

INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS:

DESCOBERTAS E DESAFIOS DE TORNAR-SE
PROFESSORA E PROFESSOR



FLÁVIO SANTIAGO
TAÍS APARECIDA DE MOURA
(ORGS.)

**Infâncias e docências:
descobertas e desafios de tornar-se
professora e professor**

**Flávio Santiago
Taís Aparecida de Moura
(Organizadores)**

**Infâncias e docências:
descobertas e desafios de tornar-se
professora e professor**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Flávio Santiago; Taís Aparecida de Moura [Orgs.]

Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 346p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5869-459-5 [Impresso]

978-65-5869-460-1 [Digital]

1. Infâncias. 2. Docência. 3. Descobertas e desafios. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Para todos, todas e todes que se interessam por pensar a
respeito das infâncias e docências.
Com carinho e esperanças.

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 2013, p. 123-124).

Sumário

<i>Prefácio</i>	9
Maria Regina Guarnieri	
<i>Apresentação</i>	13
<i>O início da carreira docente: entre inquietações, dilemas e delícias</i>	
Flávio Santiago	
Taís Aparecida de Moura	
<i>Das laranjeiras da pandemia às reflexões sobre o início da profissão: lições sobre a docência na creche</i>	23
Patrícia Vieira Bonfim	
Luciana Esmeralda Ostetto	
<i>Tornar-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica</i>	43
Angela Scalabrin Coutinho	
Ana Julia Lucht Rodrigues	
<i>O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil</i>	71
Rodrigo Saballa de Carvalho	
<i>Continuar a aprender</i>	109
Agnese Infantino	
Franca Zuccoli	
(Gioconda Ghiggi - tradução)	

<i>Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa</i>	139
Paulo Fochi	
<i>Professoras iniciantes e seu processo de desenvolvimento profissional</i>	161
Silmara de Oliveira Gomes Papi	
<i>Ser professor iniciante em turmas de alfabetização: inquietações docentes em questão</i>	189
Ingrid Cristina Barbosa Fernandes Giseli Barreto da Cruz	
<i>As crianças, eu e as nossas narrativas: como me fiz professora-pesquisadora</i>	213
Vanessa França Simas	
<i>Mulheres negras e o racismo cotidiano: contribuições à docência</i>	243
Mariana Semião de Lima	
<i>O teatro de rua deu corpo à educadora e vice-versa: uma invenção de (r)existência entre o teatro, a brincadeira e a educação</i>	267
Maria Gabriela dos Santos	
<i>Docência e diferença</i>	287
Flávio Santiago Artur Oriel Pereira	
<i>Muitos inícios e ingressos da/na docência: são possíveis?</i>	311
Taís Aparecida de Moura	

Prefácio

Maria Regina Guarnieri

Foi com alegria que recebi o convite para prefaciar esse livro e ao ler os escritos, despertou em mim sensações de contentamento e de esperança, pois tornar-se professora e professor implica assumir o compromisso com a profissão docente, com o conhecimento relevante que a escola, enquanto instituição, tem o importante papel de promover o que é de direito de toda criança, ou seja, a apropriação desse conhecimento para se transformar, para conhecer melhor a sociedade que vivemos e dela participar questionando sempre, explorando outras possibilidades de pensar e agir para colaborar com a construção de um mundo melhor, mais justo e menos desigual.

As pesquisas sobre professores iniciantes vêm sendo discutidas em nosso meio desde o final de 1980 e, principalmente, nos anos de 1990, com a divulgação da produção científica estrangeira que trouxe estudos sobre os conhecimentos de base para ensinar, os saberes docentes, a aprendizagem da docência, a inserção

profissional docente e o desenvolvimento profissional docente, abordados por perspectivas teóricas diferenciadas contribuindo para enriquecer e avançar os conhecimentos sobre o professor, seu trabalho e sua formação. Esses estudos revelam a complexidade da docência apontando a necessidade de uma sólida formação para o ensino, comprometida com um saber rigoroso, plural e crítico para que os futuros profissionais do ensino compreendam que serão continuamente confrontados por inúmeros desafios, situações dilemáticas e complexas oriundas do contato com as crianças na sala de aula , do contexto escolar, da comunidade de entorno das escolas, da política educacional e da sociedade atual, que deverão enfrentar no decorrer da carreira docente.

Os trabalhos reunidos neste livro são provenientes tanto do contato, do olhar, da escuta atenta dos(as) pesquisadores(as) e com profissionais em início de carreira, que atuam em contextos diversos seja com bebês e crianças na Educação Infantil, nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na formação inicial, quanto da própria reflexividade ao rememorarem em suas narrativas os inícios e reinícios da atuação profissional enquanto ingressantes na carreira docente, trazendo para o debate questões sobre o que pensam e vivenciam professores(as) iniciantes cotidianamente na escola básica, evidenciando que pesquisar a inserção profissional é um campo fértil para avançar o conhecimento sobre professores(as), infância, escolas e formação docente.

A leitura dos escritos sobre a atuação de iniciantes nas creches e na Educação Infantil é enriquecedora ao abordar que o trabalho com crianças pequenas apresenta desafios nem sempre focalizados na formação docente, principalmente, quando direcionado aos bebês, revelando que ainda sabemos pouco sobre o trabalho de iniciantes com essa faixa etária. Nessa direção, as contribuições trazidas nos textos que explicitam o que vivenciam os(as) docentes nesse processo de se tornar profissional no interior dessas instituições são imprescindíveis para ampliar o conhecimento sobre o fazer docente nesses contextos, além de dar visibilidade aos profissionais que atuam com essas crianças e precisam ser reconhecidos e valorizados socialmente.

Os escritos revelam que o início e reinício da docência é um momento sempre desafiante, marcado por insegurança, dilemas, questionamentos, frustrações, mas ao mesmo tempo traz a possibilidade de colocar em ação outros modos de pensar e agir balizados por conhecimentos da formação inicial e da experiência que vai se construindo na prática ao se vivenciar diferentes situações e contextos escolares, conforme se depreende dos estudos aqui relatados. Destacam os inúmeros desafios enfrentados com a inserção na profissão, mas tais desafios provocam e conduzem os(as) iniciantes a um movimento muito intenso de indagação da formação recebida, dos próprios locais de trabalho e das práticas pedagógicas ali desenvolvidas, e buscam nesse momento testar ideias e modos de agir em direção a outras possibilidades de trabalhar com crianças, apontadas pelos(as) autores(as) em seus escritos.

O encantamento despertado com a leitura dos trabalhos reside nessa característica típica que os(as) professores(as) iniciantes possuem e, talvez, nem sempre percebida com clareza, que reside na atitude de provocação que despertam no interior das instituições em que se inserem ao desacomodarem as(os) colegas e equipe dirigente com indagações de quem precisa conhecer as escolas e o trabalho que realizam para iniciar as atividades enquanto docente. Também é provocativo para os cursos de formação inicial que são importantes e imprescindíveis para o aprendizado da docência, mas muitas vezes revelam ausências de leituras e análises apontando as múltiplas determinações que incidem sobre as escolas e seus profissionais, oriundas da política educacional, da sociedade em constante mudança, do conhecimento rigoroso sobre a infância e docência, que podem ser notadas nas situações e contextos escolares que os(as) iniciantes experienciam com a inserção profissional.

Com a leitura do presente livro, os(as) profissionais do ensino, os(as) formadores(as) de professores(as) terão oportunidade ímpar de aprendizado, de compartilhar conhecimentos e experiências, de promover discussões no interior das escolas, das universidades para renovar as esperanças com a nossa profissão ao tomar contato com as contribuições trazidas pelas pesquisas aqui apresentadas sobre Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.

Araraquara-SP
Junho de 2021

Apresentação

O início da carreira docente: entre inquietações, dilemas e delícias

Flávio Santiago

Taís Aparecida de Moura

Queridos(as) professores(as) iniciantes, estudantes de licenciatura, professores(as) em exercício e profissionais da educação. Anunciamos que este livro é um convite para pensarmos os nossos inícios de carreira, bem como os seus diferentes desdobramentos para as nossas jornadas profissionais. Ao longo das próximas páginas, vamos dialogar sobre as inquietudes, os dilemas, as delícias, os desafios, as descobertas, os inúmeros sentimentos que, às vezes, nem sequer sabemos ou conseguimos nomear, mas que podem perpassar o iniciar docente.

