o/a outro/a não? Um/a deles/as recebe um salário maior? O trabalho precisa ser dividido? Como é feita esta divisão? Muito se vê de o/a profissional que não é professor/a ficar com a parte do “cuidado”, enquanto o/a docente planeja e executa propostas “pedagógicas”. Quais os efeitos disto para as crianças? E para a profissionalidade docente? Em cada um dos livros, encontrei o termo educador/a e cada um referia-se a uma certa especificidade.

Início agora uma retomada em como cada livro dirige-se aos/às profissionais atuantes em sala com as crianças para entender os efeitos desta questão “administrativa”.

Edwards, Gandini e Forman (2016) usam o vocábulo educador/a intercalando-o com a palavra professor/a. Às vezes, citam o ambiente também como educador.

Fochi (2015), nos momentos em que o utiliza, o faz a partir da citação de Edwards, Gandini e Forman (2016) que, pelo recorte citado, relacionam-se com o/a professor/a. Fochi (2015) utiliza, de forma autoral, o termo apenas em figuras, o qual interpretei que se relacionava aos professores, visto as especificidades das imagens serem em relação a ações de planejamento, que cabem ao trabalho docente.

Barbosa (2006) utiliza o termo educador/a com frequência em seu livro, tanto quanto professor/a. Entendi que a autora se referia a quem estivesse com a criança, parecendo ser o/a docente, visto a ação relacionada como a de planejamento. Contudo, nem sempre ficou compreensível, às vezes, parecia tratar-se de outro/a profissional, como o/a atendente ou o/a monitora, cargos também citados no livro. Em certo momento, a autora afirma: “[...] o fato de as normas serem sempre as mesmas é importante do ponto de vista do educador, dos pais ou

dos professores [...]” (BARBOSA, 2006, p. 92). Este é um exemplo de como o/a educador/a aparece como uma figura diferente do/a professor/a e vice-versa.

Goldschmied e Jackson (2006) utilizam o termo educador/a durante todo o livro, compreendendo como a dupla de profissionais de cada turma “[...] *uma professora designada para cuidar das crianças, apoiada por uma cuidadora auxiliar*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 77). O termo professora é utilizado apenas duas vezes durante o texto: esta que citei, para diferenciar a dupla, e outra para lembrar as memórias dos adultos de quando estavam no ensino fundamental e tinham uma professora “[...] *entediada e comunicando-se pouco com as crianças*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 197). Percebi o uso do vocábulo para relacionar a uma educação tida como tradicional, sendo reiterada a discursos como “[...] *ecos desse modelo persistem-nas práticas das creches, e precisam ser reexaminados*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 197).

A palavra professora parece ter sido usada de forma pejorativa, pois a situação é vista como negativa pelas autoras, entendendo a educação tradicional como ruim. Questiono: quais os efeitos disto para a profissão? Quais os efeitos de ser professor/a na educação infantil ser articulado/a algo “tradicional”?

No livro que apresenta a abordagem Pikler, encontro o termo professora apenas nos Prefácios, onde as autoras dirigem-se diretamente a seu público-alvo: o corpo docente feminino. Durante o texto, há referência apenas a educadores/as ou cuidadores/as, como aqueles/as profissionais que estão com as crianças no Instituto.

Por certo tempo, talvez pelas leituras mais críticas que fazia, compreendia-me como educadora. Em um outro âmbito, sou. Porém, como profissional graduada em pedagogia, sou pedagoga, isto é, professora. Hoje, tenho este entendimento a partir dos estudos em docência, entendendo que ser pedagogo/a tem relação com uma ciência e profissionalidade. Defendo, junto ao Grupo de Prática de Pesquisa do qual faço parte, o termo professor/a e recuso o termo educador/a quando trato do exercício docente com crianças e estudantes. Compreendo que o ofício docente possui especificidades³⁵, e o exercício docente ocorre em todas as áreas da educação básica, inclusive na educação infantil.

A fim de que a educação infantil se concretize como um direito das crianças, rompendo a dicotomia entre assistencialismo e pedagógico, conforme Pasqualini e Martins (2008), inúmeros/as pesquisadores/as buscaram por respostas e, dentre elas, o educar e o cuidar. Atualmente, este binômio funciona como uma marca dessa etapa. As autoras colocam sob

³⁵ Especificidades citadas ao longo do subtítulo “*Do lugar do olhar*”: *as lentes teóricas* e no capítulo final.

suspeita os termos e procuram demonstrar que “[...] não se preocupa em esclarecer como e para que educar — e cuidar de — crianças nas instituições de educação infantil”. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72-73). Ao longo dos últimos anos, encontram-se inúmeras pesquisas que tratam da indissociabilidade de cuidar e educar, mas pouco ou nada discute-se do *para quê* e *como* fazer.

Pudemos perceber que pensar esta indissociabilidade como algo dado em si mesmo não tem utilidade e potência na educação infantil, sendo necessário que o campo interrogue o para quê e como fazer para que aconteça. Sem isto, caímos em uma linguagem absoluta e vazia, que deixa os/as professores/as sem saberem como agir, buscando por respostas no mercado pedagógico que se coloca como o detentor de respostas, como meras prescrições de modos de ser e agir específicos, muitas vezes, apenas réplicas de modelos europeus que não cabem em nossa realidade.

Guimarães (2008) realiza um exercício de requalificação do cuidado, e recorre ao conceito de cuidado de si (Foucault, 2004a), encontrando sua emergência e atrelando-o ao conhecimento de si: “[...] este caminho teórico permite focalizar o trabalho das profissionais da creche como um trabalho de questionamento frequente sobre suas funções, emoções e ações”. (GUIMARÃES, 2008, p. 204).

Silvio Gallo (2006), ao refletir sobre o cuidado de si e o cuidado do outro, sustentado em Foucault, entende que, atualmente, o cuidado do outro está atrelado ao governo do outro. Porém, no mundo antigo, no qual Foucault focalizou sua pesquisa, o cuidado de si era fundamental para o cuidado da cidade, sendo assim “[...] o cuidado (governo) de si e o cuidado (governo) do outro inscrevem-se num contexto de prática da liberdade, e não de repressão”. (GALLO, 2006, p. 186).

Outro aspecto relevante sobre o cuidado é o fato de não ficar vinculado apenas à educação infantil, mesmo que as crianças pequenas necessitem de cuidados particulares à faixa etária. É imprescindível que o cuidado exista em todos os níveis da educação básica, visto que está articulado às diversas dimensões do desenvolvimento. Identifico que existe um determinado cuidado que é pedagógico e que ocorre nas ações cotidianas das instituições de educação. A forma ocorrerá diferente em cada etapa da educação, entretanto, existirá. Uma troca de fraldas realizada em casa não é igual a que ocorre na escola, pois há intencionalidade e responsabilidade pedagógica pelos atos feitos. Tudo é planejado, inclusive observa-se o antes, o durante e o depois.

Mandarino (2020, p. 173-174), destaca a docência cuidadosa como “[...] um exercício de cuidar de si e dos outros, a partir de uma prática de si atravessada pela profissionalidade e uma docência articulada pelo cuidado de si nos seus modos de ser e agir”.

A partir desta ideia, com o objetivo de pensar o cuidado como algo que envolva também o/a docente, Bianca Côrrea (2003, p. 107) discorre sobre as formas “positivas” e “negativas” de cuidar e educar, “com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo”. Pasqualini e Martins (2008, p. 79) alertam que “[...] é preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar”. Não basta separar o educar e o cuidar, nem seguir prescrições. Existem diferentes formas de cuidado: o modo como me sinto cuidado não é o mesmo que o de outras pessoas. Talvez coubesse retomar as interrogações feitas anteriormente, sobre os efeitos da infância de cada adulto em sua profissionalidade, o que o currículo aponta sobre isto, assim como os cursos de formação e os projetos político-pedagógicos das escolas.

Com a análise da abordagem Pikler, que trata o tema com importância, inclusive tendo em sua história de constituição inicial o acontecimento de demissão das profissionais que estavam no Instituto e não tinham modos de ser e agir condizentes com o esperado por Pikler e sua colega que coordenavam o espaço, e assim contratando novas pessoas sem experiência para poderem lhes ensinar os modos profissionais que esperavam, conforme os objetivos do estabelecimento, identificamos uma outra ênfase temática que pode constituir a docência na etapa de educação infantil: a relação. Paul Kaufman (2016, p. 278), retoma Malaguzzi sobre a relação: *“acredito que não há possibilidade de existir sem um relacionamento. O relacionamento é uma necessidade da vida”*.

A partir das leituras, identifiquei, em quatro livros, de forma direta, a proposição de uma docência relacional. Naquele que não há falas diretas, observa-se este elemento por meio da forma apresentada. Buscarei refletir sobre o aspecto relacional da docência em sua multiplicidade de possibilidades de relacionamentos, o envolvimento do trabalho em equipe entre profissionais dentro do que se estabelece como uma formação em serviço e o relacionamento com as crianças no que tange sua interdependência com a sociedade.

A linguagem está diretamente articulada ao relacionamento, que pode ser considerado um dos aspectos que, em pequenos grupos, com uma atenção individualizada às necessidades das crianças, pode revelar o modo como pensam e o que lhes acontece. Um exemplo que Goldschmied e Jackson (2006) apresentam é de que ao falarem sozinhas, as crianças podem revelar situações que vivenciam. O adulto, atento, pode ouvir pedidos de ajuda, como no exemplo de Alessio, um menino que ficava repetindo “[...] *‘Alessio é um menino mau, Alessio*

é um menino mau’, internalizando de forma dolorosa a imagem negativa que recebia do mundo”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 168).

Este ponto também é mencionado nos princípios da abordagem Pikler e tem relação com a autoimagem positiva das crianças. No capítulo *Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo*, Hevesi (2021) relata que, diversas pesquisas realizadas sobre o trabalho em escolas infantis apontam que o discurso do/a educador/a se baseava, principalmente, em ordens e proibições, vocabulário raso, afirmativas impessoais, falas na terceira pessoa. Em contrapartida, em Lóczy, *“as educadoras falam ao recém-nascido e com a criança pequena, sobretudo nos momentos dos cuidados. “[...] a criança pode perceber que há momentos do dia nos quais a educadora cuida especialmente dela: fala com ela, a escuta, espera a sua resposta e reage à sua resposta”.* (HEVESI, 2021, p. 61). Segundo Hevesi (2021, p. 61), *“[...] a educadora que se acostuma a essa prática, considera natural informar, mesmo a um recém-nascido de todas as coisas que o afetam e que afetam a vida do grupo. Explica aquilo que faz com eles, porque o faz”.*

Narrar para as crianças as ações que o adulto fará, principalmente àquelas relacionadas ao corpo da criança, mostra-se fundamental. Observamos tal questão nas escolas de educação infantil, em diferentes momentos do dia, como, por exemplo, ao limpar o nariz das crianças. Como ocorre esta ação? Uma mão adulta simplesmente aparece apertando o nariz da criança? Ou o adulto age de outra forma, narrando suas ações, pedindo permissão para tocar seu corpo? Estas são interrogações importantes de serem feitas pelos/as profissionais no intuito de desnaturalizar ações já naturalizadas no cotidiano da educação infantil.

Segundo Hevesi (2021), se o/a educador/a compreender a importância desses pequenos “diálogos”, mesmo muito curtos, na vida das crianças, estará mais atento/a para responder, não mais como antes, quando somente intervia contra as formas negativas de comportamento. Esta atitude repercute no comportamento do grupo: permite às crianças reconhecerem as formas desejáveis de chamar a atenção e estimula o desenvolvimento da relação verbal.

Fochi (2015, p. 102) discorre sobre a importância das linguagens, além da palavra, para nos comunicarmos com as crianças, como ritmos, expressões e gestos na construção de diálogos. Em Reggio Emilia, o diálogo também tem papel fundamental *“[...] os educadores acreditam [...] que a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estão no âmago da educação bem-sucedida”.* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 26).

A relação, para Lilian Katz (2016), caracteriza-se e alia-se ao interesse real do/a professor/a ao que a criança traz. A partir de suas observações, a autora compreende que

[...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança. (KATZ, 2016, p. 45).

Katz (2016) apresenta resultados dos estudos de Bruner (1980), realizados na Inglaterra, sobre pré-escolas, para exemplificar o conteúdo das interações pesquisadas, em que prevalecem as falas gerenciais, assim como as interações acerca de tarefas como situações relacionadas à alimentação, higiene e organizações diárias. A autora esclarece que desconhece pesquisas similares nos EUA, mas recorda cenas do exercício da docência nas salas americanas e percebe, em um exemplo, quando as crianças estão realizando uma produção gráfica, “*o conteúdo do relacionamento entre estes professores e seus alunos tende a ser dominado por informações sobre a conduta e o nível de desempenho da criança*”. (KATZ, 2016, p. 46).

Realizando um contraponto, a partir da experiência de Reggio Emilia, argumenta que

[...] a extensão do conteúdo do relacionamento do professor-aluno é focalizada sobre o próprio trabalho, e não sobre rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas acadêmicas. A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos. O papel das crianças no relacionamento era mais o de aprendiz do que o de alvo da instrução ou o de objeto de elogios. (KATZ, 2016, p. 46).

Para Katz (2016), este tipo de relacionamento oferece benefícios: as crianças são engajadas, e seu relacionamento com os/as professores/as é permeado pela criação e resolução de problemas. A autora considera que examinar como ocorrem os relacionamentos na pré-escola é um fator importante para avaliar a qualidade dos programas.

Para Malaguzzi (2016, p. 72), “[...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação”. E reforça: “[...] o relacionamento é a dimensão fundamental de conexão de nosso sistema. [...] A força de nosso sistema está nos modos como tornamos explícitas as condições necessárias para as relações e à interação, intensificando-as”. (MALAGUZZI, 2016, p. 74).

Segundo o autor, o trabalho com pequenos grupos favorece o relacionamento, pois auxilia o/a docente a observar como cada criança é independente e os subgrupos que se formam, conforme as afinidades. Assim, entende-se que a organização da sala em grupos menores favorece a comunicação e o relacionamento, “[...] facilitando conflitos produtivos, investigações e atividades conectadas àquilo que cada criança já disse anteriormente e com acomodações autorreguladoras”. (MALAGUZZI, 2016, p. 75). Este sistema de

relacionamentos nas “[...] escolas é real e simbólico simultaneamente. Nesse sistema, cada pessoa tem um relacionamento formal — em seu papel — com as outras. Os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem”. (MALAGUZZI, 2016, p. 75).

No processo educativo em Reggio Emilia, a aprendizagem está atrelada diretamente ao relacionamento. Neste projeto de escola,

[...] o conflito é um elemento essencial [...] O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas — oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial — como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. [...] 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. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças. Em outros momentos, ele deve envolver-se para reviver uma situação, quando as crianças estão perdendo o interesse, porque o mapa cognitivo que está sendo construído está além ou abaixo das capacidades atuais delas. O professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador. (MALAGUZZI, 2016, p. 110-111).

Ainda sobre o relacionamento, Rebecca New (2016) relata que os/as docentes possuem múltiplos tipos de relacionamento: entre professor/a e aluno/a, entre professores/as e entre professores/as e pais/mães. Sobre o relacionamento com as famílias, “os professores de Reggio Emilia não veem a si mesmos no papel de educadores dos pais; em vez disso, aprendem junto com as famílias”. (NEW, 2016, p. 211).

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), pesquisas da década de 1980, evidenciaram que as crianças ao longo de um dia inteiro na escola passam por diferentes adultos e desfrutam pouco ou nenhum tempo de uma atenção individualizada. Para as autoras, o vínculo entre ambos é fator essencial, e destacam que este aspecto sustenta o sistema de educador-referência “[...] elaborado com vistas a promover uma relação especial entre a criança, sua família e uma cuidadora específica”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 27).

Para entender o sistema de educador-referência proposto, recorrem a um exemplo:

[...] a maioria de nós tem, ou gostaria de ter, um relacionamento especial com alguma pessoa na qual possam confiar, um relacionamento que seja significativo e valioso para nós. Se estivermos longe dessa pessoa, temos maneiras de preservar a continuidade do relacionamento, mesmo quando a separação é por um longo período de tempo. [...] Se olharmos para o passado, podemos lembrar de pessoas que eram importantes para nossas vidas e que dão continuidade e significado às formas como conduzimos nossas vidas no presente — mesmo que elas não estejam mais presentes. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 55).

Esse sistema possui uma metodologia específica, em que o/a educador/a se relaciona de forma especial com a criança em uma parte do tempo na escola e com seus pais, o que é possível

com a subdivisão em pequenos grupos de crianças. No restante do tempo, a criança é cuidada por outros/as educadores/as. Para que este sistema funcione, é essencial que estejam envolvidos/as na decisão de participação desta forma de ação, entendendo e acreditando em como ocorre.

No capítulo “O cesto de tesouros³⁶”, as autoras demonstram como o brincar e a aprendizagem dos bebês podem ocorrer em uma sessão específica. Esta proposta de cesto com diferentes objetos é uma metodologia de proposta em que os bebês vão escolhendo objetos e buscando entender o que eles são. Já o papel do adulto durante a sessão não é ativo, mas atento.

O fato de que o adulto não é ativo não significa que simplesmente colocamos o Cesto ao lado do bebê e deixamos que ele brinque sozinho. Ele precisa da segurança que nossa presença interessada dá, quando ele encarar o desafio que os objetos, que ele pode estar manipulando pela primeira vez, apresentam. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116).

As autoras elucidam o exemplo de como os adultos reagem a situações novas: nos sentimos curiosos, mas, às vezes, ansiosos e com dúvidas: “*mas, se temos um amigo em quem confiamos para nos encorajar, pegamos um pouco da sua confiança*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116). O encorajamento e a presença por parte do adulto são considerados fatores importantes para a segurança nas experimentações das crianças. Durante a exploração com o cesto, as autoras discorrem sobre a importância de o adulto estar atento, não se afastar muito, mantendo uma distância em que possa trocar olhares e palavras com os bebês. Observa-se que, na abordagem Pikler, utiliza-se do mesmo princípio, só que diariamente.

Sendo o cesto de tesouros uma proposta para os bebês, já no segundo ano de vida, as autoras abordam o brincar heurístico³⁷ como potência, entendendo que se os bebês perguntam aos objetos “o que é isto?”, as crianças de dois anos questionam “o que posso fazer com essas coisas?”. Na sessão do brincar heurístico, o adulto atua principalmente fora da sessão, ou seja, organizando tudo para no momento da brincadeira, agir como facilitador/a: “*o adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 155). As autoras entendem que esta forma de ação ocorre especificamente para estes curtos momentos do dia e não durante toda a jornada da criança na escola, visto que um dos objetivos da proposta é “descobrir as coisas por si mesmo”.

³⁶ A proposta do “Cesto de tesouros” foi elaborada por Goldschmied e Jackson (2006) e consiste em uma possibilidade para bebês explorarem objetos de um cesto com objetos que são escolhidos com base em critérios estabelecidos no livro, assim como a forma de ação do adulto e de todo o contexto também são detalhados.

³⁷ Assim como o cesto dos tesouros, o brincar heurístico consiste em uma proposta elaborada por Goldschmied e Jackson (2006), para a exploração de objetos selecionados e planejados em um contexto específico. O brincar heurístico é direcionado a crianças bem pequenas.

Se pensarmos por um momento em como nos sentimos quando nos concentramos em alguma atividade prazerosa e que nos exige bastante, veremos que não queremos ou precisamos de alguém que fique sempre dando sugestões e conselhos e elogiando nosso trabalho; só queremos continuar a trabalhar, embora possamos ficar contentes de ter essa companhia amigável ao nosso lado. (GOLDSCHIMED; JACKSON, 2006, p. 118).

Mello e Jaqueline Moll (2021, p. 17) compreendem que, no Instituto Pikler,

[...] uma instituição destinada a crianças órfãs, recupera-se sua condição humana como sujeitos de emoções, de movimentos, de interações; condição esquecida pelas intervenções de profissionais que, a serviço do Estado, higienizavam e atendiam as crianças como pequenos “autômatos”. Pela inovadora relação dos adultos com as crianças — expressão de uma nova concepção de crianças —, a experiência do Instituto Lóczy iluminou experiências europeias de educação de crianças de 0 a 6 anos.

Segundo as autoras, “[...] a força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de mais ‘demasiado humano’ é o que se recupera nestas páginas que nos falam de respeito à infância e de novas relações entre adultos e pequenos, seguindo a ‘ética do cuidado amoroso’ proposto pelo teólogo Leonardo Boff”. (MELLO; MOLL, 2021, p. 18).

Falk (2021, p. 34-35) apresenta os quatro princípios fundamentais que pautam a atuação dos profissionais em Lóczy e, segundo a autora, ambos precisam andar juntos:

[...] a valoração da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas; o sustento das relações pessoais estáveis da criança — e dentre estas, o valor da sua relação com uma pessoa em especial — e da forma e do conteúdo especial dessa relação; o empenho constante para que cada criança, vendo a si mesma como uma boa pessoa de acordo com o seu nível de desenvolvimento, compreenda-se: aprenda a conhecer sua situação, seu entorno pessoal e material, os acontecimentos que a afetem, o presente e o futuro próximo ou distante; a promoção e a manutenção de um bom estado de saúde física da criança, sustenta a aplicação dos princípios precedentes, ao mesmo tempo que também é o seu resultado.

Ao estudar a abordagem Pikler, em sua dissertação, assim como as ideias de Malaguzzi e Bruner, Fochi (2015, p. 126), considera que

[...] criar uma atmosfera que permita à criança aprender sobre sua autonomia requer a união de todas as ideias [...] — atividades e movimento livres, atividade espontânea, variabilidade de posturas, atividades, ações, materiais, relação diferenciada com o adulto, atividades do cotidiano, entorno positivo [...].

Para o autor, “[...] todo esse conjunto forma o estatuto para as ações autônomas de uma criança e, também, o protocolo de trabalho do professor”. (FOCHI, 2015, p. 126).

Deste conjunto de princípios, podemos destacar alguns elementos que se relacionam à discussão: identifica-se uma menção a um adulto ser referência para uma criança, uma relação

especial. Podemos articular ao entendimento do sistema de educador/a-referência proposto por Goldschmied e Jackson (2006). A escrita da expressão pelas autoras ocorre anos após a primeira publicação do livro sobre a abordagem Pikler. Não se pode afirmar que o sistema de educador/a-referência tem relação com o proposto na abordagem Pikler, visto que não há menção no livro, apesar de considerar os indicativos bastante próximos.

Sobre a relação, pesquisas do Grupo de Prática de Pesquisa tratam da temática: Silva (2021) discute sobre os diferentes discursos do par docência e amor que produzem uma subjetividade docente por meio do “discurso teológico”, do “discurso filosófico” e do “discurso pedagógico”. Já Mandarino (2020) identifica, no material analisado, uma “docência cuidadosa”, e realiza um convite para olharmos para os nossos modos de ser e de viver docentes. Enquanto Scherer (2019, p. 8) defende que “na segunda metade do século XX, o magistério brasileiro passou por um processo de desfeminização, em que saberes técnicos e profissionais foram afirmados a partir de uma negação da absolutização do afeto e de uma afirmação do compromisso político”. A pesquisa mais ampla do Grupo, “busca identificar, descrever e analisar os significados atribuídos às expressões afeto, amor e cuidado na literatura pedagógica acadêmica recomendada para a formação inicial de docentes”. (DAL’IGNA, 2017-).

Na experiência em Lóczy, outro aspecto considerado é a estabilidade da equipe de educadores/as e grupos de crianças, possibilitando o estabelecimento de um relacionamento pessoal. Edwards, Gandini e Forman (2016) situam que, no sistema de Reggio Emilia, busca-se o estabelecimento de manutenção dos/as profissionais com o mesmo grupo de crianças por três anos seguidos. Podemos observar similaridades na forma de entendimento relacionado a este tema. Na abordagem Pikler, encontramos o fato de o adulto estar sempre à vista da criança, “[...] em um raio de escuta e visão mútua”. (FOCHI, 2015, p. 104). Para o autor, esta concepção da necessidade do olhar mostra a importância da dimensão relacional e de comunicação, chamando a atenção para o “dar presença”.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 65), abordam a importância do/a educador/a em relação à segurança da criança, citando o exemplo de quando ela se despede da mãe e tem uma crise de choro. As autoras apresentam ação a ação do que o/a docente precisaria fazer: “[...] escutar esse choro”, “não tentar calar ou distrair a criança sacudindo um brinquedo à frente dela”, “[...] a ansiedade deve ser expressa em um contexto de tranquila aceitação, da mesma maneira que tentaríamos consolar um adulto que passa por uma situação de perda”.

Pudemos observar a partir dos fatores apresentados nos livros a questão dos relacionamentos, principalmente entre crianças e adultos.

Outro aspecto identificado no material empírico trata do relacionamento entre profissionais, mais comumente entre professores/as nas escolas. O trabalho em equipe se destaca entre as ênfases observadas, bem como a formação em serviço.

Em Reggio Emilia, devido ao escasso “treinamento pré-ocupacional”, original na Itália, existe o treinamento em serviço o qual é visto como aspecto fundamental do sucesso da abordagem. Segundo os autores, os/as professores se apoiam, trocando uns/as com os/as outros/as e com as famílias: “[...] a visão dos adultos como aprendizes, em Reggio Emilia, permite que os professores reconheçam suas incertezas enquanto constroem por si mesmos um entendimento sobre o desenvolvimento infantil”. (NEW, 2016, p. 211).

A partir da ideia de treinamento em serviço, encontrei expressões como: “formação em serviço”, “formação permanente”, “educação permanente”, e como especificidades de certas concepções de formação continuada.

Neli Gai (2015), em sua tese, *Formação continuada a partir do “chão da escola”*: possibilidades e tensões de um processo participativo, defende que a formação continuada deveria ocorrer na escola. Enquanto Sandra Pelegrini (2016), em sua dissertação, *Formação do profissional docente do ensino fundamental: permanente e não continuada*, compreende a

[...] importância de a formação docente ser permanente e não continuada, porque toda formação é continuada, inclusive a graduação. Desde o nascimento, o ser humano se encontra em continuidade de formações, uma após outra, pois está inserido em ambiente social que exige constantemente ocasiões de aprendizagem, inclusive para sua própria sobrevivência. (PELEGRINI, 2016, p. 28).

Dudar (2017, p. 119) aponta os dados analisados em seu estudo e afirma que “[...] reiteradamente [há] a ênfase para que os ‘cursos’ de formação continuada sejam específicos na área da educação infantil e direcionados para a prática”. Para a autora,

[...] considerar que o valor de uma formação continuada está intimamente ligado ao emprego que dela se pode fazer na prática mostra, portanto, a força de perspectivas instrumentais, pragmáticas e utilitaristas do conhecimento no processo de formação das concepções de formação continuada apresentadas pelas docentes. Isto não significa na formação não deva ou não possa ter aplicabilidade prática; mas que uma análise cuidadosa desse tipo de concepção se faz necessária visto que privilegiar, em uma formação, aquilo que se pode usar imediatamente no trabalho docente, reduz o valor de outros conhecimentos que, apesar de não constituírem instrumento instantâneo para a prática, podem se tornar elemento de compreensão crítica da realidade. (DUDAR, 2017, p. 127).

A partir de tais formas de ver a formação continuada, podemos fazer uma relação do/a professor/a como empreendedor/a de si na busca por formação. Dal’Igna, Scherer e Silva (2018, p. 57) utilizam o termo *Docência S/A* para argumentarem sobre os/as docentes da

Contemporaneidade que “[...] são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo, como microempresas, como ‘sujeitos-microempresas’”. Carvalho (2011, p. 16) compreende a formação “[...] como a possibilidade de invenção de si mesmo”. Para Silvia Rocha (2006, p. 276), a formação é

[...] a oportunidade constante do sujeito se reinterpretar, se reinventar, diferir de si mesmo, aceitando a todo o momento, perder-se de si mesmo, desconhecer-se. [...] aprender é deixar de ser ‘x’ para se tornar outro, devir outro; esse percurso equivale a uma contínua reinvenção do eu, o que conduz ao abandono da própria noção de sujeito.

Conforme o item 6 das competências gerais docentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, é preciso

valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2020, p. 9).

Busquei aprofundamento sobre educação permanente, pois aparece tanto na BNC-Formação Continuada quanto nas pesquisas de Dudar (2017) e de Figueiredo (2018). Conforme Meyer *et al.* (2018) a educação permanente se desenvolve no e por meio do trabalho. Para os autores, “[...] o propósito é o de formar profissionais comprometidos com um certo objeto e com sua transformação [...]” e o foco é a produção do sujeito “[...] trabalhador da saúde, da educação e da assistência social”. (MEYER *et al.*, 2018, p. 109-110). Além disto, a veem como

[...] estratégia formativa e de pesquisa em que os processos de trabalhos concretos dos (as) gestores (as) deveriam funcionar como acionadores de estranhamento, desacomodação, envolvimento, compromisso e de corresponsabilização, introduzindo dispositivos de troca que fossem produtores de sentidos e de capacidades críticas. Nessa perspectiva, aprender e ensinar relacionam-se, principalmente, com modos de fazer. (MEYER *et al.*, 2018, p. 110).

Meyer *et al.* (2018) organiza três movimentos de análise. O primeiro apresenta a possibilidade de que “problematizem, suspeitem e expressem dificuldades e proponham soluções para os entraves do cotidiano do trabalho” por meio de ações “[...] como escutar o outro, interagir e compartilhar dificuldades e soluções”. (MEYER *et al.*, 2018, p. 111). O segundo movimento analítico tem relação com as desaprendizagens: “[...] ‘primeiro aprender a

desaprender' sentidos constituídos, significados produzidos/incorporados, e pensamentos construídos, para abrir em si próprio a diferença". (MEYER *et al.*, 2018, p. 115). O terceiro entende o "[...] poder como ação sobre a ação dos outros, 'condução de condutas', como governo [...] que todos e cada um estão implicados, de algum modo, nas formas que o poder assume nessas relações de trabalho". (MEYER *et al.*, 2018, p. 113).

Paul Veyne (1998, p. 264) afirma que "[...] não se deve falsear a apreciação do possível sustentando que 'as coisas são o que são', pois, justamente, não há coisas: só existem práticas. E essa é a palavra-chave". Com isto, vejo na educação permanente uma potência para a formação continuada forjada na continuidade, no cotidiano escolar, uma formação que ocorre entre docentes nos momentos de planejamento, entre professores/as e coordenação pedagógica, durante as reuniões pedagógicas, durante as formações promovidas pela rede, dentre outros momentos.

Em Reggio Emilia, segundo a experiência narrada no livro, busca-se reflexão coletiva no trabalho, alinhar as teorias pessoais dos/as profissionais em prol do projeto educativo da escola. Nos momentos de reflexão coletiva, a equipe apoia-se emocionalmente e encoraja um/a ao outro/a, assim como faz críticas ou oferece sugestões.

Para Howard Gardner (2016), houve muita reflexão sobre a educação progressista e pouca ação. O autor identifica que um dos motivos seja a importância de se desenvolver um trabalho em equipe, em prol de um projeto educativo que envolva qualidade e crescimento das pessoas.

O trabalho em equipe reflete uma interdependência entre os sujeitos partícipes do processo. Elejo tal questão para reflexão no sentido de identificar um possível efeito individualista ao se pensar exclusivamente a criança como centro do processo educativo. Centro e central, por exemplo, podem ser vistos como questões diferentes, e assim o farei, neste momento, para que possa problematizar este aspecto. Percebe-se que a BNCC (2017), possivelmente, esteja focalizando um tipo ideal de criança e de infância, talvez baseando-se em outra realidade que não seja a brasileira.

A infância (coloco no singular porque parece haver um tipo evidenciado) está sendo governada em sua amplitude. Diferentes instrumentos são focalizados, disseminados e implementados nas escolas de educação infantil, conforme os objetivos da sociedade atual. O propósito desta dissertação está relacionado à docência para as crianças. Busquei não as mencionar com frequência, para não abrir ainda mais o leque de discussão, tentando manter uma escolha. Entretanto, neste momento, considero pertinente, mesmo que breve, pensar sobre as crianças na sociedade atual, visto que a relação professor/a e criança é basilar na escola.

O debate que pretendo fazer, a partir dos achados da pesquisa, ocorre em torno da criança como central, não como centro. Procuo refletir sobre a importância de compreendê-la enquanto um ser interdependente dos demais no mundo. Ao apontar para o campo, busco a importância de pensarmos sobre os efeitos de colocar as crianças exclusivamente no centro do processo. Acredito que alguns efeitos são possíveis, mas buscarei não me aprofundar: crianças que se tornarão adultos independentes dos demais tipos de vida existentes no planeta — já não vemos isto hoje? —; adultos bastante individualistas, com dificuldade de colaborar com o outro — já não vemos isto hoje também? Não vemos isto em crianças e adolescentes? —; entre outros aspectos.

No texto *Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade*, Teresa Vasconcelos (2015) comenta sobre a crítica recebida do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e de Organizações não-governamentais pelo pouco uso da “perspectiva da educação centrada na criança”. Reflete sobre isto, caso contrário, haveria um discurso neocolonial ou de uma cultura de individualismo, e questiona-lhes: “[...] que quer dizer família centrada na criança, sociedade centrada na criança, currículo centrado na criança? De que “centro” estamos a falar?”. (VASCONCELOS, 2015, p. 25).

A autora reflete sobre a perda da “consciência da nossa interdependência: “[...] o enfoque na criança individual, a importância da comunidade e a necessidade de ajudar a criança a fazer parte ativa de um certo número de comunidades, perdeu-se”. (VASCONCELOS, 2015, p. 28).

Vasconcelos (2015) esclarece que a ênfase no/a professor/a como o centro perdurou por muito tempo e assim mudou-se o centro para a criança. Porém houve mudança de um polo a outro. A autora realizou uma revisão teórica que foi permitindo que identificasse um movimento de autores/as que buscaram a não escolarização das crianças e, em contrapartida, “[...] a ideia de Froebel de colocar a criança no centro do mundo que ela própria procurava conhecer foi transformada na ideia de que a criança era o centro”. (VASCONCELOS, 2015, p. 29).

Vasconcelos (2015) problematiza que a criança seja central, mas não o centro. Encontra a possibilidade de que um posicionamento ético nos leve a um discurso de comunidade. A autora defende que façamos uma educação para a solidariedade, para a ética, para o respeito pelo outro. “Esta perspectiva ética não é sobre o EU no centro. É sobre um eu que é interdependente e responsável pelos outros. É sobre um Eu responsável (LÉVINAS, 1982) para quem o Outro está no centro da sua atenção e cuidado”. (VASCONCELOS, 2015, p. 34).

Após estas reflexões acerca da multiplicidade e da importância dos relacionamentos, Rita Valdanini (2021, p. 12), discorre acerca da responsabilidade do/a profissional que trabalha com a primeira infância.

[...] a abordagem Pikler destaca a responsabilidade e o impacto que o profissional da primeira infância tem sobre o desenvolvimento da criança, bem como a importância de um trabalho de equipe consistente dentro da instituição, como peça-chave, esse profissional é merecedor de reconhecimento, estudo e reflexão, pois a ação do adulto que acompanha a criança pequena no seu cotidiano deixa marcas no corpo, na psique, na saúde e na vida da criança a curto, médio e longo prazo.

No capítulo *Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação*, Edwards (2016) procura situar as definições dos papéis dos docentes em Reggio Emilia. Inicia citando as dimensões da função nos EUA:

(a) promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo; (b) manejo da sala de aula; (c) preparação do ambiente; (d) oferecimento de incentivo e orientação; (e) comunicação com outras pessoas importantes (pais, colegas, administradores, público em geral); (f) busca de crescimento profissional; (g) engajamento no ativismo político para defender a causa da educação pública precoce; (h) condução de pesquisas sistemáticas sobre o trabalho diário em sala de aula para finalidades de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento do professor. (EDWARDS, 2016, p. 152).

Para Tiziana Filippini (apud EDWARDS, 2016, p. 152), pedagoga em Reggio,

[...] o papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem para nós o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky disse, se as crianças já foram do [ponto] A a B estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. [...] Devemos ser capazes de pegar a bola da criança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco.

Esta metáfora de pegar a bola e lançá-la de volta para a criança foi feita por Malaguzzi, em 1990, e usada por muitos educadores/as de Reggio para elucidar o processo. Carla Rinaldi (2012) aponta o movimento em espiral que envolve o modo de pensar dos/as professores/as, como não linear. Durante as atividades realizadas pelas crianças:

[...] o papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. Nesse ponto, não oferecerão soluções fáceis, mas, ao invés disso, ajudarão as crianças a focalizarem em um problema ou dificuldade e a formularem hipóteses. Seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. Eles perguntam às crianças o que elas precisam para realizar as experiências — mesmo quando percebem que determinada

abordagem ou hipótese não está “correta”. Servem como seus parceiros apoiando-as e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontram dificuldades. (EDWARDS, 2016, p. 155).

Em Reggio Emilia, os/as educadores/as possuem a compreensão de que “[...] *é um método de trabalho não apenas válido, mas também correto*” (RUBIZZI, Laura, 1989 apud EDWARDS, 2016, p. 156), entendendo que a metodologia utilizada “*é o modo como deveriam estar trabalhando*” (EDWARDS, 2016, p. 156). Segunda a autora, isto ocorre pelo fato de o trabalho estar sendo construído de forma coletiva ao longo dos últimos 30 anos.

Mesmo com esta confiança existente, Edwards (2016) relata algumas das dificuldades encontradas pelos/as professores/as visto que o trabalho ocorre a partir de um currículo emergente, como: “[...] *ajudar as crianças a encontrarem problemas suficientemente grandes e difíceis para engajarem sua maior energia e pensamento ao longo do tempo*”. (EDWARDS, 2016, p. 156). E, a partir dos “nós” que as crianças forem encontrando, pensar sobre o planejamento seguinte, “*saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento da criança*”. (EDWARDS, 2016, p. 156). Para tais dificuldades, além de se apoiarem no sistema de ensino construído, trabalham de forma coletiva, trocando ideias com outros adultos, diariamente, comparando registros e reflexões, trocando com o/a co-professor/a, com o/a atelierista, com outros/as professores/as, bem como em reuniões de equipe. Para os/as docentes de Reggio Emilia, o conflito intelectual é fator importante, em que não existem apenas elogios, mas também críticas e autoexame entre adultos, assim como encorajam que ocorra entre as crianças.

Sobre a intervenção do adulto, Fochi (2015, p. 74) discute a importância de o/a professor/a “*não cair no abandono ou no excesso de intervenção*”. Para isto, retoma Rinaldi (2012) sobre o pensamento de Malaguzzi “[...] *os professores são vistos como aqueles que tem o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação*”. (RINALDI, 2012, p. 106). Para Fochi (2015), não intervir demais e nem gerar abandono pode ser construído pelo/a professor/a por meio da observação, do registro e da reflexão, aspectos da documentação pedagógica. O autor utiliza também a abordagem Pikler para corroborar seu pensamento sobre a necessidade de não gerar dependência do adulto na criança, ao compreender que, no estudo de Pikler, a imagem de criança dependente é mais “*uma construção social do que exatamente biológica*”. (FOCHI, 2015, p. 109).

O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, alguém que crie as condições

adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas, aprender e descobrir o mundo, sendo possível com um nível de intervenção adequado. (FOCHI, 2015, p. 109).

Segundo o autor, a função do adulto “[...] se trata de uma presença profunda, não mais no sentido da verificação ou da vigia e da vigília, mas de assumir que é possível conhecer as crianças estando atento a elas”. (FOCHI, 2015, p. 88). Desta forma, acredita que as propostas realizadas precisam “estar abertas ao inesperado”. Conforme Edwards (2016, p. 156), “[...] os professores honestamente não sabem onde o grupo terminará”. Tal aspecto, segundo a autora, pressupõe certa dificuldade, apesar de também tornar o trabalho mais “excitante”.

Para Malaguzzi, a imagem de criança que temos constitui a imagem de professor que somos “[...] entre esses dois polos, emerge a imagem de escola, ou melhor, de pedagogias para a pequena infância”. (FOCHI, 2015, p. 90). O autor compreende que a atividade autônoma das crianças está atrelada à intervenção do adulto. Assim, Fochi (2015), apresenta um conjunto de citações que conceitualizam a abordagem Pikler e elucidam algumas questões. O adulto:

*[...] ao intervir diretamente, interrompe a atividade da criança e, com isso, desvia seu interesse. (TARDOS, Anna, 2008);
ao anunciar resultados esperados sobre a atividade que a criança estiver realizando não permite que ela conclua algo por conta própria e cria o próprio marco a ser alcançado. (SZANTO-FEDER, Agnes, 2011);
ao colocar a criança em uma posição na qual ela ainda não tenha controle, imobiliza-a. (DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève, 2010; PIKLER, 2010a; TARDOS, 2008).*

Já as situações em que o adulto deveria intervir seriam “[...] quando a criança se encontra em uma situação difícil, quando existe uma disputa e quando se detecta sinais de cansaço ou de desagrado”. (PIKLER, 2010b, p. 59). Para Pikler “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios, adquire uma classe de conhecimento superior àquela que recebe a solução pronta”. (FALK, 2021, p. 34). Conforme a autora, a ciência já comprovou que “[...] todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem, para este, consequências imediatas. E a longo prazo muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados pela criança”. (FALK, 2021, p. 46).

Para esta ação de não intervenção direta por parte do adulto ocorrer, é importante que ele compreenda a criança como “[...] ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia”. (FALK, 2021, p. 46).

Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário — além da relação de segurança — que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nas brincadeiras do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios

objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança. (FALK, 2021, p. 42-43).

De acordo com Pikler e Malaguzzi, se o/a professor/a tiver a compreensão da infância será “[...] atento e interessado em criar as condições satisfatórias para as crianças”, sendo essa “a sua importante intervenção”. (FOCHI, 2015, p. 124).