Sabemos que a fase de inserção na docência caracteriza-se pela passagem de estudante para professor(a) através da realização de atividades de

estágio e práticas de ensino (LIMA, 2006). Nesse sentido, entendemos que o momento de entrada na profissão docente é um passo fundamental, não podendo ser compreendido só como uma jornada formativa única, mas sim como resultado coletivo de todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive, os anteriores à imersão nas creches, pré-escolas e escolas (CALIDIBONI, 2016).

Também concebemos que falar sobre o início da docência pode ser um encontro ao inédito, encontro ao compartilhamento de expectativas, encontro ao resgate de memórias, encontro ao conectar-se com a realidade da profissão numa espécie de estado permanente de formação e transformação.

Nesse íterim, para aproximarmos as temáticas centrais do livro – infâncias e docências –, lançamos mão de uma "visão caleidoscópica", isto é, lançamos o nosso olhar cambiante sob os diferentes cenários que um(a) professor(a) iniciante pode vivenciar. Mas, nessa teia de dimensões da atuação docente, precisamos sublinhar que não é possível abarcarmos os inúmeros contextos que podem marcar esse momento da vida profissional, afinal reconhecemos que o "fazer-se docente" se dá atravessado por várias intersecções em espaços diversos, situados e concretos.

Portanto, caros leitores e leitoras, neste livro vocês terão a oportunidade de estar em contato com algumas discussões, por exemplo, modos de ser professor(a) de bebês e crianças, reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, relatos que convidam a pensar sobre as experiências de estágios na formação inicial, reflexões sobre a constituição da docência na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências na atuação de um projeto artístico pedagógico, experiências como alfabetizadora, experiências que propiciam pensar a ação pedagógica por meio da documentação pedagógica, experiências que narram o processo de tornar-se um(a) professor(a)-pesquisador(a), ser um(a) professor(a) negro(a), gordo(a), ideias que mobilizam a indagar sobre muitos inícios e/ou ingressos da/na carreira.

Dessa maneira, este livro é composto por escritos de pesquisadores(as) da área da educação, tanto dos(as) que se dedicam a estudar o campo de formação de professores(as) e práticas pedagógicas, quanto dos(as) que investigam com as crianças e sobre as infâncias. Ao todo, a obra reúne doze textos, sendo um deles internacional.

Abrimos o livro com o capítulo **“Das laranjeiras da pandemia às reflexões sobre o início da profissão: lições sobre a docência na creche”**, cujas autoras Patrícia Vieira Bonfim e Luciana Esmeralda Ostetto compartilham questões e reflexões constituídas no diálogo com alguns desafios e dilemas vividos por uma professora no seu primeiro ano de docência com bebês. Desde um olhar que procura capturar as miudezas da natureza e compreender a complexidade dos inícios, são semeadas escritas sobre o desenvolvimento humano, a educação infantil e a docência. Os dados apresentados foram fertilizados na pesquisa que (a)colheu narrativas sobre/com o corpo de professoras em interação com bebês em uma creche.

Na mesma direção, Ângela Scalabrin Coutinho e Ana Júlia Lucht Rodrigues, no capítulo **“Tornar-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica”**, abordam o processo de tornar-se professora de bebês, a partir da dialogia entre dois processos: a formação inicial no curso de Pedagogia e a inserção na prática pedagógica, considerando a formação continuada e a atuação com os bebês. Assim, partindo de registros escritos e fotográficos ancorados na experiência das autoras, toma-se como foco central o deslocamento do planejamento pedagógico por atividades para o planejamento do cotidiano a partir das relações, as quais implicam ampliar a compreensão sobre o saber e o conhecimento, assumir a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e acolher as linguagens mobilizadas pelos bebês.

Na sequência, Rodrigo Saballa de Carvalho, no capítulo **“O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil”**, tem como objetivo discutir os movimentos de constituição da docência de professores(as) na Educação Infantil, baseado nas contribuições dos estudos sobre docência e Pedagogia. Metodologicamente, trata-se de uma proposição de inspiração autobiográfica. A materialidade investigativa é constituída por narrativas emergentes de dois conjuntos de temporalidades distintas: suas reminiscências narrativas como professor de pré-escola e narrativas contemporâneas que tem produzido como orientador de estágios de Educação Infantil em instituições da rede pública de ensino. Ambos os conjuntos de narrativas se referem aos inícios da

docência, ou seja, aos movimentos de tornar-se professor(a) de crianças vivenciados pelo autor como professor e ao processo de orientação dos estágios de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No capítulo **“Continuar a aprender”**, Agnese Infantino e Franca Zuccoli, destacam que, com o início do trabalho educativo, docentes e profissionais da educação entendem que é preciso encontrar uma forma de fazer com que as teorias estudadas interajam com as experiências da prática. Na alternância entre o retorno a modelos antigos, mais tradicionais, experimentados como alunos, e o avanço em direção a experimentos mais inovadores, as autoras explicitam que é fundamental uma atitude heurística, feita de perguntas inteligentes sobre as práticas implementadas com as crianças.

Em seguida, no capítulo **“A documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos da comunicação difusa”**, Paulo Fochi apresenta reflexões acerca da importância de criar estratégias que contribuem para que os atores pedagógicos das escolas estejam constantemente percebendo, refletindo, projetando e desenvolvendo o cotidiano pedagógico. Assim, seus escritos trazem importantes contribuições para pensar a docência na Educação Infantil ao reforçar que a documentação pedagógica desempenha um papel importante, na medida em que contribui para a construção da reflexividade sobre o fazer, narrar e investigar as aprendizagens de bebês e crianças, além de

ser uma forte estratégia de transformação pedagógica e construção de significados.

Silmara de Oliveira Gomes Papi, no capítulo **“Professoras iniciantes e seu processo de desenvolvimento profissional”**, discute como se constitui o desenvolvimento profissional (DP) de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram de um estudo de caso. Os dados da pesquisa foram coletados através de observação e entrevista. O estudo indicou que as professoras realizam ações necessárias para a continuidade do seu trabalho e que seu DP sofre múltiplas determinações.

Também são apresentadas reflexões de um estudo com professoras em situação de inserção profissional em turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Assim, o capítulo **“Ser professor iniciante em turmas de alfabetização: inquietações docentes em questão”**, das autoras Ingrid Cristina Barbosa Fernandes e Giseli Barreto da Cruz, tem como objetivo analisar como as inquietações de professores afetam sua docência durante o primeiro ciclo de sua trajetória profissional. Na perspectiva da pesquisa narrativa, procurará discutir, com base nas experiências dos sujeitos, a complexidade do processo de se tornar professor e como suas inquietações mobilizam estratégias para enfrentar os desafios.

No próximo capítulo, **“As crianças, eu e as nossas narrativas: como me fiz professora-pesquisadora”**, Vanessa França Simas conta como foi se inventando professora com muitos outros durante o início da docência. Ao começar a profissão de professora dos

primeiros anos do ensino fundamental, se coloca como professora-pesquisadora, narrando as relações que construía no cotidiano com as crianças e com um grupo de interlocutoras, que lia essas narrativas e as respondia.

Mariana Semião de Lima, mulher, negra e professora, também narra o início da experiência docente na educação básica como um impacto violento, ao perceber a diferença entre a vivência em espaços de práticas afro diaspóricas e a realidade do ambiente escolar. Dessa maneira, a autora no capítulo **“Mulheres negras e o racismo cotidiano: contribuições à docência”**, por meio de narrativas autobiográficas, lança mão da perspectiva interseccional (CRENSHAW, 2018), contando sobre os desafios e as muitas maneiras de (re)existência ao racismo cotidiano presente nas instituições educativas.

Por sua vez, Maria Gabriela dos Santos, no capítulo **“O teatro de rua deu corpo à educadora e vice-versa: uma invenção de (r)existência entre o teatro, a brincadeira e a educação”**, apresenta parte da trajetória de uma pedagoga e fazedora de teatro de rua atuante no campo educacional com crianças da Grande São Paulo. Com o intuito de contribuir e inspirar processos pedagógicos autônomos e criativos de licenciandas e licenciandos em pedagogia, a fazedora registra desafios do início de sua carreira e relata sua última experiência: a proposição de um projeto artístico pedagógico. O protagonismo das crianças e a autonomia e criatividade da docente são alguns dos apontamentos importantes ressaltados pela autora.

Flávio Santiago e Artur Oriel Pereira nos apresentam com o capítulo “**Docência e diferença**”, no qual apresentam uma narrativa da experiência vivida na produção de um arcabouço discursivo/problematizador do “fazer(se) docente”, reconhecendo as diferenças socioculturais, de gênero, raça/etnia e corpo que formam e informam. Trata-se de uma reflexão com vistas à formação inicial e contínua das professoras e dos professores que atuam com crianças.