Goldschmied e Jackson (2006, p. 24) argumentam que “[...] apesar de parecermos adotar uma atitude tipicamente não intervencionista ao pedir que, sempre que possível, o adulto aja como um facilitador em vez de um diretor de atividades da criança, nós o fazemos no contexto de um ambiente planejado e organizado cuidadosamente”.

Segundo as autoras, os adultos assumem diferentes papéis que se interrelacionam ao longo do dia com uma turma: organizadora, facilitadora e iniciadora. Os papéis de organizadora e facilitadora têm funções relacionadas ao espaço, aos materiais e ao tempo. No papel de iniciadora, “[...] o adulto encontra-se no comando da atividade de forma mais direta. Ela pode trabalhar com um grupo pequeno, que requer sua total atenção, dando ajuda técnica e encorajamento para aqueles que delas precisam em atividades”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 39). Para as autoras, as atividades em grupos pequenos são mais promissoras, considerando, automaticamente, as em grandes grupos inapropriadas à faixa etária do zero aos três anos.

Outro aspecto que se relaciona à docência é a pesquisa. Em Reggio Emilia, Edwards (2016) destaca que os/as docentes são pesquisadores/as, e que pesquisam em grupo e/ou individualmente, tanto em prol do trabalho das crianças quanto para o seu próprio.

[...] o trabalho de professores, quando não abandonado em si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica. (MALAGUZZI, 2016, p. 91).

Para David Hawkins (1966, s/p) “[...] o professor deve ser tratado não como um objeto de estudo, mas como um intérprete de fenômenos educacionais”. Quando questionado sobre como promover que os docentes sejam também pesquisadores, Malaguzzi (2016, p. 91) respondeu que “[...] aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho”.

Conforme Malaguzzi (2016, p. 57), desde o início da construção da escola, o que ocorreu “[...] seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945”, o grupo tinha como premissa aprender com as crianças: “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. (MALAGUZZI, 2016, p. 59). Assim,

objetivavam “[...] manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais [terem] certezas absolutas”. (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

No trabalho realizado em Reggio Emilia, “[...] o papel do professor no auxílio à aprendizagem é um tema de interesse e preocupação contínua”. (EDWARDS, 2016, p. 151). Conforme New (2016, p. 212), esta forma de trabalho é diferente da americana, que dá ênfase ao processo, “[...] ignorando as queixas delas [crianças] de que o produto não ficou bom”. Em Reggio, os/as professores/as incentivam e encorajam as crianças a irem refinando suas habilidades, oferecendo-lhes oportunidades de reflexão e repetição.

Já a temática ensino, apresentada por este vocábulo, é citada com esta grafia apenas no livro de Edwards, Gandini e Forman (2016). Assim, mesmo com pouca recorrência, considero importante refletir sobre a posição do ensino na etapa de educação infantil, visto que, inclusive, tem relação com algumas hipóteses que tinha na etapa do projeto desta dissertação.

Segundo Edwards e Forman (2016, p. 284): “a abordagem ao ensino, em Reggio Emilia, é uma grande parte do que torna o programa tão único e interessante”. Buscando um compilado em forma de resumo, os dois autores construíram uma “lista de princípios ou diretrizes de ensino” os quais dividiram em seis categorias: “preparação do projeto”; “estratégias de representação”; “dinâmica de grupo”; “estratégias didáticas”; “objetivos cognitivos”; e, “interpretação do trabalho das crianças”.

Dos itens elencados, citarei aqueles que acredito terem relação com o ensino especificamente, que ainda não foram citados ao longo desta categoria de análise ou que penso ser importante destacar. O item “preparação do projeto” será abordado na próxima categoria porque trata de um dos aspectos que serão analisados sequencialmente.

Os itens “estratégias de representação”, “dinâmica de grupo”, “estratégias didáticas” e “objetivos cognitivos” elencam frases que iniciam com verbos, como: peça, deixe, mostre, encoraje, use, faça, substitua, vá, integre, desenhe, represente, utilize, permita, ajude, confie, proporcione, ofereça, ensine, comente, combine, aprenda e saliente. Penso que estes objetivos mostram a concepção de intervenção do adulto em relação ao ensino das crianças. Entendo que há objetivos relacionados ao/à professor/a, como: demonstrando, usando, desenhando e representando; ao/à professor/a apoio/parceiro/a: encorajando, deixando e confiando; ao/à professor/a intervindo se/quando necessário: oferecendo, comentando, ajudando, substituindo e deixando; ao/à professora que ao planejar: combina, proporciona e oferece. No item, “interpretação do trabalho das crianças”, há predomínio da documentação, do registro e da partilha. Tais itens serão tratados na categoria seguinte.

No mesmo livro, encontro a seguinte citação do idealizador das escolas de Reggio Emilia:

[...] os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. (MALAGUZZI, 2016, p. 78).

Observo um contraponto ao ensino, e interpreto que o ensino citado por Edwards e Forman (2016) é outro tipo de ensino, não aquele conhecido amplamente por nós, promovido pela pedagogia tradicional.

É amplamente conhecido no campo da educação infantil, atualmente, que o vocabulário que se remeta a um contexto escolar seja visto com maus olhos. Palavras, como: escolar, aluno, professor, conteúdo, ensino e sala de aula, são consideradas negativas e erradas no contexto da educação infantil. Observa-se um “[...] fortalecimento de uma perspectiva anti-escolar na educação infantil”. (PASQUALINI; MARTINS, 2008). Assim, busca-se um afastamento do modelo de escola vivido pelas demais etapas da educação básica.

Kishimoto (2001), ao defender esta perspectiva, explicita que o modelo escolar opera como uma “violência simbólica” (BIARNÉS, Jean, 1999), “[...] desrespeitando as necessidades infantis”. (KISHIMOTO, 2001, p. 238). Rocha (2002, p. 9) corrobora este pensamento e se refere à “versão escolar do conhecimento” como “[...] forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola”. Segundo Ana Cerisara (2004, p. 8), utilizar palavras como “aluno/a” e “ensinar” para referir-se à educação infantil é “condenável”, pois esta etapa “faz parte da educação básica, mas não tem como objetivo o ‘ensino’ e, sim, a ‘educação’ das crianças pequenas”. Monica Pinazza (2005, s/d), reforça a ideia:

[...] quando procuramos defender a especificidade da pré-escola, fazemos isso tentando distanciá-la, a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, porque a escola é muito ruim e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos.

É possível identificar, nos trechos citados, que o modelo escolar do ensino fundamental, por exemplo, é associado, por certo conjunto de autores/as, à fragmentação do conhecimento, a um certo modo de violência, a uma instituição que não cumpre sua função com as crianças.

Em parecer sobre o RCNEI, publicado pela ANPEd (1998, p. 94), há notas sobre o ensino sugerindo que o documento

[...] ao insistir no uso da palavra ensino [...] retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a educação e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos. A terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a ideia de que o documento preconiza a escolarização precoce de crianças desde o seu nascimento [...].

O mesmo parecer reforça não haver, na época, ainda consenso sobre a nomenclatura adequada para quem atua com as crianças, refletindo-se sobre a palavra “professor/a” com o objetivo de valorização do/a profissional, visto que a discussão tratava da primeira etapa da educação básica. “Entretanto, muitos continuam a utilizar a palavra ‘educador, educadora’ para resguardar uma concepção mais ampla de profissional, que vai além das funções exclusivas de ‘ensino’ em ambiente de sala da aula, mas para quem também se propõe uma formação específica”. (ANPEd, 1998, p. 90).

Tais apontamentos auxiliam a entender que o vocabulário utilizado por teóricos/as do campo da pedagogia da infância encontra-se ancorado na legislação brasileira. Pasqualini e Martins (2008) apontam que estes argumentos têm sofrido críticas e interrogações no cenário atual. Kuhlmann Júnior (2006, p. 61) problematiza o fato de as instituições de educação infantil passarem a ser chamadas de educacionais não escolares:

[...] essa caracterização também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza. Há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de instituição educacional para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar uma instituição educacional coletiva, distinta da familiar [...]. Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar?

Kuhlmann Júnior (2006) critica o modelo tradicional de escola, pois o considera arbitrário, apesar de entender que seu compromisso é com o conhecimento, e isto inclui a etapa de educação infantil. Arce (2004), autora de textos sustentados na pedagogia histórico-crítica, aponta que a função do/a professor/a é descaracterizada quando se secundariza ou nega-se o ensino nesta etapa. Quando todos aqueles verbos elencados anteriormente, relacionados ao acompanhamento são exercidos no lugar do ensino, reduz-se o papel do/a docente à participação. Pasqualini e Martins (2008, p. 90-91) questionam:

[...] será que “ensinar” só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o “profissional de educação infantil” nesse contexto se ele não puder ser socialmente

reconhecido como professor? Essa “aversão” ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço à formação de profissionais para este nível de ensino?

A partir destes questionamentos, recorro ao teórico Gert Biesta (2016), pesquisador do campo dos estudos em docência, e que tem se debruçado sobre a reflexão da redescoberta e recuperação do ensino, afirmando que ele importa. O autor tem a intenção de uma terceira via, que se afasta de uma lógica binária e se ancora na “[...] ideia de que liberdade não é o oposto de autoridade ou uma fuga da autoridade”. (BIESTA, 2016, p. 376).

Biesta (2021, p. 21) defende que a questão “[...] não é se o ensino é importante; a verdadeira questão é como o ensino é importante e para que é importante”. Segundo o autor, há dois motivos para sua posição ter sido desafiada: ascensão da lógica da aprendizagem, colocando a criança como foco — questão que discutirei no próximo capítulo a fim de pensar a centralidade da criança no processo educativo —, além de ter sido defendido por uma parte conservadora de teóricos/as, relacionando ensino a controle.

Para esta reflexão, também busco apoio em Marcos Pereira (2016, p. 13) ao afirmar que o/a professor/a é “[...] o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em prática de educar”. E, Fabris e Dal’Igna (2017, p. 57) que se posicionam “[...] absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência”.

A crítica ao ensino tradicional acabou apagando o ensino, entendendo-o como controle e, por conseguinte, um apagamento do/a professor/a. Entretanto, o ensino defendido pelos/as autores/as está em uma opção progressista, interessado em uma educação emancipatória.

Ao problematizarem o lugar do ensino na educação infantil, Samantha de Lima, Fabris e Sabrine Bahia (2021, p. 111) destacam que não defendem o retorno de “[...] uma autoridade perdida” do/a professor/a e nem que as crianças sejam “passivas”. E complementam: “[...] esses deslocamentos podem fazer, em alguns momentos, com que a responsabilidade pedagógica do professor seja esmaecida em meio a discursos que colocam na criança a responsabilização por sua aprendizagem”. Reforçam ainda “[...] a função do professor e do ensino na educação infantil por meio da responsabilidade pedagógica, considerando a potência da criança e suas múltiplas linguagens”. (LIMA; FABRIS; BAHIA, 2021, p. 111). As autoras discorrem que

[...] esse ensino se dê por meio de renovadas estratégias pedagógicas que considerem as linguagens das crianças, a potência infantil, o lúdico, o simbólico e tantas outras condições que constituem o mundo infantil, no que é cultural e no que é singular, resguardando as especificidades da docência na educação infantil. (LIMA; FABRIS; BAHIA, 2021, p. 111).

Biesta (2021, p. 11) reforça que “a melhor maneira de se contrapor às tentativas de simplificar e controlar o trabalho do professor é tornar a prática e o próprio exercício da educação mais reflexivo”. Este é o convite que faço ao/à leitor/a: exercitar a reflexão. Não aceitar simplesmente porque está difundido: ensino é controle, aprendizagem é liberdade. Busquemos uma terceira opção, em uma terceira via de entendimento. Entendo, sustentada pelo campo dos estudos em docência, que o ensino é parte fundamental do trabalho docente, e *ser professor/a* na educação infantil é *ser professor/a*, logo, possui funções igualmente como nas demais etapas da educação. Mesmo que o ensino que estejamos falando na educação infantil seja outro, que ocorra de outros modos, conforme as especificidades que a faixa etária necessita.

Perante tal contexto de ausência do ensino do ato pedagógico do/a professor/a de educação infantil presente no discurso que se coloca na área, penso que problematizar os efeitos que o vocabulário próprio, uma gramática pedagógica específica (CARVALHO; BERNARDO; LOPES, 2021) oferece à docência na educação infantil é de suma importância aos/às docentes.

Segundo Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 34), os/as professores da educação infantil receberam um vocabulário específico em 2017, com a BNCC. Termos como “experiência”, “campos de experiência”, “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, assim como uma concepção de currículo, docência e criança. Desta forma, o foco está na centralidade da criança e nos processos de aprendizagem, o que, para os autores, tornaram-se alvo de formação. (CARVALHO; BERNARDO; LOPES, 2021).

Pensar sobre tais termos é fundamental para os/as docentes, pois “[...] as palavras constroem, controlam e regulam as coisas e os indivíduos”. (CORAZZA, Sandra Mara, 2001, p. 104). E, deste modo, usar tais vocábulos implica mudanças, não apenas na pronúncia, mas nas formas de ser e agir docentes.

Partindo do analisado, é possível perceber a constituição do trabalho docente, as ênfases relacionadas ao ser/tornar-se professor/a e, a partir das problematizações, mesmo com as especificidades da educação infantil, evidenciar que tais aspectos que a caracterizam ocorrem em todas as etapas da educação em menor ou maior grau.

Procurei, neste capítulo, apontar os aspectos evidenciados na literatura pedagógica acadêmica relacionando-os aos elementos que constituem a docência. Em alguns momentos, caberia a discussão do que nomeei de “modos de exercer o trabalho docente”³⁸ a partir dos

³⁸ Nomearei como “trabalho docente” os aspectos relacionados ao planejamento, às práticas pedagógicas, à documentação pedagógica, ao projeto e às outras metodologias.

achados nos livros, mas que deixei para discorrer com maior profundidade na categoria seguinte.

Cena: Era meu primeiro ano na coordenação pedagógica, meus primeiros meses. Agendei um dia para ler os cadernos de planejamento de todas as turmas. Percebo uma certa euforia, algumas professoras, perto da data, “correm” para atualizar o planejamento para me entregar. Alguns nem sequer tinham os registros de planejamento.

Cena: É minha primeira experiência em uma escola de educação infantil particular. Tenho 17 anos. É hora do almoço em uma turma de berçário. Bebês no cadeirão ou no bebê-conforto; DVD da Xuxa tocando na televisão suspensa no alto; a sala de almoço é também corredor; alguns bebês têm sono e choram intensamente; um bebê cochila; preciso servir vários bebês ao mesmo tempo. Ao final, quando todos almoçaram e dormiram. Ufa! Venci mais um momento da rotina!

Cena: Chego na escola para meu primeiro dia como professora naquele novo emprego. Minha turma e colega são anunciadas. Minha colega professora já tem a decoração da porta pronta e algumas caixas que se transformarão em prateleiras para livros. Chego na sala. A sala é pequena e as prateleiras são tábuas de madeira no alto com baldes contendo jogos de plástico. Há também um armário de portas, mas o aviso foi dado: ele não pode ser trocado de lugar para não estragar o piso. O piso tem rasgos e manchas. Esses são o espaço e os materiais oferecidos.

Cena: É fim do primeiro ano em que estou coordenadora pedagógica. Decidimos, na reunião pedagógica, que iríamos modificar a lista de materiais para o próximo ano. Refletimos: capa de chuva e galocha não podiam faltar na nova lista.

Cena: Leio a documentação de uma estagiária que observou a turma, S reflete que percebe pressão por parte da instituição para que os horários de refeições sejam seguidos. Um sinal de alerta pisca para mim: mesmo com todo trabalho desenvolvido, se quem chega e vê um recorte, vê isso. Há ainda muito trabalho pela frente!

Cena: O projeto era um fardo para as professoras. O grupo não queria precisar realizá-lo. Decidi iniciar o ano sem a necessidade de um projeto, até porque estávamos vindo de um longo período remoto, talvez ele não fosse possível. Meses depois, com a possibilidade de não o fazer, iniciam-se os comentários e questionamentos: “não terá mais projetos?”, “mas a gente precisa de um projeto”, “sinto falta de uma estrutura”, “estou perdida! O que faço?”, “preciso de uma linha de pensamento”. As professoras realizam o movimento de perceber os instrumentos que necessitam para realizarem seu trabalho, há assim um movimento interno.

Cena: Estamos em uma reunião pedagógica na escola e estamos refletindo sobre os registros. Suscito reflexões: o que está escrito em nosso caderno de planejamento? As atividades dirigidas. Mas não planejamos como ocorrerão os momentos de refeição? E planejamos como serão conduzidos os momentos de ida ao banheiro para realizar a higiene? Temos intencionalidade pedagógica em um momento de troca de fralda? Temos intenção ao nos deslocarmos pelos corredores de uma forma e não de outra? A forma como está organizada a sala é planejada? Sim! E onde escrevemos sobre isto? Onde planejamos de forma escrita? E, depois, onde refletimos sobre como foi, o que precisa ser modificado?

5 EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AGIR

Sustentada pelos estudos em docência, defendo, junto ao Grupo de Prática de Pesquisa que me insiro, o termo “trabalho docente” ao invés de “práticas pedagógicas”, entendendo que prática tem relação apenas com uma parte dos modos de ser e exercer a docência constituintes da profissão. Assim, nesta categoria de análise, identificarei, descreverei e analisarei ênfases temáticas que entendo que podem funcionar como prescrições de modos docentes de atuar na educação infantil. (DAL’IGNA; FOCHI, 2020).

Hoje, com a BNCC (2017), que tem inspiração a abordagem italiana em sua constituição, entendemos que a vida cotidiana é o próprio currículo, efetivando-se por meio do trabalho com os “campos de experiência”: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e, “espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”. (BRASIL, 2007a).

Encontro no livro organizado por Edwards, Gandini e Forman (2016) que, em Reggio Emilia, o currículo é emergente, não tendo algo estruturado e prévio, entretanto, fica o alerta dos autores:

[...] é verdade que não temos planejamento ou currículo. Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável. Não confiamos no acaso, também, porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode, até certo ponto, ser previsto. O que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender. (MALAGUZZI, 2016, p. 95).

Entendo que os livros analisados são anteriores à BNCC, e que ela se sustenta também nas DCNEI e na abordagem italiana desde sua construção. Atualmente, a BNCC sustenta o currículo na educação infantil, assim como os documentos regionais e locais em que a escola se situa. Estes documentos orientam o planejamento docente diretamente, assim como a literatura em circulação que, concomitantemente, também orienta o planejamento. Deste modo, seguiremos para a análise do aspecto relacionado ao planejamento.

A partir dos livros, pude identificar que o planejamento, com todas as práticas que se relacionam a ele, é um dos principais elementos que constitui o trabalho docente na educação infantil. Assim, entendo que a forma como ocorre é central para a definição dos modos de ser e agir docentes na educação infantil.

Hoje, vemos algumas formas de planejar na educação infantil despontarem como “corretas” e “melhores” a partir de uma certa padronização que incorre pelo trabalho organizado a partir dos campos de experiência propostos pela BNCC, em nível nacional. Penso que há

também outros artefatos culturais e pedagógicos que podem produzir e reproduzir prescrições, modos de ser e agir docentes, como é o caso de móveis de uma determinada abordagem, de materiais de uma determinada pedagogia, e da inclusão do livro didático na educação infantil para professores/as e crianças.

A inserção dos livros didáticos, em nível nacional, nos municípios que aderiram, tem sido alvo de ampla discussão no cenário brasileiro. Diferentes pesquisadores/as e órgãos têm se posicionado contrários a tal movimento. Um dos argumentos presentes na Carta Aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), é de que iria contra a concepção de educação infantil brasileira “[...] que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo”. (MIEIB, 2021, p. 1).

Questiono: que fatores levam ao aceite dos/as professores/as e das secretarias a utilização destes livros com crianças tão pequenas? Problematizo o fato de os/as docentes abdicarem de sua função de planejar, justificando e defendendo seu planejamento e o modo de intervenção com as crianças em prol de um plano pronto, dito como “adequado” à proposta da BNCC. De tal modo, os livros didáticos estão sendo problematizados, entretanto, vejo mobiliários, materiais e, neste caso, mais firmemente, livros pedagógicos acadêmicos sendo exaltados e buscados com objetivos a atingir. Tais artefatos não estariam também prescrevendo certos modos de ser e agir no viés do planejamento docente?

Neste ponto, procurarei entender como os livros apresentam o planejamento para, depois, discorrerem sobre os elementos que vão se colocando em relação à sua constituição. Em Reggio, o planejamento é entendido “*no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem*”. (RINALDI, 2016, p. 109).

Segundo Barbosa (2006, p. 176),

para as crianças da creche, aprender a escovar os dentes, a usar o banheiro adequadamente, a deslocar-se até o pátio são conteúdos concretos da vida e também das aprendizagens selecionadas para este nível de ensino. Tais conteúdos são variados em sua complexidade. Comer com colher, comer com garfo [...]. Os temas relacionados às rotinas são, ao mesmo tempo, forma e conteúdo na educação infantil.

Luciana Ostetto (2015, p. 110) afirma que a educação infantil precisa “[...] assegurar o duplo objetivo de cuidar e educar, o que significa afirmar que o trabalho pedagógico diz respeito a todos os momentos do cotidiano, englobando todas as ações que envolvem as necessidades e o bem-estar das crianças na sua inteireza: acolhimento, alimentação, higiene, sono”.

A partir disto, compreendo que planejar envolve tudo o que compõe a jornada educativa das crianças, todos os elementos do cotidiano, de cuidar e de educar, entendendo que os momentos de cuidado envolvem o educar, pois possuem intencionalidade pedagógica.

Barbosa (2006) apresenta a concepção de Marieta Nicolau (1986, p. 152) para fundamentar sua pesquisa: “[...] o planejamento deve ser feito com as próprias crianças. Os planos de longo prazo devem ter um caráter genérico e aberto, e os planos semanais e diários mais fechados” existindo dentro deste planejamento “[...] espaços livres para modificar a sua proposta”. (NICOLAU, 1986, p. 150). Há uma diferenciação na existência de tempos de planejamento: longo prazo, semanal e diário, bem como o apontamento da necessidade de incluir as necessidades das crianças.

Barbosa (2006, p. 175) coloca sob interrogação a seguinte questão: “[...] como é possível combinar e estipular os tempos e espaços para cumprir todas as atividades de rotina e, ao mesmo tempo, fazer um planejamento flexível e coerente com as necessidades do grupo?”. Como realizar um planejamento que conecte as atividades de um dia ou de um turno?

Nas partes finais da obra organizada por Edwards, Gandini e Forman (2016), diferentes autores/as corroboram a ideia de que não há como e não se deve importar modelos. Assim, destacam que não há como outros países realizarem do mesmo modo a educação como em Reggio Emilia, visto o local ter suas especificidades que são impossíveis de serem repetidas. E apontam que o modo de fazer educação em outros países deve ser usado apenas como inspiração.

Meg Barden (2016, p. 271) cita Deboer: “nenhum sistema de educação pode ser melhor do que a sociedade na qual opera”. Já Edwards e Forman (2016, p. 283), com base em David Hawkins, destacam que “[...] cada sociedade deve solucionar seus próprios problemas”.

De todo modo, no contexto brasileiro, inúmeros modelos despontam como “certos” e “adequados”. Por isto, organizei alguns elementos constituintes do planejamento presentes nos cinco livros analisados e que se mostram recorrentes. Assim, iniciarei pelo que é chamado de “espinha dorsal” da jornada educativa: as rotinas.

Conforme fui realizando a análise dos livros, encontrei a rotina como uma ênfase temática significativa que se relaciona à docência na educação infantil, pois a atuação docente está atrelada diretamente a este aspecto, visto que permeia todas as escolas de educação infantil.

Para Barbosa (2006, p. 201),

[...] a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas

atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias.

A rotina é fator de sentimentos diversos aos/as professores/as de educação infantil, por estar relacionada ao fato de parecer “uma corrida de obstáculos” a ser vencida a cada dia que passa. Por vezes, ao final do turno e/ou do dia, tendo vencido ou sendo vencida por ela, resta pouca energia aos/às docentes. Afirmo, com base no saber da minha experiência, como um fato observado e vivenciado por mim, durante muito tempo.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 27), em Reggio, as crianças pequenas “[...] não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar”. Com este relato, percebe-se outra forma de pensar as rotinas, diferente das vivenciadas no Brasil.

Barbosa (2006, p. 39) afirma que

as rotinas das pedagogias da educação infantil foram vistas, neste trabalho, como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes.

A autora compreende a “rotina pedagógica” como um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação”. (BARBOSA, 2006, p. 45). Ressalta ainda que as rotinas

[...] podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

Barbosa (2006) encontra como resultado o entendimento de que as rotinas estão em interrelação com a nossa organização social e política, não sendo estruturadas aleatoriamente e com diferenças de uma instituição para outra. Este argumento foi possível a partir do estudo do percurso histórico e social que realizou.

Outro argumento relacionado às rotinas é de que são consideradas estruturantes tanto para as crianças como para os adultos, visto que se tornam importante ferramenta para o/a professor/a. Além disto, para a criança, a sequência dos momentos diários é essencial “[...] para orientar a criança na percepção da relação espaço-tempo”. (BARBOSA, 2006, p. 107).

Barbosa (2006, p. 14) constatou “que as rotinas realizadas nas escolas de educação infantil estão em profunda relação com a construção da modernidade, e que somente a partir de uma reflexão contextualizada é que se poderá ressignificar a sua importância”.

A autora escolheu chamar os

[...] fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas de elementos constitutivos das rotinas. São eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. Esses elementos definem modos de pensar e prescrever uma rotina. (BARBOSA, 2006, p. 117)

A partir destes elementos, a autora pôde perceber o quanto as rotinas eram padronizadoras. No momento em que algo é constatado, é possível pensá-lo de outros modos, e Barbosa (2006) fez isto, dando foco às rotinas diárias. Assim, as rotinas aqui analisadas serão em relação a isto, visto nos demais livros não se analisar outras formas de rotina.

Barbosa (2006) apresenta alguns textos em que analisa e, dentre eles, um documento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1996, p. 83), que divide as rotinas em certas categorias: “[...] atividades coletivas, ou seja, entrada, saída [...]; cuidado físico, ou seja, a higiene, a alimentação [...]; atividades diretamente coordenadas pelo professor, como as assembleias ou rodas de conversa [...]; atividades livres, ou seja, as que se realizam no horário das brincadeiras não dirigidas pelo professor”. (BARBOSA, 2006, p. 108).

Com significados similares, Fochi (2019, p. 291), para nomear o “[...] encontro entre as atividades da criança [...] e o modo como o adulto a propõe”, intitula como “atividade de atenção pessoal em momentos conduzidos; atividade de atenção pessoal em momentos optativos; atividade coletiva em momentos conduzidos; atividade coletiva em momentos optativos”.

Vemos aqui uma similaridade na divisão das categorias da rotina em que aparecem momentos coletivos, outros individuais, em que o/a professor/a conduz e, outros, em que as crianças escolhem.

Para Barbosa (2006, p. 172), “[...] ainda hoje há [...] uma coluna vertebral das rotinas pedagógicas da educação infantil formada por algumas atividades fixas, que constituem o eixo

no qual todas as demais atividades circulam”. Esta coluna vertebral trata de momentos necessários em todas as escolas como, os de alimentação, de higiene e de descanso.

Bondioli, Monica Ferrari e Antonio Gariboldi (1995) realizaram uma pesquisa na Itália, na qual encontraram alguns fatos em comum nas escolas em que ocorreu o estudo.

Eles foram denominados pelos pesquisadores a ossatura ou a configuração da jornada educativa. São eles: a chegada e a saída, o almoço, o repouso, a merenda e as situações de limpeza pessoal. Para os autores, essas são situações que pertencem ao campo das chamadas atividades de rotina, que não tem uma função essencialmente didática, sendo muito mais fisiológicas ou de socialização, e que talvez sejam inelimináveis. (BARBOSA, 2006, p. 111).

Conforme Madalena Freire (1992, p. 14), é importante que na construção da rotina: “[...] *constância (temporal, espacial, de atividades e de participantes) e, por outro, a articulação entre tempo, atividades e esforço*”. Barbosa (2006, p. 108), segundo Freire (1992), esclarece que “[...] *cabe ao professor organizar condições para o avanço do trabalho do grupo, e acentuam o fato de que o melhor gerenciamento da relação entre os horários e os espaços disponíveis poderá contribuir para qualificar o trabalho*”.

Barbosa (2006, p. 108) tensiona os resultados encontrados em suas pesquisas: de um lado, a rotina, em que “*foi sendo constituído um discurso de flexibilidade, de instrumento de apoio ao trabalho, e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço, de pensar tempos adequados para a execução de tarefas [...]*”. E, de outro, discursos do vivido, como “[...] *a creche é governada pela inflexibilidade e por uma rigidez de horários para brincar, para comer [...]*” (HADDAD, Lenira, 1991, p. 125); “[...] *situações em que as atividades eram interrompidas para ir comer a merenda no refeitório, pois o atraso prejudicaria o andamento do trabalho das demais turmas*” (BARBOSA, 2006, p. 109); “[...] *a rotina é considerada como algo estanque, inflexível*” (DUTOIT, Rosana, 1995, p. 74); “*o manejo do tempo, como elemento estruturante da situação escolar, é controlado pela professora, seja através dos prazos definidos para cada atividade, seja pela linguagem utilizada por ela*”, assim como “*as frases curtas e imperativas [que] [...] excluem qualquer possibilidade de discordância*” (WAJSKOP, Gisela, 1995, p. 69). Fundamentada em Kátia Ramos (1998, p. 81), Barbosa (2006) complementa: “[...] *a rotina é cumprida de maneira estrita por todos os adultos e pelas crianças, e que as educadoras consideram que houve uma boa aprendizagem quando todos já sabem qual é o próximo passo a ser dado*”.

É preciso que os/as professores/as tensionem a rotina e possam fazer o exercício de desnaturalizá-la, refletindo coletivamente junto aos/às demais profissionais da escola do porquê

se faz o que se faz do jeito que se faz. Será que a rotina da forma como ocorre, precisa ser deste jeito? Está alinhada à imagem de criança que a instituição estabeleceu coletivamente no projeto político-pedagógico e nas concepções escolhidas?

Nesta rotina, está todo um contexto planejado (ou não) que ocorre diariamente. Fochi (2015, p. 109), em relação à abordagem Pikler, afirma que “[...] parece ser necessário registrar que a intervenção do adulto, quando indireta, parece ser mais potente”.

Aqui está um dos aspectos apontados de forma direta por três dos livros: a intervenção do adulto ocorrer de forma indireta. Segundo os livros, esta ação está atrelada diretamente à organização de espaços, oferta de materiais e ao planejamento do tempo, como é possível identificar nos dois exemplos a seguir: “a seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta” (BARBOSA, 2006, p. 165); e, “pensar e organizar os espaços, os materiais, o tempo e o tipo de intervenção do adulto são meios de o professor construir um ambiente favorável”. (FOCHI, 2015, p. 109).

Segundo Barbosa (2006, p. 182), “uma característica constantemente encontrada nos poucos textos que tratam das rotinas é a de que, apesar de se constituírem em prescrições detalhadas, geralmente em sua apresentação, reside a ideia de flexibilidade”. Flexibilidade? Em que momentos? Quais as possibilidades? Assim como a autora destaca, é difícil encontrar nas práticas pedagógicas espaços de flexibilidade. Entendo este efeito de “flexibilidade” como mais um jargão absoluto e vazio encontrado na educação infantil: “o planejamento na educação infantil deve ser flexível”. Certo, mas do que trata esta flexibilidade? As crianças precisam de alimentação, de higiene, de descanso em uma jornada de quase doze horas na escola. Em que lugar e em qual momento está o espaço da flexibilidade?

Faço estes questionamentos não buscando uma recusa ou defesa, mas tensionar os jargões do senso comum, que são tão absolutos que, às vezes, são vazios. Um vocabulário tão naturalizado que nem sequer nos damos conta de parar para pensar sobre o que significa.

Barbosa (2006, p. 186) entende, a partir de sua pesquisa, que “[...] as rotinas são, portanto, as estruturas que operam em direção à padronização, em direção ao comum. [...] esta é uma das funções das instituições criadas na modernidade”.

Partindo do colocado, passo a explorar o eixo espaço, entendendo sua importância dentro do planejamento diário, a partir da identificação que os cinco livros apontam sobre esta categoria.

Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 24), “[...] o adulto age como facilitador em vez de um diretor das atividades da criança, [o fazem] no contexto de um ambiente planejado e organizado cuidadosamente”.

Barbosa (2006) realiza uma retomada histórica dos espaços brasileiros da educação infantil, e identifica que a organização do ambiente das creches se baseou no “discurso higienista da puericultura”, estruturando ambientes parecidos com hospitais.

[...] espaços bem definidos e estanques, onde há uma intensa preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligadas à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do externo, pois este significa a contaminação e ausência de controle. (BARBOSA, 2006, p. 123).

O livro de Barbosa, do qual selecionei a citação, foi escrito em 2006. A autora aborda a realidade da criação das creches, mas ao lê-las, identifiquei algumas escolas para a infância, para bebês e crianças bem pequenas. A instituição onde trabalho, por exemplo, até 2017, havia certa cultura de os bebês e as crianças de um ano não saírem da sala para o pátio. Assim como, até poucos anos atrás, havia berços que enchiam as salas e não deixavam espaço para a sua locomoção, fato que ainda acontece em outras escolas que conheço. Ou seja, esta tradição sobre espaços, ainda existe na realidade das escolas, ou há pouco tempo deixou de existir, apesar de deixar traços na atuação dos/as professores/as, pois mudar o espaço auxilia em outra forma de estar com as crianças, mas não é garantia disto, visto a extensa experiência de agir de outra forma.

Em relação à constituição dos espaços da pré-escola, Barbosa (2006) identifica que a arquitetura no Brasil foi influenciada pelas escolas de ensino fundamental e pelos hospitais. Entre os séculos XIX e XX, teóricos/as das pedagogias ativas, como Jean-Ovide Decroly, Celestin Freinet e Maria Montessori, ao criticarem a educação tradicional, apontaram novas organizações espaciais. Esta nova organização estava articulada ao período vivido na época: a emergência das sociedades industriais modernas. Com este modelo de sociedade, a lógica na organização deste espaço da escola era de “*[...] juntar, trabalhar coletivamente*”. (BARBOSA, 2006, p. 12). Assim, os espaços se tornaram “*[...] amplos, iluminados, com materiais diversos [...] espaços caros, complexos e muito elaborados [...]. Se não há muros que tolhem determinado tipo de liberdade, também não há esconderijos, o que reduz a privacidade, o segredo, as pequenas realizações*”. (BARBOSA, 2006, p. 123).

Em seguida, a autora esclarece que, nas sociedades pós-industriais,

[...] a normatividade da organização do espaço não tem mais a força de um universal. Atualmente, encontramos a proposta de um espaço educacional para crianças que procura o conforto dos usuários, que demarca um estilo de vida, que faz arranjos especiais baseados em estudos sobre as características do desenvolvimento infantil e

que mantém grande semelhança com os novos espaços sociais urbanos. (BARBOSA, 2006, p. 123-124).

Para Barbosa (2006, p. 124), a arquitetura é uma linguagem que expressa para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos.

Segundo Malaguzzi (2016, p. 69),

[o] objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis.

[...]

Em primeiro lugar, portanto há o ambiente. Existe o hall de entrada, que informa, documenta antecipa a forma e a organização da escola. Este leva à sala de refeições, com a cozinha bem à vista. O hall de entrada leva ao espaço central, ou piazza, o local de encontros, jogos e outras atividades que complementam aquelas da sala de aula. As salas de aulas e as diversas outras salas estão localizadas a certa distância, mas conectadas à área central. [...] além das salas de aula, estabelecemos o atelier, o estúdio e o laboratório da escola como locais para manipulação ou experimentação [...]. Temos uma sala para música e também um arquivo [...]. Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam.

Deste trecho, podemos esmiuçar várias ideias: a menção ao ambiente e não ao espaço; os ambientes que constituem as escolas de Reggio Emilia, que por si só já explanam como se organizam; e, a documentação que compõe o ambiente. Este último aspecto será analisado mais à frente.

O livro de Falk (2021) apresenta, como parte dos relatos, a organização dos ambientes, destacada já no Prefácio na segunda edição brasileira (MELLO, 2021), entretanto, as falas relacionadas ao tema ocorrem de forma indireta ao tratar de outros aspectos já mencionados durante o texto.

Pode-se perceber, na análise dos livros, que ora se falava em espaço, ora em ambiente, cabendo então uma conceitualização para melhor entendimento. Segundo Barbosa (2006), realizar esta definição é um exercício complexo, pois diversas áreas do conhecimento usam dois termos, assim como uma mesma área como a educação, por exemplo, dependendo da vertente teórica pode utilizar também entendimentos diferentes. Entretanto, a autora vai realizando alguns ensaios.

Barbosa (2006, p. 119) entende ambiente como *“[...] um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”*. Para Antonio Frago (1998, p. 78), *“[...] não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaço, um mesmo espaço pode resultar em ambientes diferentes”*.

Assim, podemos compreender que os conceitos se diferenciam, mas ambiente está atrelado a espaço. A escola possui alguns espaços, e cada professor/a vai organizando ambientes para as crianças e/ou adultos que ali estão. Barbosa (2006) demonstra que “[...] *o ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos*”. De acordo com Frago (1998, p. 26), o ambiente é “*um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem [...] socializa e educa, situa e ordena*” quem o está habitando.

A autora destaca que “[...] *a importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília*”. (BARBOSA, 2006, p. 121).

A organização do ambiente é parte essencial e constitutiva das pedagogias para a educação infantil:

[...] a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 122).

Gandini (2016, p. 142) discorre sobre a abordagem italiana que

[...] uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas. O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 33) corroboram a necessidade da garantia do bem-estar: “*o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças*”. Conforme as autoras, no Reino Unido, as escolas são colocadas em prédios já existentes, em que não se pensam nas necessidades da instituição, sendo inadequados e com muitas limitações. “*Quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável e atrativo para os adultos e crianças que nele passam longas horas do dia*”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 33).

Além deste aspecto, as autoras relatam que algumas situações de conflito ou de frustração podem acontecer nas salas, devido à organização do espaço. Elas utilizam o exemplo do ônibus lotado, dos sentimentos diante daquela situação relacionando-o a criança na escola, quando precisa participar de uma roda, por exemplo, e não tem espaço para se movimentar entre

as outras crianças. *“Quando as cuidadoras acham que o comportamento da criança é difícil, é essencial questionar se o ambiente que oferecemos está tornando as coisas ainda piores”*. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 238).

Barbosa (2006, p. 135) encontra em Bassedas e colaboradores/as (1999, p. 110) a afirmação de que é necessário haver dentro de cada sala: *“[...] lugares de encontro; lugares de ação individual ou coletiva, lugares amplos, locais para atividades em grande grupo, lugares para dormir ou descansar, lugar para trocar-se ou limpar-se, lugares de ação individual”*.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 41): *“o melhor tipo de sala para grupos precisa ter aparência espaçosa, mas com cantos acolhedores”*.

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. (BARBOSA, 2006, p. 135).

Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 34),

[...] o ambiente físico deve levar em consideração essa função dupla (viver, além de trabalhar e brincar), e combinar conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola maternal [...]. Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos.

Buscando agora tensionar a ideia da organização de ambientes e espaço, elenco mais um tópico observado nas análises: nos livros de Edwards, Gandini e Forman (2016) e Goldschmied e Jackson (2006) encontro o termo “sala de aula” sendo utilizado para se referir à sala do grupo de crianças, os/as professoras e outros/as educadores/as. Fochi (2015) tensiona o termo, abordando a importância de deixar de ser sala de aula e se tornar sala-referência. O autor cita Ana Bondioli (2004, p. 23): *“[...] o ambiente referência de um grupo qualifica sua pertinência e, como tal, é vivenciado como espaço ‘próprio’ que deve ser defendido de estranhos ou que deve ser aberto a eventuais hóspedes”*.

Segundo Fochi (2015, p. 41),

[...] a mudança do nome poderá implicar — em nível maior ou menor — à transformação da organização e estruturação desse espaço. Em outras palavras, uma vez que se compreende que não se trata de uma sala de aula, também pode ser possível compreender que não é necessária a presença de quadro-negro e de classes e cadeiras igualmente ao número de crianças, e, assim, não se fazem necessários determinados tipos de comportamento.

Esta realidade, apresentada pelo autor, de quadro-negro e classes, nunca vivenciei em minha experiência na educação infantil, em diferentes lugares. Tais materiais são utilizados no ensino fundamental, sendo que nos espaços de escolas infantis não haveria necessidade. Entretanto, coloco sob suspeita o fato de não podermos nos referir às salas na educação infantil como salas de aula. Encontrei tal questão em apenas um dos cinco livros analisados, recorte da literatura esta que representa uma parte dos livros mais lidos entre os/as professoras de educação infantil. Segundo Larrosa (2019, p. 331), sustentando-me nos estudos em docência, “sala de aula é o lugar fundamental do meu ofício”, “lugar [...] de amor e de desejo” [...] “sala de aula não é um lugar de produção, não é uma fábrica [...] o futuro não está antecipado, e o único tempo que conta é o presente”. (LARROSA, 2019, p. 335). Assim, percebo que o que ocorre na educação infantil também acontece em uma sala de aula, pois está congruente com a imagem de criança capaz, em que se foca no presente e não em uma preparação para o ensino fundamental. Conforme o autor, “a sala de aula não está dada (não está antes), que tampouco é um objetivo a ser alcançado (não está depois)”. E “dar aula” está atrelado à docência, “[...] é a sala de aula, a crença na sala de aula e a tarefa de ‘dar aula’ que me faz professor”. (LARROSA, 2019, p. 342).