Finalizando o livro, mas não menos importante, o capítulo “**Muitos inícios e ingressos da/na docência: são possíveis?**”, de Taís Aparecida de Moura, busca mobilizar outras-novas reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente. Para tal, inundada por cenas que marcaram sua trajetória profissional, a autora convida a todos(as) a pensar sobre as experiências diversas e singulares que são capazes de tocar e transformar modos de ser e se sentir um(a) professor(a) iniciante e ingressante em diversos contextos como na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em tempos de pandemia. Assim, compreende-se que a cada oportunidade que um(a) professor(a) tem de assumir uma nova turma, ingressar numa nova etapa, sempre é possível (re)começar.

Esperamos que o conjunto de textos apresentados sejam instrumentos para levantar novas questões, investigações e reflexões sobre o início da carreira docente, bem como, sejam um acalanto, uma força para todos(as) que estão (reiniciando) na docência. Assim, recomendamos a leitura deste livro a quem vive, se faz docente ou mesmo ousa pairar e pousar nos territórios da educação.

Figura 1: Passarinho.



Fonte: acervo virtual da obra de Flávio Cerqueira. Disponível em: <http://flaviocerqueira.com/trabalhos/passarinho-2013/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Referências

CALIDONI, Paolo. Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione. In: MONTOVAI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica. *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Milano: Edizioni junior- Spaggiari edizioni srl, 2016. p. 103-117.

LIMA, Emília F. (org.) *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.



CAPÍTULO 1

DAS LARANJEIRAS DA PANDEMIA ÀS REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA PROFISSÃO: LIÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA CRECHE

Patrícia Vieira Bonfim
Luciana Esmeralda Ostetto

Introdução: na pandemia, temas e experiências que nos atravessam

Era um daqueles dias de muito trabalho, em que passamos longas horas em frente aos livros e ao computador lendo, estudando e escrevendo. Ao mesmo tempo em que era necessário dar continuidade à tarefa, o trabalho já não rendia

devido ao cansaço. Em minha companhia estava Henri Wallon, um psicólogo, médico e filósofo francês, que enfatizou em seus estudos a necessidade do movimento para uma melhor fruição dos aspectos cognitivos. Segundo ele, movimento e inteligência estão associados, pois, quando o ser humano age, sua dimensão cognitiva é acionada, corpo inteiro.

Naquele momento, trouxe a teoria para minha vida e convenci-me da importância de parar o que estava fazendo, movimentar-me. Decidi sair de casa, mesmo que isso me deixasse um pouco apreensiva, afinal, estávamos atravessados pela crise sanitária de Covid-19. Caminhei em direção a um supermercado. Chegando lá, peguei algumas frutas e outros alimentos e saí. Durante a caminhada, percebi que o meu corpo foi se soltando e, à medida que eu inspirava e expirava profundamente, as tensões do pescoço e da nuca pareciam se desfazer.

Cheguei em casa e vivenciei todo o processo que hoje já se tornou um ritual para boa parte dos brasileiros: lavar as mãos, os produtos e a máscara, higienizar todos os objetos (chaves, calçados, carteira e celular), separar o vestuário utilizado em uma sacola e tomar um banho.

Na manhã do dia seguinte, precisava retomar logo as tarefas, mas, confesso, faltava inspiração para a escrita. Então, decidi fazer uma refeição e, ao cortar algumas laranjas para um refresco (aquelas que eu havia comprado no dia anterior), o odor e as cores vivas e pulsantes dos frutos invadiram meus sentidos. Diante daqueles coloridos frutos partidos na cozinha, veio a sugestão do meu esposo: cultivar as sementes das laranjas em pequenos recipientes. Uma bela atividade. Será que daria certo? Depois de uma busca na internet sobre como proceder, fui fazendo, observando e fotografando todo o processo do cultivo: algumas sementes cultivadas brotaram, outras não. As que brotaram, transportamos para pequenos recipientes com terra e adubo. Enquanto algumas germinavam, cresciam e se fortaleciam, outras estagnavam-se, morriam.

Passados alguns dias, o quadro se modificava: aquelas mudas que pareciam menos resistentes, estagnadas, avançavam e até ultrapassavam em estatura e vigor as anteriores. Já as mais robustas, verdes e aparentemente saudáveis nem sempre

continuavam se desenvolvendo. Sementes plantadas no mesmo período e recebendo os mesmos cuidados não desenvolveram de forma semelhante.



Observar e registrar o ciclo das laranjeiras me fizeram refletir sobre a imprevisibilidade nos processos de desenvolvimento, nos avanços e nas estagnações que podem permear a vida. Eu estava imersa no trabalho de escrita da tese, articulando dados, tecendo análises e, no meu corpo, nos meus gestos, podia sentir a pertinência da teoria que estava estudando. Corpo, movimento, cognição, emoções, interações, deslocamentos, tudo está relacionado, tudo está contando para o desenvolvimento da pessoa, para a construção de conhecimento, para o fazer-se pessoa no mundo/com o mundo. Foi essencial parar, respirar, caminhar, sair de casa, comprar frutas, partir as laranjas e deixar-me maravilhar com suas cores, odor e sabor, ouvir e acolher a sugestão do outro significativo: meu esposo (Registros da pandemia. Patrícia Bonfim. Maio de 2020).

Iniciar o texto com notas de uma das autoras, sobre movimentos e reflexões experimentados nos primeiros meses da crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 no Brasil, oferece um contexto alargado sobre condições de produção de conhecimento, sobre a inseparabilidade entre vida e pesquisa, entre pessoa e coletividade, entre casa e rua, e entre ética, política e estética como dimensões do desenvolvimento humano. A narrativa revela um olhar que procura capturar as

miudezas da natureza e compreender a complexidade dos inícios; um olhar sensível que provoca deslocamentos, movimentos de entrega e busca, para responder aos desafios do contexto. Capturadas por essas qualidades do olhar, colocamo-nos, no texto, a semear escritas sobre desenvolvimento humano, educação infantil e docência.

Os dados produzidos no percurso de uma pesquisa de doutoramento¹ realizada por meio de encontros com professoras de uma creche e focada nas narrativas sobre/com os corpos de adultos e bebês em interação no berçário, foram revisitados nesses tempos pandêmicos, que, marcados pelo confinamento, medo e incertezas, também escancararam as desigualdades sociais e o descaso com a saúde da população. Tempos que nos impuseram a abertura para novas aprendizagens, na reinvenção de cotidianos e na busca de outros sentidos, para a educação, para a atividade acadêmica, para nossas vidas, enfim, impelidos pela necessária reafirmação de valores humanistas e democráticos. Situação extrema, fomos (re)conduzidos à intimidade de nossas casas, convertidas em território híbrido, espaço de atividades domésticas e profissionais. A começar pelos olhares pela janela, o tempo pandêmico, *pari passu* com a negação da vida, impulsionou-nos a encontrarmos, nas pequenas e singelas coisas do entorno, resgatadas entre as miudezas da natureza, força, motivação e criatividade para seguirmos e nos

¹ Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche (BONFIM, 2020) -, orientada pela professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.

reinventarmos. Esse (re)encontro com essencialidades e miudezas deu sustentação ao ato de semear escritas sobre desenvolvimento humano, educação infantil e docência, matéria deste capítulo.

O texto se organiza da seguinte forma: na primeira parte, tendo por força inspiradora os complexos inícios da natureza, tecemos reflexões sobre desenvolvimento humano a partir da imbricada relação entre corpo, meio e interações. Em seguida, retomando alguns dados da pesquisa anteriormente citada, propomos colocar em evidência de que modo a temática desenvolvimento humano permeou as narrativas e práticas de uma docente que se encontrava no seu primeiro ano de atuação com os bebês. No terceiro e último momento do texto, fertilizamos ideias buscando apontar alguns dos desafios na experiência de tornar-se professora de bebês e, também, perspectivas para a formação docente.

Bebês e professoras na creche: corpos, necessidades e desejos em relação

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre professoras e bebês em um berçário (BONFIM, 2020). Considerando o vasto número de dados levantados e, ainda, o objetivo que norteia a escrita deste capítulo – compartilhar questões e reflexões constituídas no diálogo com alguns dos desafios e dilemas vividos por uma professora no seu primeiro ano de docência com bebês –, escolhemos, para este texto, discutir a temática desenvolvimento humano.