Outro aspecto observado sobre o espaço ter relação com a estética. Em ambos os livros analisados, há certa menção à estética, a necessidade de haver atenção aos detalhes que compõem os espaços, haver organização, exposição dos trabalhos das crianças, tanto nas paredes da sala quanto da escola, como pelos corredores e hall de entrada, necessidade de o adulto sentir o espaço atraente. (NEW, 2016; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Na abordagem italiana analisada, o espaço é de suma importância, sendo visto como um terceiro educador, um outro para além dos/as dois/duas professores/as em sala. Este entendimento versa a partir da organização deste ambiente de forma que as crianças possam atuar de forma livre, sem a dependência e intervenção do adulto, durante todo o tempo.

Hoje, vemos estruturas prediais brasileiras de escola de diferentes formas. Há aquelas pensadas, nos últimos anos, especificamente para a educação infantil, a partir de uma determinada visão, há outras que existem em prédios adaptados. Por exemplo, a escola em que atuo, é uma reforma de uma antiga fábrica de bonecas, com a união de uma casa e posteriormente com a junção de um posto de saúde desativado. Logo, o prédio é bastante adaptado, nem sempre suprindo as necessidades dos bebês e crianças, mesmo com reformas.

Outro aspecto encontrado nos livros relacionado ao espaço como um outro educador tem relação à importância de os ambientes serem construídos junto às crianças, para que possam se ver como participantes deste espaço, assim cuidando dele. Outro aspecto tem relação com a

continuidade. Nos livros, destaca-se a necessidade de manter certa constância para gerar segurança. Constância, mas de forma que seja potencializado sempre que necessário.

Uma analogia à nossa casa é feita por Goldschmied e Jackson (2006, p. 35), quando citam que “[...] *criar um ambiente visual satisfatório não é uma tarefa que se faz uma só vez para sempre, mas algo que precisa acontecer de forma contínua. Da mesma forma que, em nossos lares, fazemos constantemente pequenos ajustes e melhorias*”.

Em relação a este ambiente, surge outra ênfase temática: os materiais. Um espaço tornado em ambientes precisa de materiais para compô-lo. Barbosa (2006, p. 153) pensa os materiais partindo de duas vias: “*materiais que representam as rotinas e que estão presentes nas turmas de educação infantil*” e “*da seleção e da construção de materiais que são oferecidos às crianças nas escolas de educação infantil*”. Identifico que os demais livros que abordam este aspecto, pensam a partir do segundo viés, desta forma, a análise ocorrerá, em alguns momentos, neste segundo eixo.

Os materiais são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. [...] A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas em suas ações. (BARBOSA, 2006, p. 164).

A autora relembra que Froebel e Montessori foram teóricos/as importantes na construção da ideia da necessidade de ter variedade de jogos e materiais nas salas de educação infantil. Chama a atenção também, para o fato de que os materiais considerados adequados para as crianças pequenas foi mudando, conforme o passar do tempo.

Em Reggio, após as reuniões de cada classe pela manhã, as crianças se dirigiam a atividades possibilitadas ou projetos que estivessem ocorrendo. Os espaços para onde as crianças iam, estavam previamente organizados com materiais e objetos já selecionados. “*Os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles*”. (GANDINI, 2016, p. 146).

Em um relato sobre Reggio, Edwards (2016, p. 161) comenta sobre a atuação de uma professora em relação aos materiais:

[...] ela [professora] oferece instrução às crianças sobre o uso correto dos materiais e de ferramentas como parte do processo de facilitação, apoio e encorajamento. Quando indagada sobre isso, diz que tenta oferecer a ajuda e conselhos necessários para que as crianças atinjam suas próprias metas artísticas e representativas e não

sejam derrotadas pelos materiais. Por exemplo, ela sabe que a argila pode quebrar-se se for enrolada em tiras muito finas e que as crianças ficariam desapontadas.

Em relação aos materiais, Fochi (2015, p. 132) aponta o brincar heurístico como uma potente proposta relacionada:

[...] acredito que este tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa sua aprendizagem, e ocorre por meio (I) da sua ação de pode iniciar a investigação sobre os materiais, (II) dos “conflitos” causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e/ou com os recipientes, (III) do prazer do êxito ao efetivar soluções nas combinações, (IV) da relação física com as propriedades do material disponível, (V) da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, (VI) tendo um papel importante na concentração das crianças.

Fochi (2015) encontra em Francesco Tonucci (2008, p. 11) referência ao material como “[...] tudo aquilo com que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir”. O material é mais do que brinquedo ou material didático, “deveríamos falar de tudo que nos rodeia, desde a água até a terra, das pedras aos animais, do corpo às palavras... incluindo as plantas e as nuvens”. (TONUCCI, 2008, p. 11).

Retomando sobre os papéis de facilitadora, organizadora e iniciadora propostos por Goldschmied e Jackson (2006, p. 39), encontramos o papel de facilitadora associado também à organização dos materiais: “[...] por meio de provisão e arranjos imaginativos dos materiais para o brincar, o adulto possibilita às crianças que escolham e desenvolvam seu brincar”.

As autoras entoam certo modo de conduzir as condutas das educadoras, guiando suas ações ou dando orientações como se fosse um manual.

a) A eficácia dos arranjos para guardar materiais para o brincar ordenadamente é essencial. (p. 40).

b) [...] uma grande parte dos esforços das educadoras será dedicada a reordenar silenciosamente os brinquedos e a manter a sala com uma aparência razoavelmente atraente, em lugar de permitir que ela se torne um campo de batalhas. Essa reordenação constante, mas que não perturbe ou seja obsessiva, é parte do papel facilitador da educadora. (p. 44).

c) Uma educadora na sala deve tomar para si a responsabilidade de juntar e substituir itens e mantê-los em boas condições. (p. 46-47).

d) As educadoras devem vigiar e cuidar para que cada caixa esteja completa e as pecinhas não sejam levadas para outras salas. (p. 48).

(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Goldschmied e Jackson (2006, p. 40) também orientam sobre o que fazer com os materiais nos espaços: “[...] para permitir que as educadoras ajam como facilitadoras, as coisas devem ser guardadas, até onde for possível, em prateleiras abertas, de forma que as

crianças possam alcançar as coisas por si mesmas, ou ver o que está disponível e pedir o que desejam”.

Outra questão apontada em relação aos materiais é sobre a quantidade, o que pode influenciar nas relações. No caso do brincar heurístico, por exemplo, é necessária uma grande quantidade de cada item.

As crianças absorvidas por suas próprias descobertas não entram em conflito com outras no grupo, em grande parte porque há tantos materiais disponíveis que elas não precisam compartilhar nada, o que seria prematuro exigir delas nessa idade (2 anos). Isso contrasta fortemente com a experiência normal das cuidadoras, que têm de intervir frequentemente, ao longo do dia, para manter a paz entre as crianças que são muito pequenas para ter domínio da linguagem ou das habilidades de negociação. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 151).

Segundo Barbosa (2006, p. 165), “[...] assim como foi visto em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas”.

Com esta colocação, parto para mais uma ênfase temática citada nos livros que constituem o planejamento docente, e constroem modos de ser e agir das crianças e dos/as professores/as: o tempo.

Muitos aspectos relacionados ao tempo já foram mencionados durante o texto, visto sua articulação direta com a organização das rotinas, dos espaços e dos materiais. O tempo é um elemento organizador da jornada educativa que, atualmente, está em franca expansão de reflexão, ou seja, os/as docentes, a partir da literatura, das formações, das lives, estão dando atenção a este eixo, percebendo-o como bastante significativo e necessário de ser planejado com intencionalidade. Por muito tempo, este elemento não foi considerado e nem mesmo identificado como algo a se dar atenção, simplesmente o “tempo” passava durante o dia e era preenchido com “atividades”. Hoje, com as pesquisas existentes, é possível pensar este tempo com o valor que de fato ele tem. Se pensa na importância da continuidade, da repetição, em usá-lo a favor da vida na escola e não como uma “corrida de obstáculos” a ser concluída com sucesso até o final do dia.

Para falar deste eixo, iniciarei fazendo uma retomada histórica sobre o tempo, sustentada nos achados da pesquisa de Barbosa (2006), para então prosseguir nas reflexões suscitadas pelas autoras que abordam essa categoria em seus livros.

Com as rotas marítimas traçadas no século XVI, a compreensão geográfica do mundo modificou-se. [...] Com relação ao tempo, as mudanças não foram menores: passou-

se do ritmo da natureza, cíclico, para o ritmo linear do relógio — o tempo que começa e termina [...]. O homem começou a planejar o seu tempo com os demais; assim, o tempo pessoal e o tempo social passaram a se confundir. (BARBOSA, 2006, p. 137).

A autora situa o tempo cronos,

[...] a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato cultural, o relógio. [...] Ele é um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social da duração do tempo. [...] O uso do relógio na escola infantil representa essa introdução ao mundo externo, ao mundo dos adultos. (BARBOSA, 2006, p. 139-140).

Barbosa (2006) retoma Alberto Melucci (1994) ao afirmar que “*o tempo do capitalismo não distingue a experiência individual do ritmo social*”. E que “*o tempo humano é diverso daquele do capital — é o tempo interior, biológico, do desejo, do sonho, da emoção. Assim, o tempo do processo cotidiano exige uma nova perspectiva*”. (BARBOSA, 2006, p. 141). Esta afirmação relembra outras formas de tempo, diferentes do cronos.

Fundamentada em Augustín Escolano (1993), Barbosa (2006, p. 142) compreende que “*[...] a subdivisão dos tempos escolares não é uma decisão técnica de caráter neutro, pois nela está presente um conjunto de valores culturais e sociais que define e institui um determinado discurso pedagógico*”.

Ao observar as rotinas, Barbosa (2006, p. 144), encontrou a alternância entre

[...] os tipos de atividade: das dirigidas para as livres, dos momentos de cuidado corporal para os de trabalho intelectual, das atividades coletivas para as individuais, do pedagógico para a brincadeira. As rotinas normalmente repetem uma forma de organização das atividades que revezam momentos tranquilos e momentos de intensa atividade. [...] A ideia defendida por vários teóricos é a de que deve haver um equilíbrio entre momentos dirigidos e momentos livres, momentos de trabalho coletivo e momentos de trabalho individualizado, trabalho manual e trabalho intelectual, ao ar livre e no espaço interno.

Conforme as autoras, dos papéis como organizadora, são funções do/a professor/a:

[...] administrar o tempo para começar e finalizar atividades, juntar as coisas e colocá-las em seus lugares, dividir um banheiro com outros grupos e arrumar as mesas nos horários para refeições depende de uma organização precisa, ao mesmo tempo, deve existir flexibilidade para dar conta das necessidades imprevisíveis de cada criança. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 38-39).

Novamente encontramos declarações com caráter de manual, relacionadas ao tempo, não havendo espaço para reflexões e escolhas. Barbosa (2006, p. 148) considera que “*[...] há uma contínua tensão entre o ritmo interno da criança e o ritmo externo da regulação social, tensão permanente observada nas turmas de educação infantil. Já Goldschmied e Jackson*

(2006) ressaltam que, por vezes, dar conta do tempo diário torna-se uma “corrida de obstáculos”, o que interfere na forma de ação docente.

Quando as cuidadoras são muito pressionadas e apressadas, elas podem ver-se em uma situação em que agem demasiadamente pelo lado do controle, dando uma série de ordens, ou repreendendo constantemente a criança, o que pode produzir uma rebelião ou um distanciamento [...]. Às vezes dizemos “não” de uma forma descuidada, quando estamos sob pressão, percebendo somente mais tarde que nossa proibição não era realmente necessária. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 238).

Outro aspecto relacionado ao tempo são os momentos de transição. Barbosa (2006) destaca que estes são raramente pensados pelos/as educadores/as, mas que são bastante importantes, pois podem contemplar a desfragmentação das ações para ações em uma continuidade, ou seja, uma atividade articulada à outra. Além disto, a autora afirma que a repetição é um aspecto significativo ao se pensar sobre o tempo na educação infantil, pois é relevante na construção de sentidos que ocorre também na continuidade de ações e propostas.

Projetos é outro ponto importante relacionado ao planejamento na educação infantil. Esta temática é bastante discutida na educação infantil, na região em que atuo, visto ser uma das metodologias entendidas como significativas para esta etapa da educação, tendo esta constatação inclusive presente nas bibliografias de concursos públicos dos últimos anos. Nos arredores do município em que atuo, há um projeto amplo de implementação de uma metodologia própria de projetos por parte de uma cooperativa.

A base de projetos é semelhante, mas as metodologias e o passo a passo variam. Algumas estruturas são aprendidas na formação inicial docente, algumas, em livros, outras, na própria escola com a experiência, entre outras formas de aquisição.

Destaco, de forma breve, a temática projeto, pois aparece no livro da abordagem italiana e é retomado no livro de Fochi (2015), sendo uma metodologia utilizada na escola, sozinha ou aliada a outras citadas neste trabalho.

No livro organizado por Edwards, Gandini e Forman (2016), identifica-se que o projeto na Itália e nos EUA ocorre de forma diferente um do outro. O primeiro, acontece por meio de temas conhecidos, para que as crianças tenham familiaridade e possam construir conhecimento de forma mais próxima, contribuir mais fortemente e assumir também o planejamento; o segundo, ocorre por meio de assuntos “exóticos” para que haja interesse por parte das crianças. Para o autor Baji Rankin (2016), mesmo que não deva haver uma forma única de condução de um projeto, considera importante a presença de diretrizes e princípios.

Em primeiro lugar, estabeleça e mantenha a reciprocidade como um princípio operante e central; com ênfase sobre o desenvolvimento de um sentimento de “nós”, tanto entre os adultos quanto entre as crianças. Em segundo lugar, inicie o projeto com uma exploração gráfica e verbal. Em terceiro lugar, baseie o desenvolvimento do projeto nas questões, comentários e interesses das crianças envolvidas. [...] Em quarto lugar, ofereça bastante tempo para que as crianças surjam com suas próprias indagações e suas próprias soluções. Finalmente, leve o conhecimento e a experiência das crianças a outras crianças da escola. Compartilhe a experiência do projeto com outros adultos. (RANKIN, 2016, p. 201).

Outro fator observado nos projetos de Reggio Emilia é o foco no processo e no produto, não como acontece nos EUA. No trabalho com projetos, acredita-se que não se formula no início do planejamento todo o percurso de forma a não haver espaço para a criança e sua potencialidade, apenas preveem possibilidades.

Pôde-se identificar que o planejamento está articulado diretamente ao registro. Registrar é um aspecto presente em três dos livros de forma direta, contudo é possível percebê-lo permeando as entrelinhas dos demais. Este verbo está normalmente associado a outros, como documentar, narrar e observar. De forma ampla, o registro está ou deveria estar, conforme os livros, presente no fazer pedagógico de todos/as os/as professores/as, pois sua importância é basilar do trabalho docente.

Por muito tempo, não se percebia a importância de tal ação, mas, atualmente, assim como em outras categorias, ela vem sendo evidenciada como necessária e essencial.

Na cena destacada, mostro, de forma resumida, parte das reflexões que realizei com o grupo de professores/as na escola. Tais reflexões permearam muitas reuniões e planejamento, assim como continuam permeando, pois hoje fazem parte do trabalho docente de forma mais intencional. Refletir sobre tais aspectos, desnaturalizar o que estava naturalizado — planejar uma lista de atividades a serem realizadas, no dia/semana/mês — mostrou-se um movimento interessante e potente na construção de uma jornada que respeita crianças e adultos que estão na escola de educação infantil. Perceber que tudo que acontece é importante e faz parte do trabalho docente e mesmo entendidas que as ações de cuidado são pedagógicas, mudou-se a forma de ser e estar docente na escola em que atuo. Percebo este movimento em muitas das escolas que acompanho.

Registrar não é somente planejar o antes, como veremos ao analisar os excertos dos livros, está além disto, é uma ação tomada pela metodologia de documentação pedagógica como um de seus três eixos: observar, registrar e interpretar. Não me deterei em esmiuçar tais conceitos, mas descrever e analisar os temas que surgem nos livros de forma evidente, sendo o registro o principal deles, mas também pincelando o observar e o narrar, verbos que o acompanham neste recorte da literatura.

Um aspecto que observei na análise dos livros foi o fato de perceber e entender que a documentação pedagógica estava dada como verdade. Tal percepção foi possível ao analisar as evidências. A documentação pedagógica não era questionada, não era problematizada, em minha percepção. Ela simplesmente estava ali, pois fora escolhida. Parecia ser a única via possível de planejar.

Algo que problematizo é o fato de haver certo passo a passo: observar, registrar e interpretar, dentre os outros aspectos que compõem a documentação pedagógica que não são esmiuçados nos livros, mas que existem. Questiono se ao existir tal “receita” e diferentes realidades e vertentes fazerem uso dela, não se descaracteriza o que no cerne de sua construção é a documentação pedagógica. Meu objetivo aqui não será buscar a sua origem com profundidade, mas lançar mão de perguntas para colocar sob suspeita o que está dado como certo. Há teóricos/as que problematizam a ação de registro no sentido da documentação pedagógica³⁹, entendendo-a como uma tecnologia de governo da infância, no sentido em que se realiza um registro “[...] rigoroso, pontual e completo do sujeito infantil” se está “produzindo outras subjetividades infantis”. (HORN; FABRIS, 2018, p. 540).

Conforme já mencionado, os documentos brasileiros têm se sustentando fortemente na abordagem italiana. O MEC (BRASIL, 2009c, p. 102-103) descreve o registro e a observação.

Registro, memória e documentação

A observação pedagógica é uma ferramenta que precisa ser bem apreendida e desenvolvida pelos professores, pois não basta olhar rapidamente, sem sistematização. Realizar uma observação pedagógica é poder observar atentamente um grupo, as suas relações, suas criações, suas culturas, realizando registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva.

Segundo Fochi (2015), a documentação pedagógica foi construída por Malaguzzi, na década de 1960, na busca de se tornar público o que era feito nas escolas que assessorava na Itália — em Reggio Emilia e Modena. Malaguzzi entendia que era necessário que a escrita estivesse presente no trabalho docente, pois seria um meio para que os/as professores/as refletissem sobre o que faziam, além de o registro se tornar testemunho do trabalho realizado.

A partir dos registros dos/as docentes, Malaguzzi lia, analisava e depois debatia-os coletivamente. Para esta escrita, o teórico evidenciava a necessidade de haver observação e

³⁹ Horn e Fabris (2018, p. 541) entendem a documentação pedagógica da seguinte forma: “[...] a expressão ‘documentação pedagógica’ emerge da seleção de um conjunto de referenciais italianos para a educação da infância, a saber: Edwards, Gandini e Forman (1999; 2016); Rabitti (1999); Gandini e Goldhaber (2002); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Kinney e Wharton (2009); Fortunati (2009; 2014); Luff (2010); Gandini, Hill, Cadwell e Schwall (2012); Rinaldi (2012); Ceppi e Zini (2013)”.

reflexão sobre o que acontecia, “[...] sobre as crianças, o contexto e o conhecimento”. (FOCHI, 2015, p. 48).

No livro analisado especificamente sobre a abordagem italiana, destaca-se que naquele contexto, a documentação pedagógica tinha três funções:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 27).

Assim, o/a professor/a tem papel fundamental na documentação pedagógica. Após planejar, observar, registrar o que observou — individual e coletivamente — e interpretar, seguirá para as próximas etapas da estratégia, gerando memória e comunicando as famílias e demais públicos. O registro da observação ocorre em variados formatos que compõe a documentação, como por meio da escrita em si, da transcrição de vídeos, fotos, entre outros.

Sobre o registro, no livro que apresenta a abordagem Pikler, utiliza-se o registro de outras formas. Os/As educadores/as observam, seguindo parâmetros específicos e os registram: “[...] os parâmetros de observação são: a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança”. (FALK, 2021, p. 47).

Falk (2021) narra que Pikler e Maria Reinitz, três meses após assumirem a direção da instituição em Lóczy, contrataram jovens sem formação e as ensinaram a observar as crianças. Era necessário que mantivessem um registro individual de cada uma delas, anotando tudo o que acontecia durante aquele período e o que observava sobre a criança.

Fochi (2015) sustentando-se em Malaguzzi e Hoyuelos (2006) aponta que, para os autores, registrar é uma forma de o/a docente exercer autoria, pois o/a professor/a estaria escolhendo a forma de escrita e nele estaria aprendendo, experimentando e produzindo conhecimento. A partir de tal questão, questiono: de fato, o/a docente exerce autoria na ação de registrar da forma como está apresentado no material que analisei?

Durante este capítulo, pude identificar, descrever e analisar ênfases temáticas que podem funcionar como prescrições e condução de condutas a partir de modos de agir enquanto docente em seu trabalho na etapa de educação infantil: modos de planejar, de registrar, de pensar o espaço e os materiais que compõem os ambientes, atentando para os interesses das crianças e para a estética do lugar, assim como pensar os seus tempos e a jornada educativa.