Na perspectiva assumida no estudo, desenvolvimento humano é compreendido como o

[...] processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000, p. 282).

Nesse quadro conceitual, o desenvolvimento humano envolve rupturas, retrocessos e avanços. Portanto, não é algo linear e, tampouco, baseado exclusivamente em fatores orgânicos, como já haviam comprovado os estudos wallonianos.

Enfatizar essa abordagem ampla do tema é fundamental para os leitores e leitoras. Podemos afirmar que vai ao encontro dos estudos que realizamos sobre o corpo, tanto os do psicólogo, médico e filósofo francês Henri Wallon (1971, 1975, 2007) quanto os de David Le Breton (2009, 2012, 2019), antropólogo, sociólogo e psicólogo francês contemporâneo.

Na perspectiva walloniana, o ser humano é materialidade viva, que pensa, sente, age e interage. Já para Le Breton (2012), o corpo é produtor de sentidos; desse modo, atua de forma ativa nos contextos culturais e sociais pelos quais transita.

Essas compreensões de corpo, conseqüentemente, nos levam a uma visão mais ampla de desenvolvimento humano e são fundamentais tanto para professores de creche quanto aos de pré-escola, uma vez que enfatizam que as abordagens biológicas da corporeidade são

matrizes de análises insuficientes para compreender a complexidade do homem.

Um dos problemas é que essas concepções teóricas mais amplas, muitas vezes, não fazem parte do repertório de formação dos professores, justamente porque as outras concepções,

[...] que se encarregam de vigiar o desenvolvimento humano com base na perspectiva das etapas ou dos estágios da vida, têm bastante aceitação entre nós. Basta observarmos que, em boa parte dos cursos de formação de professores, o mote da psicologia é a categorização, a classificação e a homogeneização, como se houvesse uma medida para as coisas do mundo. O ponto de partida é a criança, em uma visão progressiva e evolucionista, linear e segura, estática e previsível. A questão é que formatamos os professores na geometria da vida, em que tudo deve ter contorno, nada pode escapar (MARQUES; SANTOS, 2012, p. 205).

Como resultado desse tipo de formação que não considera o ser humano em sua complexidade, temos identificado práticas educativas em que a escola vê as crianças apenas do ponto de vista da idade cronológica. Consequentemente, buscam agrupá-las não pelas suas capacidades, desejos e afinidades, o que acaba gerando sérios conflitos nas interações.

Opostamente a essas práticas, acreditamos na concepção de desenvolvimento humano que considera o sujeito em sua inteireza: afetividade, ato motor (movimento), conhecimento (ou inteligência) e construção da pessoa (ou construção do eu) (WALLON, 1975, 2007), e o corpo como portador de linguagem

comunicativa e expressiva, definida no contexto de uma dada cultura e sociedade (LE BRETON, 2012).

Na pesquisa que serve de base para nosso texto, contamos com a colaboração de quatro professoras de um berçário de uma creche pública do interior mineiro, as quais eram responsáveis pela educação e cuidado de 14 bebês. Duas dessas profissionais exerciam o cargo de “professor regente”. Em outras palavras, eram as consideradas professoras-referência da turma, portanto: recebiam maior remuneração, tinham tempo destinado ao planejamento dentro da carga horária de trabalho e eram responsáveis pelas atividades com os bebês que elas mesmas denominavam de “pedagógicas”. Já as outras duas educadoras exerciam o cargo de “professor assistente”: aquelas profissionais que recebiam menor remuneração, não contavam com período de planejamento dentro da carga horária de trabalho e eram orientadas a se dedicarem mais às atividades de cuidado dos bebês.

Para a realização do estudo e levando em conta as dimensões éticas envolvidas, houve a anuência da Secretaria Municipal de Educação, da Equipe Gestora da instituição, das professoras e dos pais dos bebês, os quais assinaram os termos de autorização e/ou consentimento livre e esclarecido.

No traçado teórico-metodológico, além das observações, realizamos, também, encontros com as docentes, que denominamos *a priori* de encontros narrativos, inspirando-nos nas entrevistas narrativas de Sousa e Cabral (2015). Em linhas gerais, esses encontros eram mediados pelos registros fotográficos que produzimos em campo; ou seja, pelas imagens que

retratavam as interações das professoras com os bebês no cotidiano observado e documentado.

Considerando os objetivos do estudo, no período de observação, o foco do nosso olhar esteve nas relações corporais entre adultos e crianças. A atenção se voltava aos corpos das professoras e seus gestos (acolhimentos, repulsas, sorrisos, toques etc.), visando a identificar como acompanhavam e como respondiam às necessidades, solicitações e desejos manifestos pelos bebês.

Toda observação atenta requer ferramentas apropriadas para o que se deseja focalizar (CHIZOTTI, 2006). Nesta investigação, o caderno de campo e o *smartphone* foram recursos fundamentais para a elaboração dos registros, entendidos não como simples instrumentos de coleta de dados, realizados de forma mecânica e distante das professoras e dos bebês, mas como possibilidades de diálogo e de reflexão crítica e participativa.

É pertinente contextualizarmos que todos os bebês da turma investigada frequentavam a creche em tempo integral; isto é, permaneciam no local das 7 às 17 horas de segunda a sexta-feira. No que se refere à idade, estavam na faixa etária de 13 a 20 meses quando da entrada em campo.

Das dez horas diárias em que os bebês permaneciam na creche, identificamos que, nos períodos de almoço e de jantar, o choro era mais recorrente se comparado aos outros momentos da rotina. Essa constatação nos levou ao interesse de observarmos o(s) motivo(s) do choro e as relações adulto-bebê especificamente nesses contextos.

Da compreensão de desenvolvimento humano às práticas na creche: em pauta, os desafios de uma professora iniciante

A primeira questão identificada é que as docentes dividiam a turma de bebês em dois grupos e em dois espaços (interno e externo à sala de referência) para as refeições já citadas. No espaço interno, ficavam aqueles denominados por elas de “bebês menores” (13 e 14 meses). O modo como alimentavam essas crianças, normalmente, se dava da seguinte forma: 1) colocavam um tapete plástico ao chão, 2) vestiam os aventais nos bebês, 3) acomodavam o grupinho em uma espécie de roda, 4) dispunham um prato com o alimento em frente de cada um, 5) um dos adultos se sentava junto ao grupo e servia uma colherada para cada criança, 6) completava-se a rodada e se voltava ao primeiro bebê a ser servido e, por fim, 7) algumas crianças se levantavam, tentavam pegar o alimento sozinhas e/ou choravam.

Já no espaço externo da sala de referência, eram alimentados aqueles denominados por elas de “bebês maiores” (16 a 20 meses) de acordo com a seguinte organização: 1) vestiam os aventais nos bebês mais velhos, 2) orientavam a formarem uma fila, 3) com a supervisão do adulto, os bebês se deslocavam para o ambiente externo, 4) sentavam-se às mesas em duplas, 5) eram incentivados a se alimentarem sozinhos, apenas com o acompanhamento de uma das docentes, 5) ao final da refeição, o adulto retirava os aventais e servia água, em seguida, 6) as crianças retornavam para a sala de referência.

Esse modo de organizar a alimentação dos bebês gerava, todos os dias, exaustão nos adultos e uma situação quase que incontornável nas relações estabelecidas entre eles e as crianças. Essa situação desencadeava o choro.

Para este texto, fizemos um recorte e optamos por compartilhar alguns dos dados que evidenciam os desafios encontrados por uma das professoras regentes da turma, a qual estava em seu primeiro ano de docência com os bebês. No cargo de “professor regente”, ela atuava na creche 40 horas semanais. Dentro desse período, dedicava-se ao planejamento das atividades, aos atendimentos às famílias e à organização da documentação pedagógica por cerca de 13 horas. O restante da carga horária era dedicado ao trabalho diretamente com os bebês em atividades nos espaços-tempos da sala de referência, do pátio, do parque e do fraldário.

Para oferecermos um retrato mais denso sobre o envolvimento, dilemas e tentativas da professora iniciante no contexto de encaminhar uma das refeições dos bebês, detalharemos um episódio observado e registrado em caderno de campo.

Estava no horário do almoço e as docentes começaram a colocar o avental nos bebês. Os mais novos ficaram com a professora mais experiente e os mais velhos foram orientados pela professora iniciante a formarem uma fila. Durante esse processo, dois dos bebês mais novos se levantaram do espaço preparado para eles e foram em direção à fila. A professora iniciante pediu que eles retornassem para a roda dos ‘menores’. Eles não atenderam ao pedido. A professora mais experiente, que alimentava os bebês mais novos, precisou se levantar e buscar as crianças. Colocou-as sentadas ao seu lado e continuou

a servir as refeições. Em seguida, os mesmos bebês choraram; porém, um permaneceu no grupo dos mais novos e outro se levantou novamente e foi em direção à fila. Segurou a porta. A pedido da colega, a professora iniciante o pegou e o colocou sentado novamente. Abaixou-se e explicou a ele que deveria almoçar ali com os 'menores'. A criança, chorando, olhou para ela, apontou para a porta e estendeu os braços para que ela o pegasse. Como os bebês mais velhos estavam se dispersando na fila, levantou-se e deixou Davi na roda. A criança abaixou a cabeça e chorou novamente. Três bebês que estavam no mesmo grupo começaram a chorar também. Naquele dia, Davi não se alimentou bem (Registros do caderno de campo. 19/11/2018).

Como podemos notar, embora as crianças fossem da mesma turma, não conviviam no mesmo meio durante as refeições de almoço e de jantar. Portanto, não manuseavam os mesmos objetos da cultura: colher, prato, mesa e cadeira. Ou seja, não compartilhavam da mesma forma os meios disponíveis para satisfazer suas necessidades. A partir dos estudos de Wallon (1975), podemos inferir que, quanto mais esse meio favorece a exploração do entorno, o conhecimento do próprio corpo e as interações, maiores as possibilidades de desenvolvimento.

Meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente. A maneira como o indivíduo pode satisfazer as suas necessidades mais fundamentais depende dele e também certos refinamentos dos costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos lugares, as pessoas de diferentes meios (WALLON, 1975, p. 166).

Assim, os docentes da Educação Infantil exercem um papel primordial no que se refere a organizar e a preparar os espaços, os tempos e as propostas nas instituições escolares, em cujas ações intencionais, como também assinalou Coutinho (2017), podem revelar ou não o interesse de se colocarem à escuta do que dizem os bebês no corpo, com o corpo e pelo corpo.

Diante desse contexto, o papel das interações se torna de suma relevância para entendermos e mediar os processos. Se existem, por exemplo, relações aproximadas, em que o adulto está atento ao que os bebês olham, apontam e desejam, maiores possibilidades haverá de compreendê-los e de atender aos seus desejos e necessidades. Mas, ainda assim, é preciso tempo e conhecimento para tomadas de decisão, sobretudo quando se trata de docentes no início da carreira.

No encontro narrativo que mantivemos após o período de observação, a professora iniciante, ao olhar as cenas do almoço registradas nas fotografias, teceu o seguinte comentário:

Como eu disse anteriormente, é um dos momentos mais, assim, desafiadores do dia, tanto o almoço quanto o jantar. Eles já percebem quando está chegando aquele horário, tão com fome, tão querendo... Depois que coloca o avental neles, já ficam desesperados, querendo sair. Tem os maiores, né? Almoçam lá nas mesinhas do lado de fora e os menores ficam dentro da sala. Almoçam lá mesmo. E alguns dos menores querem sair também pra comer lá fora junto com os outros. [Sempre acontece isso] O Davi, o Bernardo, eles só vão lá. Querem comer lá fora também junto com os outros. Choram [quando são impedidos] (Narrativas docentes. Encontro realizado em 04/12/2018).

Por que aqueles dois meninos (considerados menores) queriam, de modo recorrente, ir lá fora com os outros? Olhando com atenção o Davi, seus gestos e seus movimentos de corpo, o desejo de ir com os colegas para a parte externa da sala de referência era evidente. Ele demonstra isso indo para a fila duas vezes e, na última tentativa, segurando-se na porta.

O grande problema era que, embora o bebê possuísse habilidades motoras evidentes (como observadas em diversos momentos durante a pesquisa) – conseguia abrir a porta da sala sozinho, subir e descer degraus sem ajuda do adulto, esforçar-se para alcançar objetos em altura considerável (em cima da mesa e/ou no armário), correr com destreza, dançar, pular e expressar o que queria por meio de gestos –, essas destrezas não eram consideradas. Por quê? Uma regra alheia à escuta das crianças e suas potências definia a rotina: o agrupamento para as refeições do almoço e do jantar estava baseado em uma concepção etária do desenvolvimento humano. Para fora, iam os bebês mais velhos, e não os que manifestavam desejos, preferências, habilidades e desenvoltura corporal. Sobre essa questão, comentam Marques e Santos (2012, p. 206):

[...] por que temos tanta necessidade de marcar o desenvolvimento da criança a partir da noção cronológica do tempo? Essa maneira de conceber o tempo traz algumas implicações. Serve como instrumento (poderoso) de controle e disciplina. Nessa lógica, cada um é o que foi prescrito para que seja ou a representação do que a história convenientemente lhe conferiu.

Isso ficou notório, pois, enquanto os bebês mais velhos podiam sair da sala – observarem o pátio,

sentarem-se à mesa, experimentarem movimentos dos talheres e interajam em duplas –, os mais novos eram colocados numa posição corporal de passividade: não podiam sair do lugar, deveriam aguardar o alimento vir à boca e não podiam tocar nos talheres nem no alimento.

No testemunho da docente, tecido no diálogo sobre as cenas observadas e capturadas na fotografia, surgiu a questão da organização assumida no berçário na hora da alimentação: como teria começado esta ideia de fazer a divisão dos mais novos na sala e os mais velhos lá fora? A professora iniciante relatou que, quando chegou à creche, essa rotina já estava estabelecida. Em suas palavras:

Eu cheguei e já tinha essa rotina. No início, quando eu conversei com a outra professora, eles todos comiam na cadeirinha. Todos sentavam na cadeirinha pra comer. Aí, como a turma é dividida em maternal I e berçário, os do maternal I, que têm um ano e quatro meses, um ano e seis meses, são um pouco maiores, um pouco menos dependentes, eles começaram a comer lá nas mesinhas do lado de fora. Mas os outros, que ainda não têm aquela firmeza, aquela coordenação motora boa, tão boa quanto os outros, eles são alimentados dentro da sala (Narrativas docentes. Encontro realizado em 04/12/2018).

Apesar do choro ser recorrente nesta rotina estabelecida, não havia mudança na organização das duas refeições, seja pela falta de tempo ou de conhecimento sobre desenvolvimento infantil, seja porque a professora não havia participado das decisões iniciais da turma, já que havia ingressado há pouco no berçário.

Outro ponto a destacarmos é que o choro, manifestação emotiva dos bebês, revela suas necessidades, principalmente em um período da vida

em que a linguagem verbal está em desenvolvimento. Além do mais, é um elo entre o bebê e o seu outro social nos primeiros dias de vida (SANTOS, 2012), que, com o passar do tempo, como esclarece Wallon (1971), torna-se expressão, comunicação e linguagem.

Além de todas essas características do choro, Wallon (1971) aponta o seu poder de contágio. Por exemplo, quando um bebê chora, a tendência é que os outros parceiros que estão ao seu redor comecem a chorar também. Na visão do autor, o fato decorre do poder expressivo da emoção contida no choro. Assim, com muita frequência, um bebê chora e provoca uma comoção solidária entre seus pares, desencadeando um choro geral, como vimos na cena descrita anteriormente.

A emoção é a manifestação mais visível da afetividade. É por meio dela, por exemplo, que o bebê humano, desde os primeiros dias de vida, se liga ao outro e se comunica mediante balbucios, risos, choros e movimentos desordenados das mãos e dos pés. Le Breton (2009, 2019) enfatiza que as emoções não devem ser estudadas como fenômeno fisiológico ou psicológico apenas, embora tais aspectos, também, sejam relevantes para compreendê-las.

Tornar-se docente de bebês: desafios são lições em perspectiva

Conforme iniciamos o texto, mesmo em tempos de pandemia, é possível encontrar, nos pequenos e simples elementos do nosso entorno, motivação para pesquisar, escrever e contemplar a beleza da vida. Das laranjeiras às reflexões sobre o início da profissão, tecemos aprendizagens

sobre desenvolvimento humano e sobre os desafios de tornar-se docente de bebês na prática educativa.

Um desafio percebido é que, nos primeiros anos de atuação docente, nem sempre as profissionais têm autonomia para desenvolver suas práticas, seja pela falta de uma base epistemológica consistente e coerente com a sua realidade e/ou porque não se sentem aptas a interferir nas organizações já existentes na instituição. Como vimos na pesquisa apresentada, tínhamos uma professora recém-nomeada e em período de estágio probatório, que, ao chegar na creche, foi inserida na rotina preestabelecida, que passou a cumprir sem questionamento como forma de se adaptar ao contexto ou, quem sabe, aprender com as mais experientes.