6 “O QUE DETERMINA O OLHAR [...] ESTÁ SUBMETIDO À MUDANÇA E À POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO”: REFLEXÕES PARA/SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz anos navego o incerto.
Não há roteiros nem portos.
Os mares são de enganar
e o prévio medo dos rochedos
nos prende em falsas calmarias.
As ilhas no horizonte, miragens verdes.
Eu não queria nada além
de olhar estrelas
como quem nada sabe
para trocar palavras, quem sabe um toque
com o surdo camarote ao lado
mas tenho medo do navio fantasma
perdido em pontas sobre o tombadilho
dou a face e forma a vultos embaçados.
A lua cheia diminui a cada dia.
Não há respostas.
Querida só um amigo onde pudesse jogar o coração
como uma âncora.
(ABREU, Caio Fernando, 2012, p. 157).

Frente ao cenário vivido hoje na educação brasileira — cobrança por produtividade, alto desempenho, empreendedorismo de si enquanto docente, de busca pelo “fazer bem”, “fazer certo”, “fazer melhor”, busca inalcançável por “modismos pedagógicos” (DAL’IGNA; FABRIS, 2017), de “gourmetização da docência” (DAL’IGNA, 2020), escolhi finalizar esta dissertação com esta poesia que recebi de uma colega do Grupo de Prática de Pesquisa, professora da educação básica e pesquisadora que realizou sua tese no campo da educação infantil desde uma perspectiva pós-estruturalista. Destacar tal fato é importante para mim, visto que a tese que defendo nesta pesquisa é sobre e para professores/as. Sobre ser estudante, professor/a, pesquisador/a. Sobre ser, tornar-se, agir. Algumas vezes, durante a escrita da dissertação, falei sobre a vida que seguia acontecendo nas escolas enquanto pesquisava. Sobre a urgência de quem está na escola em não poder esperar os resultados de uma pesquisa surgirem. Sobre a defesa de que a produção de conhecimento é construída coletivamente.

É sabido que o campo em que se insere a educação infantil vive tempos de disputas e de tensionamentos desde sua emergência. Na busca por sua valorização, especificidades foram evidenciadas, separadas das demais etapas e certezas passaram a estar presentes na produção discursiva no campo. Ou você está dentro de um determinado discurso ou você está fora; ou você está atualizado com o que está almejado no momento como ideal pedagógico, ou você precisa se esforçar para buscá-lo. Vivo isto na escola, vejo os/as professores/as passarem por

isto também, e acompanho o sofrimento de não estarem conseguindo alcançar o ideário do discurso, parece que ninguém nunca chega lá; não ter lido livros suficientes; não conseguir lembrar de trocar os “termos” na fala e no registro, a cobrança por não falar “aluno/a”, “sala de aula” e/ou “ensino”. Para muitos/as, logo, vem a nova tendência e toda busca recomeçará. Não raras as vezes que ouvi os/as docentes mais antigos/as falando sobre já terem passado por muitas “modas”, e que elas vêm e vão. Alguns/as veem algum sentido ou mesmo buscam alcançar o ideário do momento, realizam mudanças, outros/as, talvez cansados/as, resistem, sofrem, e às vezes, de tanto “remar contra a maré” resolvem fazer o que está sendo proposto. Aqui, o projeto de sociedade neoliberal mostra-se fortemente atuante.

Ao realizar as análises, identifiquei que o conjunto de livros selecionados, que é um recorte daqueles mais lidos em circulação entre as professoras, podem produzir prescrições, por meio das ênfases temáticas recorrentes, produzindo efeitos para a docência. Tais ênfases reverberam em modos de ser e exercer a profissão no campo da docência, e um dos aspectos que pode repercutir é em relação à possibilidade de enfraquecimento da profissionalidade docente.

Assumo, nesta pesquisa, o entendimento de profissionalidade sustentada em autores/as dos estudos que pesquisam sobre as docências, como Selma Pimenta (2008), Tardif (2014) e Agostinho Monteiro (2015). “[...] O seu conceito principal não é, pois, o de atributos profissionais, mas o de profissionalização, entendida como um processo através do qual a profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal”. (MONTEIRO, 2015, p. 15). Segundo o autor, “[...] as profissões distinguem-se pelo seu grau de profissionalidade” (MONTEIRO, 2015, p. 28), e profissionalidade, conforme suas palavras, seria “um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional”. (MONTEIRO, 2015, p. 38).

Silva (2018, p. 41), aponta que “o sufixo ‘idade’, que designa modo de ser, qualidade, estado”, logo, profissionalidade docente, neste viés, pode ser entendida como o que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, José, 1995, p. 65).

Como mencionado durante toda a pesquisa, a defesa da profissionalidade docente na educação infantil mostra-se essencial, visto que a etapa faz parte da educação como um todo, em que há aspectos que compõem a docência. Suas características são objeto do campo dos estudos em docência e são alvo de pesquisas rigorosas. Descaracterizar a docência e escolher quais aspectos dela “servem” podem enfraquecê-la e esmaecê-la na área da educação infantil,

ao contrário do que o discurso predominante apresenta, de que alguns aspectos, próprios da docência, nem chegam a existir nesta área, como o ensino e a aula, por exemplo.

Hoje, identifico que ler para pôr em prática o que me interessa e ler com o intuito de pesquisar, são leituras diferentes. Quatro dos cinco livros analisados já havia lido enquanto coordenadora pedagógica e professora, ou seja, faço parte da estatística. Entretanto, quando os li com critérios, com perguntas de pesquisa e objetivo específico, com lentes que me possibilitaram uma postura pós-estruturalista, li de outros modos. Ao realizar os movimentos inerentes à pesquisa documental que elegi, desmontei o corpus empírico e depois o remontei. Identifiquei que os cinco livros prescreviam ações, alguns como manuais, inclusive, e todos os cinco, mesmo que em diferentes momentos de escrita, tinham modos semelhantes de pensar a profissão docente. Nestes dois exercícios diferentes, mas que tinham pontos em comum, questionei sobre mim mesma e sobre colegas, sobre qual era o grau de consciência que tinham ao realizar leituras. Destaco que mais do que buscar por proposições, interessou-me, nesta pesquisa, problematizar e colocar em discussão um conjunto de questões, a fim de contribuir com o campo da educação infantil e suscitar reflexões nos/as professores/as e para pensar futuras pesquisas.

Corroboro os argumentos utilizados em Carta Aberta do MIEIB e defendo, nesta pesquisa, a “[...] oferta de educação infantil pública, gratuita, laica, inclusiva, antirracista, antissexista e de qualidade social como direito de todas as crianças no Brasil”. (MIEIB, 2021, p. 1). Recuso o ensino tradicional, a educação bancária e posturas binárias, em que existe um lado a ser seguido e outro não, onde há juízo de valor. Saliento tais argumentos, colocando-me na busca por uma terceira via de entendimento e, posicionando-me em uma postura de pensar de diversos modos, de diferentes perspectivas, de colocar sob suspeita o que está dado, de pensar que o que está colocado produz efeitos, e estes precisam ser analisados sob diferentes prismas. “Se na modernidade essas ambivalências eram consideradas irreduzíveis, é possível pensar que na contemporaneidade é possível dar um passo além”. (BARBOSA, 2006, p. 197).

Tendo destacado as possibilidades que os estudos em docência e os estudos sobre educação infantil na perspectiva pós-estruturalista deram-me, destaco também, que os atravessamentos de gênero estão implicados em toda reflexão ao tratar da educação infantil, pois estão presentes em toda sua constituição histórica quanto na constituição enquanto profissionalidade.

As análises permitiram identificar que há uma proposição de certa padronização e regulação da docência na educação infantil que ocorre a partir do prescrito nos livros pedagógicos acadêmicos. Na Resolução do CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada, encontramos proposições que podem produzir a padronização da docência dependendo do modo como for entendida e utilizada. Pesquisadores/as do Grupo de Prática de Pesquisa se debruçam para pesquisar modos de distanciar-se da padronização proposta e produzir múltiplos sentidos a partir desta e de outras normativas. Coloco-me ao lado deles/as na busca por multiplicar os sentidos acerca da docência, entendendo-a como complexa, que se forja na escola e fundamenta-se nas teorias.

Identifiquei, na pesquisa, a proposição de uma docência padronizada, que se diz autoral dentre os termos utilizados com recorrência na literatura. Entretanto, a partir de uma análise detalhada, identifiquei pouco espaço para a criação docente: por mais que os livros, possivelmente, não tenham o objetivo de padronização ao serem escritos e publicados, entendo que podem acabar por produzi-la por efeito, pelo modo como parte dos/as professores/as relaciona-se com eles. Destaco sobre esta reflexão que não tenho como analisar aqui os efeitos que os livros reverberam e nem como as professoras da minha pesquisa relacionam-se com eles.

Ao analisar um conjunto de documentos curriculares municipais, Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 49-50) refletem que o

[...] modo de ser docente de educação infantil enunciado pelos documentos assume um caráter prescritivo e pretensamente universal, no qual o espaço para autoria se torna ínfimo. O que se manifesta sobre a docência na educação infantil, a partir das orientações curriculares, não é apenas a expressão de algo, mas uma prática efetiva que constitui o(a) professor(a). Entretanto, afirmar que o discurso curricular promove um modo de exercício da docência não significa que ele obrigue ou imponha algo aos(as) professores(as). Pelo contrário, tal discurso, ao instituir uma forma de conceber a docência, constrói certa realidade educacional por meio do campo de possibilidades que ativa. Isso implica dizer que, para ser o(a) docente requerido(a) pelos documentos, é preciso assumir determinadas posturas, satisfazendo certas exigências que o(a) tornam reconhecível como profissional.

Com os resultados encontrados neste artigo, publicado concomitantemente ao final desta pesquisa, posso perceber que os documentos curriculares analisados, possivelmente, possuem relação em sua construção com a literatura pedagógica acadêmica em circulação. A partir destes achados, defendo a necessidade de os/as docentes se assumirem como autores/as de sua profissão. Entretanto, perante o cenário atual, indago: há espaço para autoria docente? Se há imagens, textos, relatos sustentados por toda uma produção discursiva baseada em modelos de países entendidos como mais desenvolvidos que “dão certo”, como se colocar como professor/a diante deles? Como os/as docentes agem a partir disto, tentando colocá-lo em funcionamento em uma realidade tão diferente? Como sentem-se perante a discursividade deste modelo em

uma sociedade do desempenho e da competitividade? Quais as consequências desta tentativa ou da ausência de tentativa?

Para Dal'Igna (2021), autoria docente é “[...] um dos grandes desafios das formações contemporâneas: encontrar outras formas para que as professoras e professores possam criar: usar a sua palavra, a sua escrita, exercitar a sua docência autoral”. A partir desta afirmação, questiono: desde um ponto de vista de formação entendida como inicial e continuada, incluídas as que ocorrem em outros âmbitos além da universidade, como as das escolas: de que modos os/as professores/as da educação infantil podem ser autores/as de sua docência e exercer esta autoria no contexto brasileiro de educação? É possibilitando formas disto acontecer? Quem possibilita? Se alguém ou alguma instituição tem este poder, que jogos de poder e saber estão envolvidos em possibilitar ou não? De que modos seria possível realizar uma formação que não padronize, mas que tenha como objetivos que o/a egresso/a tenha uma docência autoral? A docência autoral é um fim desejado? Por quem ou quais instituições?

Silva (2021, p. 146) remete a outra dimensão que envolve autoria e criação: o âmbito da condição humana, da relação. Para a autora, “o sentido da vida e da existência de um professor, de uma professora, tem a ver [...] com o processo artesanal e com o prazer da criação de si e de sua docência” (SILVA, 2021, p. 118).

De acordo com Mandarino (2020, p. 91) a “docência cuidadosa”

[...] pensando na área da educação, o cuidado de si permite uma abertura de possibilidades para que sejam postos na mesa, a criação, a arte, o saber ensinar, o aprender a cuidar da aprendizagem do outro, e a olhar para a sua própria formação individual, que está colocada no jogo do devir-professor. No processo, no exercício do cuidado de si e do outro, existe uma condução das condutas em que o sujeito passa a estabelecer uma relação consigo mesmo, num processo de subjetivação e um encontro com os discursos que nos constituem.

Para Scherer (2019, p. 192), “[...] quando as habilidades individuais, desenvolvidas a partir de muitas horas de prática, encontram-se em uma coletividade, torna-se importante criar espaços ou rituais para que um trabalho de cooperação possa acontecer”. Em relação à docência, conforme a autora, “estes espaços precisam ser incentivados no sentido de que as trocas entre as diferentes dimensões individuais possam fortalecer a coletividade”. Por isso, “[...] investir na habilidade artesanal e na cooperação são minhas apostas para pensar as docências contemporâneas e o seu futuro”.

Scherer (2019) e Silva (2021) referem-se ao âmbito da relação na construção de uma docência criadora e contemporânea. Scherer (2019) discorre sobre a importância da coletividade e da cooperação e Silva (2021) resgata a dimensão da humanidade para pensar o/a

professor/a além de sua profissão, como ser humano, constituído/a de uma subjetividade. As autoras e Mandarino (2020) abrem espaço para a reflexão sobre a docência autoral articulada a um meio externo, a uma coletividade e não apenas à individualidade, a uma sociedade que possui formas de condução das condutas. Ao mesmo tempo em que os/as professores/as têm suas condutas conduzidas, também conduzem as condutas das crianças e dos/as estudantes.

Segundo Carvalho (2021, p. 102),

[...] a ideia de fazer mais perguntas do que buscar respostas talvez seja um caminho ainda a ser desbravado, trilhado por aqueles(as) que se aventuram na docência na educação infantil. Atualmente se fala muito no protagonismo das crianças, porém se secundariza e até mesmo se apaga a possibilidade de autoria docente. Em meio a tantos “preceitos pedagógicos” a serem seguidos pelos(as) docentes, acaba-se aniquilando a atividade intelectual de pesquisa, estudo, leitura e debate que constitui a docência como profissão.

Finalizo com uma última pergunta que me acompanhará nos próximos passos do trajeto enquanto estudante, professora, coordenadora pedagógica, pesquisadora: de que forma é possível construir e sustentar uma docência autoral na educação infantil na sociedade contemporânea?

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. Faz anos navego o incerto. *In*: CHAPIN, Letícia da Costa; SILVA, Márcia Ivana de Lima e. **Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400011>.
- ANPEd. **Espaço Aberto Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 90, n. 7, jan./abr. 1998. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- AQUINO, Ligia Leão de. Professor de educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9695>.
- Arce, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: Duarte, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AYRES, Sonia Nunes. **Educação infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. UFRGS. Faculdade de Educação. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DORNELLES, Leni Vieira. As instituições de atendimento em educação infantil e a comunidade. *In*: Carmem Maria Craidy (org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos: o educador de todos os dias**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 27-30.
- BARDEN, Meg. Um olhar para o passado - de Reggio Emilia para a educação progressista. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2016.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos do CEDES**, Campinas, n. 37, p.7-21, 1995. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/UUHeMQ1.doc. Acesso em: 01 mar. 2022.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC - Florianópolis. **Anais...**, 37ª ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BIARNÉS, Jean. **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

BIESTA, Gert. The rediscovery of teaching: on robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. **Educational philosophy and theory**, v. 48, n. 4, p. 374-392, 2016. DOI: 10.1080 / 00131857.2015.1041442.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONDIOLI, Anna. **Uno strumento per l'analisi dela giornata ala scuola materna**. Pavia: 2004.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. La giornata educativa: elementi di analisi. In: BECHI, Egle. **Manuale della scuola del bambino dai ter ai sei anni**. Milano: FrancoAngeli, 1995.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=Bras%C3%ADlia%2C%2021%20de%20novembro%20de,e%2010%2C%20B0%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=Para%20efeitos%20da%20presente%20Con

ven%C3%A7%C3%A3o,a%20maioridade%20seja%20alcan%C3%A7ada%20antes. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/dokumentos-1/CRITERIOS.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 07 maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRUNER, Jerome. **Under five in Britan**: Oxford Preschool Research Project. Ypsilanti: High/Scope Press, v. I, 1980.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio

Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14245>. Acesso em: 08 mar. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio Santiago; MOURA, Taís Aparecida de Moura (orgs.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 71-108.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação Infantil Pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 33-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p33-57>.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i1.8650981.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: a arte de governar a docência na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, número especial, p. 212-226, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p212-226>.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de educação infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma pedagogia da infância. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.4563.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

CERISARA, Ana Beatriz. **Por uma pedagogia da educação infantil**: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, 2004.

CNPQ. **Currículo do Sistema de Currículo Lattes**. Informações sobre o PhD Rodrigo Saballa de Carvalho, 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 1649. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COSTA, Carlos. **Revista a mãe de família**. Editorial Ava Liberdade. Abolição 15 de maio de 1988.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, educação e poder**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2010. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber. O diálogo entre a Ciência e o mundo - Uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras. **Revista Virtual-Contestado e Educação**, Caçador, n. 1, p. 1-10, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. Endiipe 10 - Simpósio Sujeitos e Subjetividades na Contemporaneidade, Rio de Janeiro, 2000. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 1-15.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola**: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. 404 f. 2019. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8684>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DAHRENDORF, Ralf. Report on wealth creation and social cohesion in a free society. **The comission on wealth creation and social cohesion**. London, 1995.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **"Há diferença"?** Relações entre desempenho escolar e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199819?show=full>. Acesso em: 01 mar. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero** (2017-). Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017-.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Canal TV UNCME RS. [XI Encontro Estadual da UNCME-RS - Novas perspectivas normativas: Formação Continuada e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.] São Leopoldo: Canal TV UNCME RS, 22 de setembro de 2021. Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8MHnvG8babk&t=1114s>. Acesso em: 23 set. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Corpo, gênero e sexualidade na escola: discussões contemporâneas. **LIVE – Webinar IFSul Camaquã**. Curso de extensão. Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna. 09/11/2020. Tema: Gênero na escola: uma discussão necessária? Muitos caminhos possíveis, 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36536>. Acesso em: 05 mai. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. FOCHI, Paulo Sergio. Canal Humanidades. Diálogos sobre a profissão docente na educação infantil. **YouTube**, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rGOMJMyAnxU&t=2342s>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**: problematizações sobre humanidade, presença e autoria. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.07>.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: Gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Bointempo, 2016.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, uma insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2010.

DEAN, Mitchell. **Governamentality, power and rule in modern society**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1999.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DUDAR, Cláudia Zajac. **Formação continuada**: concepções das professoras da Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5322556. Acesso em: 03 jan. 2021.

DUTOIT, Rosana. **A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de São Paulo, São Paulo, 1995.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 151-166.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESCOLANO, Agustín, Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horário em la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, Valladolid, n. 301, p. 127-163, 1993. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3927d426-4c60-4851-8429-87249f141090/re3010800489-pdf.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em 10 jan. 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista IHU**, São Leopoldo, n. 516, ano XVII, p. 56-61, dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; OLIVEIRA, Sandra de. Experiência, memória e formação em um programa brasileiro de iniciação à docência. **Revista Horizontes Sociológicos**, ano 3, n. 5, p. 81-94, 2014. Disponível em: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/32>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia**: cenários da carreira. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência Pikler-Loczy. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil**: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93643>. 13 jul. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Realidade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

FIGUEIREDO, Kelly Karine Sousa Rodrigues. **Aprendizagens docentes na educação infantil**: vivências pedagógicas e escrita de si. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/2410>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dos arco-íris terão cores? *In*: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (orgs.). **Parafernália II**: currículo, cadê a poesia. Porto Alegre: Indpein, 2014. p. 98-111.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n. 15, 30-31, mai. de 1981, p. 21. *In*: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. *In*: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 1602-1632.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Madalena. **Cadernos de reflexão**: rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; SHELTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 197-205, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/DXDPKVLVYZNkkfMQ7GkwMM3R/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GAI, Neli Aparecida. **Formação continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4946>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). **Foucault: 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GANDINI, Lella. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. *In*: TONUCCI, Francesco. Los materiales. Buenos Aires: Losada, 2008.

GARDNER, Howard. Prefácio. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**. Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12204/12204_2.PDF. Acesso em: 01 mar. 2022.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da sua identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARARI, Yuval. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HAWKINS, David. Learning the unteachable. *In*: SHULMAN, Lee; KEISLAR, Evan. **Learning by discovery: a critical appraisal**. Chicago: Rand McNally, 1966.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Loczy**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor design**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6768>. Acesso em: 22 ago. 2020.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 539-554, abr./jun. 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8647105.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Registro docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660624>.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Apresentação. *In*: FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Mexico: Multimédios, 2003.

IVOTI. **Município de Ivoti**, 2021. Homepage do município de Ivoti. Disponível em: <http://www.ivoti.rs.gov.br/historia#:~:text=Inserida%20dentro%20do%20processo%20de,nas%20Col%C3%B4nias%20de%20Bom%20Jardim>. Acesso em: 30 abr. 2021.