O fato nos leva a pensar nos estudos que tratam sobre o início da docência e que têm destacado a importância de se planejarem formações continuadas, as quais considerem o perfil desses professores iniciantes, visando a ouvi-los e (re)orientá-los em suas práticas (SANTOS, 2014).

Outra lição que o observar a docência na creche nos indica diz respeito à organização dos tempos, espaços e atividades na rotina, uma vez que permeia o fazer docente, geralmente envolto em equívocos ainda não superados na Educação Infantil. As rotinas precisam ser problematizadas, pois 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 os gestos e atos em uma

sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio (BARBOSA, 2006, p. 39).

Tornando-se essa tecnologia de alienação, os corpos perdem a sua funcionalidade ou agem mecanicamente no interior do “sempre igual” estabelecido na ordem do dia. Eles passam da função de condutor para a de conduzido, de criador para a de reprodutor, do ser autônomo e livre para a de ser dependente e controlado.

Identificamos, em nossa pesquisa, a necessidade de uma compreensão mais ampla de desenvolvimento humano na creche, já que não existe um percurso linear, previsível e uniforme para todos os seres. Por isso, as teorias que focam exclusivamente nas etapas da vida se mostram problemáticas, frágeis e inadequadas. De tal modo, consideramos que a perspectiva ampliada de desenvolvimento humano deveria estar entre as temáticas discutidas nas propostas de formação continuada. Nessa direção, também se descortina como necessidade: o aprofundamento nos estudos sobre o corpo numa perspectiva interdisciplinar (a exemplo dos estudos de Henri Wallon e de David Le Breton), trazendo, assim, uma proposta que amplia as concepções de educação, de infâncias e de crianças.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONFIM, Patrícia Vieira. *Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche*. 2020. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114. set./dez. 2017.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARQUES, Luciana Pacheco; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. No rastro dos tempos e das infâncias: conversas que (des)conversam no interior da escola. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Org.). *Tempos: movimentos experienciados*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2012. p. 199-218.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de

investigação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. *Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência*. 152 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas no município de Juiz de Fora*. 2012. 249 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 33, p. 149-158, 2015.

WALLON, Henri. *As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento da personalidade*. Tradução Pedro da Silva Dantas. São Paulo: DIFEL, 1971.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa; Lisboa para a Língua Portuguesa, 1975.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Claudia Berliner. Revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ Revisão do texto.

¹ Texto revisado por Rogerio Lucas de Carvalho. E-mail: rogerio@ufsj.edu.br

CAPÍTULO 2

TORNAR-SE PROFESSORA DE BEBÊS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Angela Scalabrin Coutinho
Ana Júlia Lucht Rodrigues

Para iniciar

Este texto fala sobre deslocamentos e docência, assim como sobre o processo de tornar-se professora de bebês. Deslocar-se implica em mudar algo de lugar ao fazê-lo sair de uma articulação. Convoca, deste modo, um movimento para reposicionarmos algumas questões que se fazem presentes no processo de formação inicial e na atuação com bebês.

Partimos da compreensão que a constituição da docência na Educação Infantil é atravessada por um

conjunto de elementos que precisa ser compreendido em uma perspectiva histórica e social, tendo em vista que tornar-se professor/a de crianças pequenas varia em diferentes momentos da história e se relaciona com condições estruturais e do contexto social. Neste texto propomos especificamente tratar da constituição da docência com bebês e tomamos como dimensão de análise a sua construção social a partir da dialogia entre dois processos: a formação inicial, no curso de Pedagogia, e a inserção na prática pedagógica, considerando a formação continuada e a atuação com os bebês.

Para a abordagem do primeiro aspecto, a formação inicial no curso de Pedagogia, são tomados como referência alguns temas que constituem o debate sobre a formação de professores/as para atuar na Educação Infantil e a experiência de formação para atuar nesta etapa, e mais especificamente com os bebês, desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Já para o segundo tópico, são mobilizados elementos que constituem a inserção de professores/as na prática pedagógica em uma escola de Educação Infantil, considerando os processos de formação continuada e a atuação com os bebês.

Assim, ao longo deste texto, buscamos narrar, a partir de registros ancorados na nossa experiência profissional, alguns dos desafios que emergem no processo de (re)definição da docência com os bebês. Dentre reflexões sobre o tempo, o espaço, os materiais, ritmos e interesses dos bebês, optamos por discorrer sobre a ação docente voltada para o planejamento de um cotidiano rico a partir das relações.

Importa destacar que nosso objetivo é dialogar com quem vivencia esse processo de tornar-se professor/a de bebês, posicionando a trajetória desse processo, a partir dos contextos já citados, demarcando alguns saberes que nos permitem dizer desse processo e tensionando alguns desafios que são constitutivos da profissão e outros que são decorrentes de escolhas externas a quem vive a experiência de estar professor/a de bebês.

Qual formação para a docência com bebês no curso de Pedagogia?

A constituição do campo da Pedagogia é marcada pelo contínuo debate sobre a finalidade da formação da/o pedagoga/o e a estruturação dos cursos para responder a esta finalidade. De uma organização por habilitações², que previa uma base comum inicial e a especialização em uma das subáreas do campo, como a administração e supervisão escolar, educação especial, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, para a proposta de um curso com uma formação unitária³, em que a docência e a gestão se articulam no processo de formação abarcando as demais especificidades, pode-se afirmar que a trajetória do campo não tem considerado suficientemente a especificidade da educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas (ROCHA, 2001).

² As habilitações foram instituídas pela Lei 5540/68.

³ Como prevê a Resolução CNE/CP 1/2006, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A fragilidade da abordagem do trabalho pedagógico com as crianças pequenas nos processos de formação de professoras/es tem mobilizado pesquisadoras/es da área da Educação Infantil e professoras/es que atuam na formação nos cursos de Pedagogia a deslocar a visão, em especial da docência, focalizada nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no Ensino Fundamental, para uma abordagem que reconheça as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 6⁴ anos e que, quiçá, avance na direção da constituição de uma Pedagogia da Infância, que tem como objeto as relações educacionais-pedagógicas com a crianças que frequentam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No amplo espectro proposto na constituição de uma Pedagogia da Infância, problematizamos o lugar ocupado pelos bebês, pois se a Educação Infantil, de modo geral, tem pouco espaço de consideração nos processos formativos docentes, o trabalho pedagógico com os bebês fica ainda mais à margem. Essa invisibilidade tem, em nossa análise, relação com dois principais aspectos: i) o fato de os bebês serem vistos como sujeitos pouco competentes, que decorre da sua dependência relativa aos adultos; ii) a falta de domínio de saberes específicos sobre o que implica o trabalho pedagógico com os bebês. Desenvolveremos as duas ideias e na sequência uma experiência de formação que

⁴ Ainda que a legislação estabeleça 0 a 5 anos como a idade das crianças que frequentam a Educação Infantil, como aquelas que fazem seis anos a partir de 31 de março permanecem nessa etapa educacional, optamos por manter o recorte de 0 a 6 anos.

busca o deslocamento dos saberes e práticas para a constituição de uma Pedagogia para os bebês.

A concepção de bebê sofreu uma significativa alteração no interior de campos de conhecimento no pós-segunda guerra mundial. Observamos o avanço da visão de bebê como sujeito passivo para um ser humano que possui sentimentos, emoções e que precisa ser ouvido, especialmente no campo da psicanálise, com os estudos de Françoise Dolto e Bernard Martino, na França, e com a proposta de acolhimento de crianças de 0 a 3 pela médica Emmi Pikler, na Hungria, só para citar dois exemplos. Contudo, essa perspectiva de reconhecimento da potência dos bebês, acaba por ser popularizada por meio de programas de rádio e revistas que atingiram uma determinada camada da sociedade e demoraram a ter alguma incidência nos saberes que orientam a formação alargada das/os profissionais que atuam com crianças (NEYRAND, 2000). No Brasil, as contribuições em relação às competências dos bebês ganham visibilidade com o importante trabalho realizado pelo Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), grupo da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, marcadamente a partir dos anos 1990. A publicação do livro “Os Fazeres na Educação Infantil” em 1998, registra a interessante interlocução proposta pelo grupo entre a pesquisa, a formação de professoras/es e a prática pedagógica.

A trajetória de uma concepção que reconhece a criança como ator social, que sofre influências da estrutura e das relações assim como incide nestas, da sua condição de sujeito de direitos, dentre eles o direito a

participar, é ainda mais recente. Temos como marcos a promulgação da Constituição Federal (1988), da Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o desenvolvimento do campo dos novos estudos sociais da infância a partir dos anos 1990, que contribui sobremaneira para uma visão das crianças como sujeitos sociais e sociológicos. Nesse quadro, o lugar dos bebês segue sendo marginal, quase sempre a sombra dos adultos, tendo em vista a compreensão que a vida dos bebês depende de modo direito daqueles que por eles são responsáveis, seja para provê-la ou testemunhar sobre ela.

Na perspectiva de questionar essa condição, recorreremos a uma ideia potente que tem se instituído no próprio campo dos estudos da infância, que remete para uma condição de interdependência entre adultos e crianças. Para Wynnes (2012) essa interdependência se coloca a partir da análise da dinâmica intergeracional, já que as crianças dependem dos adultos para a organização da sua vida em várias dimensões, para a sua proteção, provisão e mesmo para garantir condições para a sua participação e os adultos dependem das crianças para a continuidade das gerações, para a identificação do que é necessário garantir para o bem-estar social e mesmo para a sua constituição humana. Outra ideia forte nessa direção é apresentada por Tisdall e Punch (2012), quando referem que a agência das crianças não é autônoma, ela é apoiada pelos adultos é, portanto, uma agência coletiva, pois os adultos precisam assegurar condições de ação para as crianças e para isso, precisam conhecê-las.

A observação das crianças está na base do debate sobre o segundo ponto que coloca os bebês à margem nos cursos de Pedagogia. Isso porque, a tradição de uma formação que focaliza a intervenção acaba por criar entraves quando se trata de pensar a docência com os bebês, já que o que está na base do trabalho pedagógico são as relações e não a atividade em si, pois a creche é entendida como

[...] espaço social onde as crianças passam a maior parte do seu dia, o que exige a reflexão sobre a qualidade dos relacionamentos nesse contexto, especialmente tendo em vista que é na relação com o outro que constituem identidade, valores, imagens e referências sobre si. Portanto, é fundamental o lugar que o adulto ocupa na creche como mediador e fomentador das descobertas das crianças. A mediação dos adultos amplia as suas possibilidades. Entre a invisibilidade e a visibilidade, a criança constitui a possibilidade de autonomia, autoestima e confiança de si. O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho. (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 64).

Guimarães e Barbosa (2009) destacam a centralidade das relações no trabalho com as crianças pequenas, essa dimensão é sustentada pela capacidade dos adultos de identificar no encontro com os bebês os seus saberes, necessidades, interesses e organizar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento dos bebês. Essa demanda questiona o pressuposto que a ação pedagógica sempre se efetiva mediante uma intervenção direta, pois a mediação parte da observação do outro, o que já é parte da ação docente. Questões importantes, então, são o que caracteriza a docência com bebês? A formação no curso de Pedagogia contempla esse saber?

Possibilidades de encontro com os bebês na formação inicial

Mantovani e Perani (1999) ao tratar da especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas pontuam que o profissional deve aprender a observá-las; deve ter conhecimento de base para o trabalho pedagógico em creche; desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos; e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança. Tais características são basilares para refletirmos sobre os processos de formação de professoras/es, tendo em vista que implicam uma lógica formativa que focaliza e reconhece que o trabalho na creche tem características específicas, decorrentes, dentre outras razões, do público que frequenta a Educação Infantil, crianças de 0 a 6 anos.

Nessa direção, como já indicamos, a perspectiva interventiva, prescritiva e normativa se revela inadequada para a formação de professoras/es, pois mais do que aprender sobre o que e como ensinar, importa saber quem são as crianças que frequentam as creches e pré-escolas, como se organiza o espaço-tempo destas instituições tomando em consideração estas crianças e as demais pessoas que constituem estes contextos, quais vivências são próprias de sujeitos de pouca idade que se mostram curiosos e pasmos diante das novidades do mundo, que transitam entre a realidade e a fantasia, que produzem cultura a seu modo?

Essas questões apontam para um projeto formativo que parte do estranhamento do que parece natural, pois

de acordo com Cerisara et. al. (2002, p. 2), “[...] todos os dias vemos as crianças brincando, chorando, dormindo, comendo, desenhando... e isto não tem ressonância, não tem eco na organização do trabalho pedagógico”. É preciso observar e prescrutar os acontecimentos diários com as crianças, buscar conhecer suas formas de se pôr no mundo, de se comunicar e estabelecer relações.

A partir destas premissas, temos buscado construir um processo formativo que permita às professoras/es em formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), compreender os processos pedagógicos no interior das creches e pré-escolas focalizando uma densa formação sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s), com disciplinas que tratam destas concepções a partir de uma perspectiva interdisciplinar, o estudo de concepções e práticas que subsidiam e constituem o cotidiano da Educação Infantil e o estágio docente na rede pública municipal de Curitiba.

O estágio se revela como um momento ímpar da formação, tendo em vista que o encontro com a dinâmica de uma instituição pública de Educação Infantil e com as crianças se materializa nesta disciplina. Ao longo dos anos observamos uma cena comum, ao organizarmos os grupos de estudantes para desenvolverem seus estágios nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), muitas vezes as turmas de bebês eram as últimas a serem escolhidas e, se possível, sequer eram escolhidas. A relutância em estar com os bebês decorria do medo de não conseguirem desenvolver uma prática pedagógica de acordo com a exigência da disciplina. Aqui se revela uma visão destoante do que significa o estágio, espaço

formativo e não avaliativo da capacidade da estudante de “aplicar” os conhecimentos teóricos que aprende no curso. Outrossim, a compreensão de que desenvolver um trabalho pedagógico com os bebês é muito difícil ou até impossível.

Desconstruir essas percepções é parte da disciplina, recuperamos as concepções de criança(s) e infância(s), com ênfase nos bebês, os princípios e eixos que orientam o trabalho na Educação Infantil e, em especial, a discussão sobre o educar-e-cuidar. Destacar o cuidado como constitutivo da docência parece atribuir outro sentido à relação educativo-pedagógica com os bebês, já que permite considerar que quando o/a professor/a se ocupa do outro nas mais diversas situações do cotidiano, como nos momentos de troca, alimentação, brincadeira, ele/a desenvolve uma ação pedagógica.

O medo de estar com os bebês se desfaz aos poucos e as observações e relações com eles desenvolvidas permitem avançar na compreensão dos modos dos bebês de estar no mundo, que exigem dos adultos um olhar atento e uma escuta aguçada, disponibilidade para a relação e o domínio de conhecimentos bastante específicos sobre o seu papel. Essa perspectiva aponta para a interdependência geracional, pois o desenvolvimento e bem-estar dos bebês dependem dos adultos assim como os adultos dependem dos indicativos dos bebês para desenvolver a sua docência (WYNNES, 2012).

Nesse sentido, identificamos que um dos principais desafios à formação de professoras/es de bebês é romper com a lógica do tempo cronometrado das instituições de

Educação Infantil, em especial quando se trata dos momentos mais voltados para os cuidados com o corpo, como a higiene, a alimentação e o sono. A tendência a abreviar essas situações para que seja possível viver outras situações classificadas como pedagógicas é bastante comum. Uma estratégia que utilizamos para problematizar essa visão é observar o quanto essas situações estão presentes na rotina e o quanto elas permitem uma interação privilegiada entre adultos e crianças, no sentido de compreender que essas características fazem delas importantes situações pedagógicas.

À medida que as/os estudantes passam a compreender a centralidade do cuidado nas relações com os bebês e que a sua consideração nas observações, registros, planejamentos e avaliações pode qualificar significativamente estes momentos de interação com eles, a percepção sobre o trabalho pedagógico com esse grupo se altera e um universo de possibilidades se revela. Emmi Pikler já chamava a atenção para essa característica do trabalho com as crianças pequeninhas ao orientar o projeto desenvolvido em Lóczy, para ela a atenção individual é um dos elementos chave do processo educativo.

Na sequência apresentamos um excerto de um diário de campo com uma observação de uma estudante⁵ em um grupo de bebês:

⁵ Registro elaborado por Mayara Caetano, no âmbito da disciplina “Práticas Educativas com Crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil – Fundamentos e Possibilidade”, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

Em um dos cantos da sala Pedro chora muito. A professora se aproxima e diz:

- Por que está chorando Pedrinho? Está com a fralda suja? Sim? Vamos trocar? Vem, vamos trocar meu bem.