JACKSON, Brian. **Fatherhood**. London: Aleen e Unwin, 1984.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KAUFMAN, Paul. As papoulas e a dança da criação do mundo. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200003>.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. *In*: BASÍLIO, Luís; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de ser professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LASTÓRIA, Andréa Coelho; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagem docente. *In*: MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 187-207.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 535-549.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí Terezinha Henn, BAHIA, Sabrine Hetti. Docências contemporâneas e a posição do ensino na educação infantil. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 24, n. 43, p. 104-127, maio/ago. 2021.
DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v24i43.5182>.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300011>.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

MALAGUZZI, Loris. El “qué podemos hacer” de los adultos. *In*: CHILDREN, Reggio. **Las fuentes: a partir de um proyecto de construcción de um parque de atracciones para pájaros**. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 13-15.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9488>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63171>. Acesso em: 11 set. 2020.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Educar es gobernar. *In*: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Gobernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas**. Bogotá: Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2011. p. 127-151.

MATOS, Genícia Martins de. Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais...** ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes>. Acesso em: 12 set. 2020.

MELLO, Suely Amaral. Prefácio à segunda edição brasileira. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Loczy**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441603>.

MELLO, Suely Amaral; MOLL, Jaqueline. Prefácio à primeira edição brasileira. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Loczy**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

MELUCCI, Alberto. **Creatività: miti, discorsi, processi**. Roma: Feltrinelli, 1994.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann; ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; ANDRADE, Sandra dos Santos, FÉLIX, Jeane; DAMICO, José Geral do Soares Damico. Quem aprende o que e com quem? Educação permanente em saúde e intersectorialidade como desafios políticos-pedagógicos. **Saberes plurais**: educação na saúde, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 104-119, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/86577>. Acesso em: 25 out. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; FELIX, Jeane; VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de. Por uma educação que se movimenta como maré e inunde os cotidianos de serviços de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 859-871, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000033>.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MIEIB. **Carta Aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Brasília, 06 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MONTEIRO, Agostinho Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n20/v20a05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORGAGE, Graciela. La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del cuidado como categoría y eje de las políticas. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia**. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. p. 53-62.

NEW, Rebecca. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada - desafios à teoria e à prática. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 205-218.

NICOLAU, Marieta. **A educação pré-escolar**: fundamentos e didática. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lucia (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzati. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Planejamento e prática pedagógica na educação infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades”. *In*: SOMMERHALDER, Aline (org.). **A educação infantil em perspectiva**: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 105-132.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. *In*: LEITE, Carlindal (orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto, 2011. p. 147-160.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva antiescolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, p. 71-100, ago./dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação continuada de professoras na educação básica**: uma análise das discursividades nas pesquisas acadêmicas (1997-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9490>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PEDROSO, Alessandra Pereira. **Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC**: perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

PELEGRINI, Sandra Aparecida de Paula Vitor. **Formação do profissional docente do ensino fundamental**: permanente e não continuada. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/60.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da profissionalidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad**: desarrollo de la moticidad global. Madrid: Narcea, 2010a.

PIKLER, Emmi. Prólogo. *In*: DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, uma insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2010b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2008.

PINAZZA, Mônica. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral de (orgs.).

Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 85-100.

PINTO, Céli Jardim. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney**. O discurso do plano cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **As crianças**: contexto e identidades. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. Facebook, 2013. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti>. Acesso em: 04 mar. 2022.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 173-210.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAGO, Luzia Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0067.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

RAMOS, Kátia Regina Agra da Silva. **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 1998. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088596.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia - um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 183-204.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil**: relações de poder e processos de (des)naturalização. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3834>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo 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: Penso, 2016. p. 107-116.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia**: nada fora de controle. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6351>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Educação**, São Paulo, n. 22, p. 27-334, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a03.htm>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307?mode=full>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *In*: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel; PINHEIRO, Paulo (orgs.). **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação - assim falou Nietzsche. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 267-278.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**. London: Sage, 2001.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 30-45.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado”**: as representações sociais docentes sobre infância, crianças, educação infantil e papel do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9601/5557>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos

Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Educação em questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016. DOI:
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9851>.

SHIROMA, Eneida Oto. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: a educação da força-de-trabalho no modelo japonês**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. DOI:
<https://doi.org/10.5007/%25x>.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira. Educador infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9815>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de Carvalho. Concepções sobre currículo na educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020. DOI:
<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.08>.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda de Oliveira. Os manuais e a pedagogização da docência na educação infantil. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, mai./ago. 2021. DOI:
<https://doi.org/10.17058/rea.v29i2.14327>.

SILVA, Miriã Zimmermann. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9842>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/202377>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Escola e docência no programa saúde na escola: uma análise cultural**. 93 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107985>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOBRAL, Antônio Luís Tubino. **Sintaxes pedagógicas na fotojornalismo da Veja sobre o agronegócio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013. Disponível em: <https://www.ulbra.br/canoas/pos-graduacao/presencial/ppgedu/mestrado/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SZANTO-FEDER, Agnes. **Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento em la protoinfancia**. Buenos Aires: Cinco, 2011.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDOS, Anna. Las actividades dirigidas. **La Revista In-fan-cia**, n. 98, p. 8-12, jul./ago. 2006. Disponível em: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/anna_tardos_las_actividades_dirigidas_in-fan-cia_no_98.pdf. Acesso em 03 mar. 2022.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MARTINS, Rosa Castilho; RITTMEISTER, Eunice Martin. Espaços e contextos de aprendizagens docentes: reflexões sobre a formação de profissionais para a educação infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1., p. 138-162, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/7384/11308/36636>. Acesso em: 01 mar. 2022.

TELLES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 1993.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Los materiales**. Buenos Aires: Losada, 2008.

TURNER, Bryan S. **El cuerpo y la sociedad: exploraciones em teoría social**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1989.

ULIVIERI, Simoneta. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p. 5-17, 1986.

VALDANINI, Rita de Moraes. Prefácio à terceira edição brasileira. In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Loczy**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 09-12.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96. 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/etch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. **Investigar em Educação**, Braga, n. 4, p. 25-42, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/96/95>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. Coisas de governo. *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luz Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo José da (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-12.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: UnB, 1998.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 831-850, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2866#:~:text=Um%20ponto%20de%20vista%20em,a%20doc%C3%Aancia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil>. Acesso em: 10 jan. 2021.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 43, p. 121-150, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.17648%2Ftextura-2358-0801-20-43-4022>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

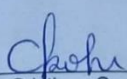
Eu, Cristiane Spohr, Secretária Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na SEMEC em que sou gestora. A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS.

A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil no município de Ivoti, e terá como objetivo: identificar, descrever e analisar, colocando sob suspeita os sentidos de docência na Educação Infantil construídos por esta literatura. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa.

Estando esta Secretaria de Educação de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 03 de março de 2021.


Cristiane Spohr
Secretária de Educação e Cultura

ANEXO B - CARTAS DE ANUÊNCIA PARA A AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, Taise Thibes,
diretor(a) da Escola Municipal de Educação Infantil Pedacinho de Tatu,
Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS. A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar. O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa. Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 09 de março de 2021.

Taise Thibes
Diretor(a)
Taise Thibes
Diretora
Portaria nº 051/2019

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, MARISA INÊS LAUERMANN HARTMANN, vice-diretor(a) da Escola Municipal de Ensino fundamental JARDIM PANORÂMICO, Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS. A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar. O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa. Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 19 de março de 2021.

Marisa Inês Lauermann Hartmann
VICE-DIRETORA
Portaria 051/2019
Diretor(a) em exercício

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, RICARDO MARTINI,
diretor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Engenheiro Melchioratti,
Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS.

A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa.

Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 11 de março de 2021.

Ricardo M. Martini
Diretor(a)
RICARDO M. MARTINI
DIRETOR
Portaria nº 051/2019

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, MARIA MARISA DA SILVA,
diretor(a) da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Pastor,
Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS.

A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa.

Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 10 de março de 2021.

Maria Marisa da Silva
Diretor(a)
MARISSA DA SILVA
DIRETORA
Portaria nº 051/2019

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, Andréia Elize Stöben Schilling, diretor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilhermina Merlins. Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS. A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e-mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar. O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa. Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 10 de março de 2021.

Director(a)

Andréia Elize Stöben Schilling
DIRETORA
Portaria n.º 51/2019

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, Katiane Breunig, diretor(a) da Escola Municipal de Educação Infantil Jardim dos Sonhos, localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS. A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e-mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar. O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa. Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 09 de março de 2021.

Katiane Breunig
Diretor(a)

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, Cristel Feldmann Wecker, diretor(a) da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus. Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS.

A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e-mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa.

Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 23 de março de 2021.

Diretor(a)

Cristel Feldmann Wecker
DIRETORA
Portaria n.º 51/2019

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, Fabiane Gil de Almeida, diretor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de Julho. Localizada no município de Ivoti/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Sentidos de docência construídos na e pela literatura acadêmica pedagógica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti" na escola em que sou gestor(a). A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestranda Pâmela Franciele Nunes Cuty do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS. A presente pesquisa será desenvolvida com base em análise dos livros pedagógicos em circulação entre as professoras e professores de Educação Infantil. Desde essa perspectiva, a mestranda solicita autorização para: envio de questionários via e-mail para as professoras e professores atuantes na etapa de Educação Infantil, tanto atuantes nos prédios de Escolas Municipais de Educação Infantil quanto de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e, se necessário durante o percurso da pesquisa, realização de entrevistas com algumas das professoras e professores em questão que optem em participar. O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa. Estando esta direção de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Ivoti, 11 de março de 2021.

Diretor(a)

Fabiane Gil de Almeida
DIRETORA
Portaria n.º 05/2019

APÊNDICES

APÊNDICE A - CORPO DO E-MAIL E ORIENTAÇÃO DO FORMULÁRIO DE DIAGNÓSTICO

Quadro 8 - Corpo do e-mail e orientação do formulário de diagnóstico

Estimadas/os colegas professores/as!

Meu nome é Pâmela Cuty e trabalho na EMEI Pedacinho do Céu, no município de Ivoti/RS. Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e orientanda da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

Minha pesquisa tem como objetivo investigar os sentidos sobre a docência na Educação infantil produzidos na e pela literatura pedagógica que circula entre os/as docentes. Para isso, pretendo elaborar um diagnóstico inicial que permitirá identificar quais são os livros lidos pelos/as docentes da Educação infantil, no município de Ivoti. Com esse objetivo, venho convidá-lo/a para responder um breve questionário. Sua resposta é muito importante e não implicará participação na pesquisa.

Saliento que sua identidade será mantida em sigilo. Asseguro também que todas as respostas fornecidas serão tratadas com ética e rigor acadêmico, implicados com a constituição de uma postura investigativa.

Link do formulário:

<https://docs.google.com/forms/d/1UdAlhWybpMXa74BZG4a0et0vTFwi5xTk80udcTpj57k/edit>

Fico à disposição para esclarecimentos e agradeço sua contribuição com minha pesquisa.

Contatos da pesquisadora: (51) 993052011 e/ou pamelacuty@hotmail.com.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

APÊNDICE B - DESCRITORES E ESTUDOS

Tabela 9 - Descritores e estudos

L E G E N D A	AE - artigo de especialização © - anais de evento AP - artigo em periódico APR - apresentação CP - capítulo de livro F - fascículo de periódico L - livro RE - resumo publicado em evento		
Descritor	Ano	Quantidade e tipo de pesquisa	Repositório
literatura pedagógica	2009	1-D 3-M	CAPES
literatura pedagógica	2009	1-D 2-M	IBICT
literatura pedagógica	2009	1-AP	SciELO
literatura pedagógica	2009	6-D 3-M 1-AP 2-TCC	LUME
literatura pedagógica	2010	1-M	CAPES
literatura pedagógica	2010	1-M	IBICT
literatura pedagógica	2010	1-AP	SciELO
literatura pedagógica	2011	3-D 2-M 1-AE 5-TCC	LUME
literatura pedagógica	2012	1-D	CAPES
literatura pedagógica	2012	1-D	IBICT
literatura pedagógica	2012	2-D 4-M 1-TCC	LUME
literatura pedagógica	2013	1-D 1-M	CAPES
literatura pedagógica	2013	1-D 1-M	IBICT
literatura pedagógica	2013	1-D 3-M 1-TCCE	LUME

literatura pedagógica	2014	1-D 1-M	CAPES
literatura pedagógica	2014	1-D 1-M	IBICT
literatura pedagógica	2014	4-D 2-TCC	LUME
literatura pedagógica	2015	2-D 2-M 1-AE	LUME
literatura pedagógica	2016	1-M	CAPES
literatura pedagógica	2016	1-M	IBICT
literatura pedagógica	2016	3-D 1-M 1-TCC	LUME
literatura pedagógica	2017	3-M	CAPES
literatura pedagógica	2017	1-M	IBICT
literatura pedagógica	2017	1-M 1-TCC	LUME
literatura pedagógica	2018	2-D 1-M	CAPES
literatura pedagógica	2018	3-D 1-M	IBICT
literatura pedagógica	2018	1-D	RDBU
literatura pedagógica	2018	1-D 1-M 2-L 1-CL 1-TCC	LUME
literatura pedagógica	2019	1-M	CAPES
literatura pedagógica	2019	1-D 1-M	IBICT
literatura pedagógica	2019	1-D	RDBU
literatura pedagógica	2019	1-D 1-TCC	LUME
docência na educação infantil	2009	1-D 2-M	CAPES
docência na educação infantil	2009	1-D 1-M	IBICT
docência na educação infantil	2009	1-D 2-M 1-AP 2- RE	LUME
docência na educação infantil	2010	1-D 3-M	CAPES

docência na educação infantil	2010	1-D 2-M	IBICT
docência na educação infantil	2010	5-D 3-M 3-AE 7-TCC	LUME
docência na educação infantil	2011	4-M	CAPES
docência na educação infantil	2011	5-M	IBICT
docência na educação infantil	2011	2-D 5-M 1-AP 4-TCC	LUME
docência na educação infantil	2012	3-M	CAPES
docência na educação infantil	2012	2-D 4-M	IBICT
docência na educação infantil	2012	4-D 3-M 1-AP 1-F 1-TCC	LUME
docência na educação infantil	2013	3-D 9-M	CAPES
docência na educação infantil	2013	3-D 5-M	IBICT
docência na educação infantil		1-A	SciELO
docência na educação infantil	2013	4-D 4-M 1-AP 6-TCC	LUME
docência na educação infantil	2014	1-D 9-M	CAPES
docência na educação infantil	2014	1-D 12-M	IBICT
docência na educação infantil	2014	1-A	SciELO
docência na educação infantil	2014	6-D 1-M 2-AP 2-CL 15-AE 1-L 1-R 5-TCC	LUME
docência na educação infantil	2015	2-D 9-M	CAPES
docência na educação infantil	2015	2-M	IBICT
docência na educação infantil		1-AP	SciELO

docência na educação infantil	2015	5-D 1-M 1-AP 2-AE 1-L 1-APR 1-F 10-TCC	LUME
docência na educação infantil	2016	5-D 8-M	CAPES
docência na educação infantil	2016	1-AP 12-AE 2-APR 1-F 1-CL 2-TCC	LUME
docência na educação infantil	2017	6-D 12-M	CAPES
docência na educação infantil	2017	1-M	IBICT
docência na educação infantil	2017	1-AP	SciELO
docência na educação infantil	2017	6-D 5-M 3-AP 2-L 18-CL 9-TCC	LUME
docência na educação infantil	2018	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2018	4-M	IBICT
docência na educação infantil		1-AP	SciELO
docência na educação infantil	2018	6-D 5-M 2-AP 11-TCC	LUME
docência na educação infantil	2018	3-AP	RDBU
docência na educação infantil	2019	1-D 4-M	CAPES
docência na educação infantil	2019	3-D 6-M	IBICT
docência na educação infantil		2-A	SciELO
docência na educação infantil	2019	4-D 11-M 3-AP 1-L 6-CL 1-APR 18-TCC	LUME
sentidos da docência	2009	1-D	LUME
sentidos da docência	2010	2-D	CAPES

sentidos da docência	2010	1-D	IBICT
sentidos da docência	2011	2-M	CAPES
sentidos da docência	2011	1-D	IBICT
sentidos da docência	2011	1-D	LUME
sentidos da docência	2012	1-M	IBICT
sentidos da docência	2012	2-D 1-M	LUME
sentidos da docência	2013	1-M	IBICT
sentidos da docência	2013	2-AP	SciELO
sentidos da docência	2013	1-M	LUME
sentidos da docência	2014	2-D 2-M	CAPES
sentidos da docência	2014	2-D 3-M	IBICT
sentidos da docência	2014	3-D 3-M 1-AP 3-TCC	LUME
sentidos da docência	2015	1-D 1-M	CAPES
sentidos da docência	2015	5-D	IBICT
sentidos da docência	2015	3-D 1-M 2-TCC 1-NA	LUME
sentidos da docência	2016	3-D	CAPES
sentidos da docência	2016	2-D 2-M	IBICT
sentidos da docência	2016	2-AP	SciELO
sentidos da docência	2016	3-D 2-M 1-TCC 1-AP	LUME
sentidos da docência	2017	2-M	CAPES
sentidos da docência	2017	1-M	IBICT
sentidos da docência	2017	1-D 5-M 3-AP	LUME
sentidos da docência	2018	1-M	CAPES
sentidos da docência	2018	1-D 2-M	IBICT
sentidos da docência	2018	1-AP	SciELO

sentidos da docência	2018	5-D 2-M 1-AP 1-L 1-TCC	LUME
sentidos da docência	2019	1-M	CAPES
sentidos da docência	2019	2-D 1-M	IBICT
sentidos da docência	2019	1-M	RDBU
sentidos da docência	2019	1-D 2-M	LUME

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

APÊNDICE C - QUANTIDADE DE PESQUISAS CONFORME O TÍTULO

Tabela 10 - Quantidade de pesquisas de acordo com título

Descritor	Ano	Quantidade e tipo de pesquisa	Repositório
literatura pedagógica	2009	1-D	LUME
literatura pedagógica	2011	1-D	LUME
literatura pedagógica	2014	1-D	CAPES
literatura pedagógica	2019	1-D	LUME
literatura pedagógica	2019	1-D	RDBU
docência na educação infantil	2010	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2011	1-M	IBICT
docência na educação infantil	2012	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2012	1-D	LUME
docência na educação infantil	2013	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2014	2-M	CAPES
docência na educação infantil	2015	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2016	3-M 2-D	CAPES
docência na educação infantil	2017	3-M 2-D	CAPES
docência na educação infantil	2018	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2018	1-A	RDBU
docência na educação infantil	2019	1-M	CAPES
docência na educação infantil	2019	1-D 1-AP	LUME
sentidos da docência	2015	1-D	IBICT
sentidos da docência	2019	1-M	CAPES
sentidos da docência	2019	1-M	RDBU

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

APÊNDICE D - RESUMOS DOS TRABALHOS ELEITOS NA REVISÃO DA LITERATURA

Quadro 9 - Resumo da dissertação de Fernandes (2010)

Título	PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL. UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2009)			
Autora	Descritor	Instituição	Tipo	Ano
Tatiane Márcia Fernandes	docência na educação infantil	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	2010
Resumo				
<p>A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009 cujo tema fosse “o professor de educação infantil”. Assim, buscou-se responder às seguintes questões: como é definido o papel do professor; como os autores denominam esses profissionais; como definem sua função de forma a demarcar a especificidade relacionada à docência na educação infantil; do que esta docência se constitui. Para tal, buscamos como referencial teórico as discussões sobre docência, a docência na educação infantil, e a indissociabilidade da educação e cuidado. Na pesquisa realizou-se um mapeamento das produções nacionais existentes sobre a temática “professor de educação infantil” objetivando localizar o que os saberes científicos presentes nas dissertações têm apontado sobre a docência nessa etapa da educação básica. Dessa forma, 13 dissertações constituíram o corpus definitivo de análise e foram analisadas através de uma aproximação do procedimento metodológico da análise de conteúdo, sendo definida uma grande categoria a priori, “docência”, e posteriormente categorias específicas a partir das unidades de registro e contexto. Como resultado da pesquisa podemos destacar que as concepções de docência na educação infantil presentes nos estudos dividem-se em: a docência na educação infantil entendida como maternagem relacionada ao aspecto do cuidado entendido como a satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação, semelhante à ação desempenhada pelas mães; a docência como ensino, quando as professoras buscam se assemelhar às professoras do ensino fundamental através do ensino e preparação das crianças para o ensino fundamental; a docência como educação e cuidado indissociável sem predomínio ou submissão de nenhum dos aspectos na ação junto às crianças; e como múltiplas funções entendida como uma profissão cujos profissionais assumem múltiplas identidades, um misto de funções e ações junto às crianças, e para tanto necessitam de diferentes domínios de conhecimento. Há no conjunto das pesquisas a predominância dos estudos que explicitaram a concepção da docência na educação infantil como educação e cuidado de forma indissociada, seguida pelas concepções de ensino e múltiplas funções com três estudos cada, e em menor número a concepção de docência na educação infantil como maternagem em dois estudos. A concepção da docência na educação infantil como maternagem demonstrou a parca compreensão que ainda se revela nas concepções dos professores sobre a dimensão do cuidado na educação infantil. A concepção de ensino, por sua vez, apareceu como forma de negação e oposição às ações de maternagem, pois as profissionais acreditam que são mais valorizadas e mais perto dos professores do ensino fundamental quando ensinam. A concepção de educação e cuidado de forma indissociada está presente nas representações das professoras, no entanto, elas ainda não as reconhecem na sua prática diária. As múltiplas funções como caracterização da docência na educação infantil apresentaram-se como um avanço na medida em que os professores começam a reconhecer que sua ação está para além da educação no seu sentido propedêutico, e o cuidado para além da maternagem.</p>				

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 10 - Resumo da dissertação de Dudar (2017)

Título	FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Autor	Descritor	Instituição	Tipo	Ano
Claudia Zajac Dudar	docência na educação infantil	Universidade da Região de Joinville	Dissertação	2017
Resumo				
<p>Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE-, buscou conhecer as concepções das professoras da educação infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem. Para tal, pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo survey e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário. Compuseram a amostra de respondentes deste estudo um total de 59 professoras de creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5 anos) efetivas na função há mais de 03 anos. Recorreu-se, para a apreciação dos dados, ao método de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2012). Para a sua tessitura, buscaram-se as referências em Floriani (2008), Gatti (2008), Campos (2008), Campos (2002a; 2002b; 2004) Shiroma e Evangelista (2003; 2004; 2014; 2010) dentre outros. Os dados das professoras que participaram da pesquisa constituíram as seguintes categorias, definidas a priori: “Concepções das professoras da educação infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul”, “Necessidades formativas das professoras da educação infantil: temáticas para a formação continuada” e “Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na educação infantil”. Os resultados revelam que, para as professoras, a formação continuada deveria ser específica na área de atuação (educação infantil) e aplicável à prática, o que subjaz uma perspectiva utilitarista e pragmática do conhecimento, em que a formação seria útil na medida em que os conhecimentos por meio dela adquiridos pudessem ser aplicados na prática profissional de cada professor. Sobre as necessidades formativas das docentes, destaca-se que os principais desafios estão relacionados às estratégias e metodologias de ensino acerca da música, contação de história, brincadeiras, ludicidade e projetos na educação infantil. Com relação às fontes de aprendizagem, a maioria das professoras indicaram a internet como principal subsídio para o exercício da docência. Os resultados obtidos no estudo viabilizaram apresentar proposições à Rede Municipal pesquisada com vistas a possíveis adequações em suas ações de formação continuada, a fim de aproximar os aspectos teóricos-críticos e práticos para o exercício da docência na educação infantil.</p>				

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 11 - Resumo da dissertação de Figueiredo (2018)

Título	APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ESCRITA DE SI			
Autor	Descritor	Instituição	Tipo	Ano
Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo	docência na educação infantil	Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2018
Resumo				
<p>Discussões referentes às aprendizagens para tornar-se professor têm-se ampliado no seio do trabalho científico, notadamente neste século XXI, colocando o professor e sua formação no centro do debate educativo, focalizando, dentre outras questões pertinentes, sua historicidade formativa, suas aprendizagens para ser professor e saber ensinar e seu exercício profissional docente. Diante dessa realidade esta investigação delinea como objeto de estudo: constituição de aprendizagens docentes na educação infantil e define os seguintes objetivos: geral — analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor de educação infantil; específicos — caracterizar as aprendizagens do professor da educação infantil sobre o ensinar em seus percursos formativos e nas práticas docentes; compreender a importância das aprendizagens subsidiadas pela prática docente na educação infantil; descrever os contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil. Tendo em vista o entendimento de que as aprendizagens de professores não se encerram com o término de um curso, configurando-se movimento contínuo e progressivo no decorrer de sua trajetória de vida pessoal e profissional, orienta-se pelas seguintes questões norteadoras: como os professores aprendem para exercitar a prática docente na educação infantil? Quais aprendizagens relativas ao ensinar são constituídas no seu percurso formativo? Que contextos de aprendizagens subsidiam a docência na educação infantil? Trata-se de pesquisa narrativa, orientada pelo método auto(biográfico), apoiada em Souza (2006), Clandinin e Conelly (2011), Delory-Momberger (2012). Focaliza narrativas de 5 (cinco) professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, em Teresina-PI. Emprega como mecanismos de produção de dados a entrevista narrativa, orientada por Jovchelovitch e Bauer (2010) e o memorial de formação, fundamentado em Passeggi (2010), Josso (2004; 2007), como meios que viabilizam a compreensão do objeto pesquisado e a rememoração da história pessoal e profissional das interlocutoras, descrevendo processos constitutivos de suas aprendizagens em seus percursos formativos e de prática docente na educação infantil. Emprega para análise de dados a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Tem sua fundamentação teórica assentada, dentre outros, em Tancredi (2009), Voltarelli e Monteiro (2016), García (1999), Reali e Reyes (2009), Reali e Mizukami (2002). Entre outros indicativos, apresenta como principais conclusões: as professoras/interlocutoras, em suas narrativas, apontam como contextos de aprendizagens os percursos de formação inicial e de formação continuada; a realidade da sala de aula na educação infantil; as vivências e troca de experiências com os pares no dia a dia da escola; e, ainda, os contextos de formação em serviço.</p>				

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 12 - Resumo do artigo de Carvalho (2019)

Título	PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO EM LIVROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SENSIBILIDADES, DISPOSIÇÕES E CONSCIENTIZAÇÕES EM DISCURSO			
Autor	Descritor	Instituição	Tipo	Ano
Rodrigo Saballa de Carvalho	docência na educação infantil	UFRGS	Artigo publicado em periódico	2019
Resumo				
<p>O artigo é decorrente de uma pesquisa cujo objetivo foi problematizar as práticas de governo docente veiculadas pelo discurso da pedagogia histórico-crítica presente em livros de formação de professores de educação infantil. A materialidade investigativa da pesquisa foi composta por um conjunto de livros que defendem o ensino de conteúdos emergentes de áreas do conhecimento para bebês e crianças pequenas, além de apresentarem uma crítica ao que nomeiam processo de desescolarização e fetichização da infância. Metodologicamente, a partir das contribuições dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, dentre outros autores vinculados a uma perspectiva pós-estruturalista, foi analisado como os livros que constituem o corpus investigativo, por meio da defesa de uma pedagogia histórico-crítica, regulam, organizam e divulgam modos considerados adequados de exercício da docência na educação infantil. Dessa forma, com base nas análises, foi descrita a arquitetura formativa dos livros, bem como problematizadas as táticas discursivas presentes nos textos, cujo intuito é a produção de formas de ser docente, através da universalização de um modelo de raciocínio pautado na escolarização precoce das crianças. Nesse sentido, o exercício analítico das práticas de governo identificadas nos livros possibilitou discutir a naturalização dos enunciados constituintes do discurso da pedagogia histórico-crítica, evidenciando seus efeitos de verdade. Isso porque assumir a dimensão constitutiva da linguagem e enfrentar o desafio de questionar os efeitos de verdade dos discursos que operam no governo da formação docente consistem em uma atitude ética na atualidade.</p>				

Fonte: elaborado pela autora (2020).

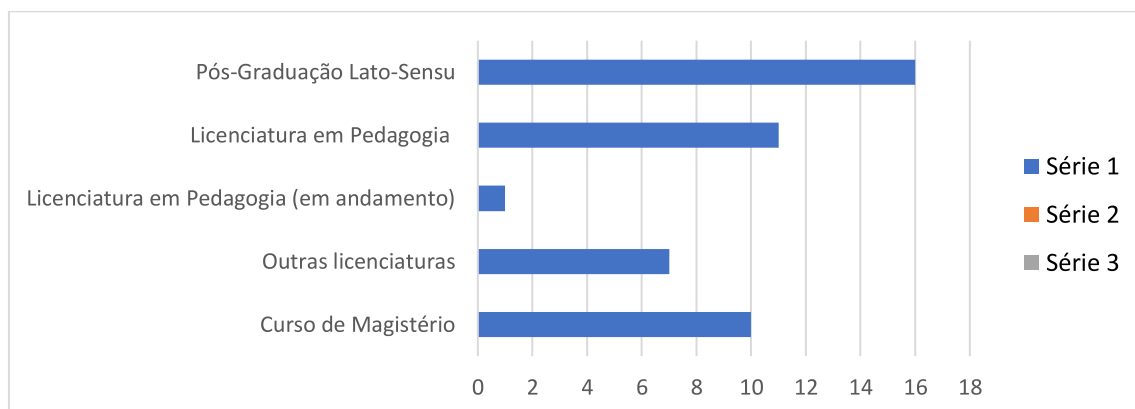
Quadro 13 - Resumo da tese de Silveira (2019)

Título	BOM SENSO COMO PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Autor	Descritor	Instituição	Tipo	Ano
Catharina da Cunha Silveira	docência na educação infantil	UFRGS	Tese	2019
Resumo				
<p>Esta tese se situa no campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos Foucaultianos e coloca em discussão o exercício da docência na educação infantil, realizado em escolas públicas e na periferia urbana. O movimento teórico-metodológico toma como ponto de partida o entrelaçamento entre gênero e governamentalidade neoliberal, para examinar o tempo presente e os investimentos que se faz sobre a docência neste contexto. O corpus empírico analisado emerge da conversa com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, atuantes na educação infantil. Os ditos das docentes são analisados e permitem discutir como uma determinada noção de bem-estar infantil informa as professoras e as posiciona como sujeitos que enunciam não poder se isentar diante das necessidades das crianças e de suas famílias, desde uma determinada organização de suas rotinas de trabalho, da relação com outros serviços e instâncias de atenção à primeira infância e das políticas públicas que se direcionam a ela. Resulta da problematização que se empreende, o mapeamento de uma recorrência nas falas das professoras: a expressão bom senso. Aposta-se nessa expressão como um enunciado potente e, para tanto, considera-se algumas inscrições teóricas da expressão, para, então, traçar uma concepção particular e descrever e problematizar elementos constitutivos daquilo que se argumenta ser uma prática docente na educação infantil: a prática docente da professora sensata. Defende-se que o uso do bom senso é generificado e útil ao governo, na medida em que possibilita espaços de autoria docente que acabam por colocar em curso o governo da vida das populações que acessam a educação infantil, ao mesmo tempo, sugere-se que a docência sensata é potente para a produção de relações que acabam fissurando a captura total dos sujeitos que trabalham e acessam essas escolas de educação infantil.</p>				

Fonte: elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE E - DADOS QUANTIFICADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

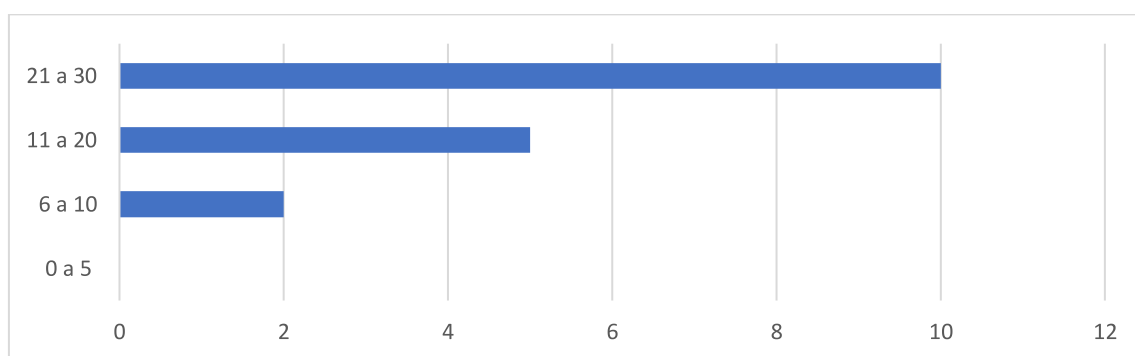
Gráfico 1 - Formação acadêmica das professoras



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Uma das participantes realizou a licenciatura em pedagogia e uma segunda licenciatura. Uma das participantes está cursando a licenciatura em pedagogia, e todas as demais já são formadas. Das graduadas, todas possuem pós-graduação *lato sensu*, algumas, inclusive têm mais de uma especialização.

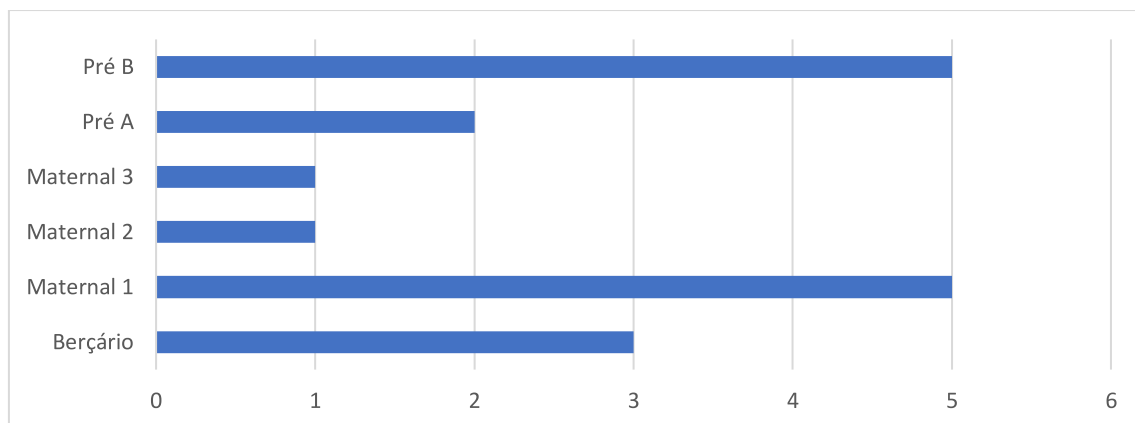
Gráfico 2 - Tempo de atuação das professoras na educação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todas as profissionais já possuem mais de cinco anos de experiência na área da educação. A maioria, mais de vinte anos.

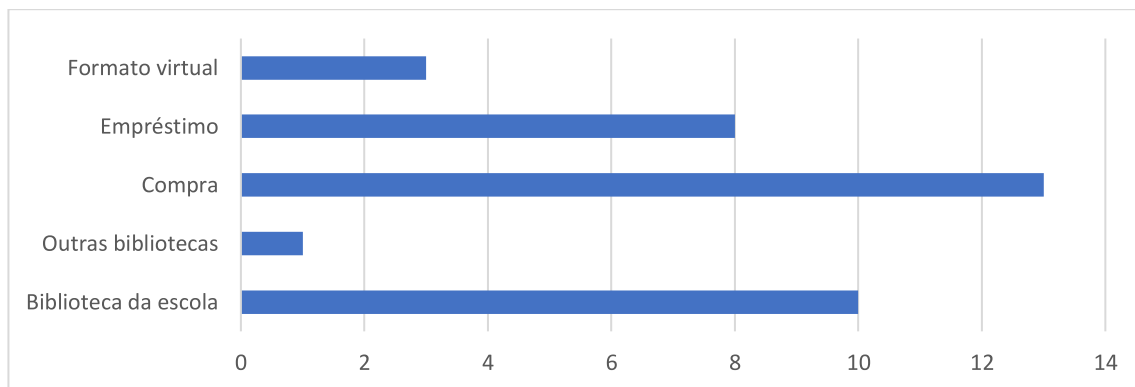
Gráfico 3 - Turma de atuação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Das respondentes, cinco atuam em escolas municipais de ensino fundamental, em que há apenas a turma Pré B da educação infantil. As outras doze atuam em escolas municipais da educação infantil.

Gráfico 4 - Forma de acesso aos livros

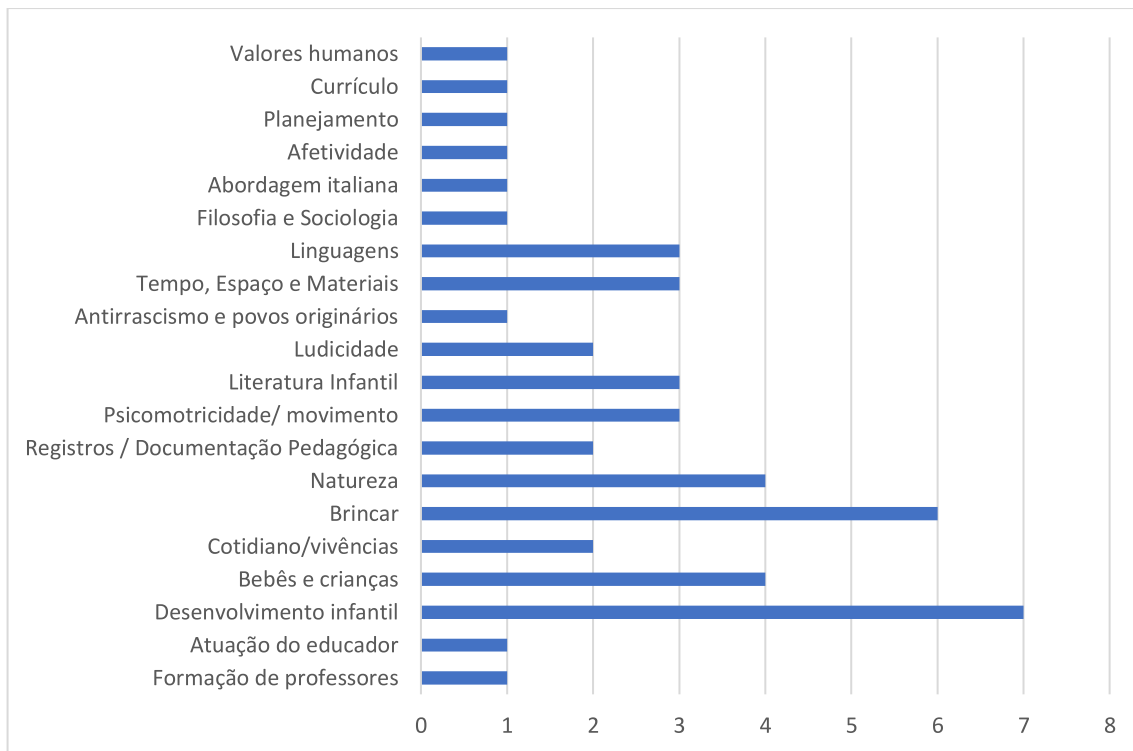


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Este item recebeu respostas de 16 professoras, pois uma das participantes da pesquisa afirmou que não costuma ler livros na área da educação. Em alguns casos, houve mais de uma resposta.

Pude observar também que as formas de acesso mais comuns aos livros ocorrem por meio da biblioteca das escolas em que atuam, por empréstimos com colegas, por leitura em meios eletrônicos e por compra.

Gráfico 5 - Temáticas de interesse na escolha dos livros

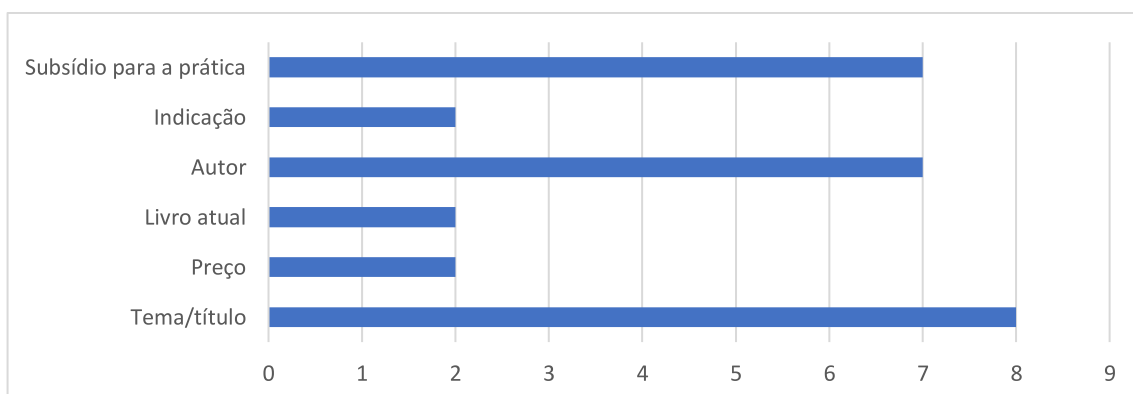


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No gráfico 5 também reuni as palavras com o mesmo sentido. Mesmo que, por vezes, algumas palavras tenham relação, optei por deixá-las em itens separados para melhor visualização, pois os termos usados podem apontar significados que auxiliem na escrita passos.

Para construí-lo, utilizei as respostas das seguintes perguntas: “4-Quais livros na área da educação infantil você leu no último ano?” e “5-Quais livros que você já leu que destacaria como importantes para sua constituição como docente na educação infantil?”.

Gráfico 6 - Critérios para a escolha dos livros



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a elaboração do gráfico 6, como as respostas eram dissertativas, analisei-as e uni palavras que eram semelhantes em um mesmo item de significação.

As respondentes, em sua maioria, escreveram mais de uma resposta. Os critérios para a escolha dos livros ocorrem pelo tema/conteúdo, pelo título, por um/a autor/a específico/a que confere autoridade, ou ainda por temas que subsidiem uma prática específica ou uma atuação em uma faixa etária específica.