A professora estende o braço, Pedro para de chorar e vai em direção ao colo dela. A professora vai conversando com ele até o trocador, o coloca deitado e diz sorrindo:

- Vou resolver o problema do Pedrinho, que tal uma fralda limpa? É mais confortável, né meu amor?

A professora entrega a fralda limpa ao Pedrinho, ele toca, observa a fralda e a entrega à professora. Pedrinho sorri para a professora e olha atento nos olhos dela. Os dois ficam com os olhares fixos, um sorri para o outro. A professora limpa o bebê, troca sua fralda.

Pedrinho balbucia e dá um gritinho (sua expressão é feliz). Ele continua se comunicando com a professora da sua forma.

Outros bebês choram, porque também estão com a fralda suja. A professora continua seu diálogo e atenção voltados ao Pedro. O bebê não desvia sua atenção, se comunica com a professora por sorrisos, olhares e palavras indefinidas. A professora diz:

- Pronto Pedro, você está limpinho, bem melhor né? Agora vamos levantar sozinho, você é forte e consegue, vamos lá (...). A professora incentiva o Pedro a se levantar sozinho, o ajuda de forma que ele não perceba.

- Tá quase, vamos, 1, 2 e (...) aeeeeee o Pedrinho levantou sozinho, que maravilha, que bebê forte.

O bebê dá gargalhadas.

A professora sorri e comemora com ele, dá um beijo em seu rosto. Pedrinho em pé no trocador dá os braços à professora e ela o coloca no centro da sala para que ele possa ir ao canto que preferir. Pedrinho volta para a atividade que estava fazendo - encaixar peças.

A professora pega outro bebê que está chorando e faz o mesmo procedimento, mas em um tempo diferente. (Diário de Campo, maio de 2015).

O registro revela um conjunto de elementos que permite desenvolver algumas reflexões. A primeira

delas diz respeito ao olhar atento e minucioso da estudante para a situação de troca e, em especial, a interação entre a professora e o bebê. A descrição dos detalhes faz completa diferença no seu registro, pois permite visualizar que a docência com bebês é marcada pela sutileza (TRISTÃO, 2003). Outro aspecto importante é a relação que a professora estabelece com o bebê, em consonância com as concepções que no processo formativo no curso de Pedagogia procuramos trabalhar, na perspectiva do cuidado ético (GUIMARÃES, 2011), ou seja, de uma postura responsiva das/os profissionais, que se colocam disponíveis e atentas/os às demandas das crianças.

Destacar essa dimensão é extremamente importante, pois um dos elementos centrais da qualidade da Educação Infantil é a relação adultos-crianças e em contextos educativos em que há um elevado número de crianças por adultos muitas vezes o predomínio de situações de cuidados básicos parece tornar esse contexto próximo ao contexto doméstico. Nesse ponto, precisamos considerar duas questões: i) a falta de vagas em instituições de Educação Infantil não deveria incidir em uma proporcionalidade entre a quantidade de adultos e crianças que inviabilize interações com qualidade; ii) ainda que tenhamos um número considerado ideal, sempre teremos um coletivo de crianças mais amplo que de adultos, portanto, a presença de situações que exigem dos adultos disponibilidade para interagir individualmente com as crianças é uma característica da Educação Infantil.

O registro da situação de troca foi produzido a partir da observação em uma turma com 18 bebês, com idade entre 11 meses e 1 ano e 10 meses, com três professoras, que não ficavam durante toda jornada concomitante em sala, uma professora entrava as 07:00 e saía as 16:30, a segunda ficava em sala das 07:45 às 17:30 e a terceira das 08:30 às 18:00. Ainda que o tempo de permanência sozinha ou em dupla seja pequeno e em momentos em que, tendencialmente, há um número reduzido de bebês, a situação ocorria, o que exigia das professoras uma organização do espaço e das relações que permitisse uma interação qualificada com os bebês. A opção por valorizar a relação individualizada estava assentada na organização pedagógica das profissionais, que compartilhavam as diferentes situações do cotidiano privilegiando o contato com as crianças.

Contudo, sabemos que nem todos os espaços privilegiam o contato individual e valorizam as situações de cuidado, o que nos coloca o desafio de confrontar as/os professoras/es em formação e as/os professoras/es dos grupos com situações como a vivenciada no registro apresentado. Nessa direção, as pesquisas desenvolvidas no contexto da creche e os materiais produzidos pelas/os estudantes no curso de Pedagogia no confronto com as diferentes realidades, têm permitido avançar no deslocamento da visão da educação dos bebês como algo menos nobre, para uma perspectiva que reconhece o seu direito a uma educação com qualidade, que preveja espaços, tempos, materialidades e relações que incidam na sua potência. Tais deslocamentos não negam os desafios inerentes às

condições estruturais e ao que caracteriza a docência com os bebês, mas os posicionam como parte do processo de constituição de uma pedagogia própria.

Encontros entre professoras e bebês

A tarefa de tornar-se professor/a de bebês tem continuidade com a inserção dos sujeitos na prática pedagógica. E, da mesma forma como nos estágios, o início da prática docente também é marcado por confrontos e pela necessidade de reconfiguração da identidade profissional. Compreender a docência com bebês como uma prática vinculada ao cuidado, à escuta de múltiplas linguagens e à processos de aprendizagem e desenvolvimento que encontram sustentação em um cotidiano rico, exige dos sujeitos um encontro contínuo com os bebês e a construção de uma postura reflexiva que dê sustentação para a ação docente.

Experiências de estágio como as relatadas acima, nas quais as/os estudantes têm a possibilidade de se encontrarem com os bebês e de produzirem registros de observação, contribuem para a constituição da docência a partir de uma perspectiva relacional, ou seja, na qual se reconhece que a ação pedagógica advém e sustenta-se na interação. Não obstante, ao se tornarem professoras de referência de uma turma da creche, da mesma forma como os bebês deparam-se com uma situação social nova, em que estão inseridos dentro de um grupo de sujeitos com a mesma idade e acompanhados por adultos que dividem sua atenção entre todos, as professoras também experimentam algo novo.

Tornar-se responsável por uma turma de bebês significa encontrar-se em um contexto social diferente no qual elas precisam gerir tempos e espaços e acolher ritmos individuais, pois como apontado previamente, ainda que as/os professoras/es se deparem com condições estruturais e com uma proporção adultos-crianças considerada adequada, é o planejamento de espaços, tempos, materialidades e relações que poderá garantir um cotidiano de qualidade. Além disso, no âmbito de atuação profissional, é frequente nos depararmos com professoras/es que jamais realizaram o exercício de escuta dos bebês e que precisam, após formadas, vivenciar pela primeira vez o processo de construir uma relação com esses sujeitos.

Se partirmos da premissa que a organização do cotidiano é um elemento constituinte da docência com bebês e que é fundamental priorizar momentos de atenção individual no quais prepondere um tempo lento e a sensibilidade para a relação, será sempre preciso fazer uma escolha: a de fazer menos intervenções diretas por meio das chamadas atividades para que seja possível garantir o bem-estar dos bebês nos momentos de atenção individual e atuar indiretamente por meio de um cuidadoso planejamento do contexto. Isso muitas vezes posiciona as/os professoras/es em um terreno que parece incerto e inseguro, pois é preciso situar-se além de um tempo cronometrado e reafirmar que é o cotidiano rico, marcado pelas relações de qualidade, que favorece as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês.

Assim, é preciso que se compreenda que as relações são a base do trabalho pedagógico na creche e é

fundamental romper com a primazia da atividade. Esses são dois processos que acompanham estudantes e professoras/es em seus primeiros anos de docência e que constituem parte dos conteúdos de formação e reflexão coletiva nos processos de formação continuada e no acompanhamento das professoras.

Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2014) afirmam que todos que se iniciam na docência encontram-se atravessados pelo desejo de compreenderem melhor como dar aula e que a entrada na escola é marcada pelas contradições derivadas do confronto entre o vivido e a compreensão social de que o docente é um sujeito encarregado da transmissão de saberes (TARDIF, 2002). Assim como no estágio, a experiência cotidiana de responsabilizar-se por uma turma de creche também é marcada simultaneamente por esse desejo de tornar-se uma boa professora e um bom professor e pelo temor de que isso não se concretize. Navegar o cotidiano a partir das relações posiciona os sujeitos em um terreno marcado pelas incertezas e pela provisoriedade, características que não estão socialmente associadas ao bom exercício da docência.

Nesse sentido, a transmissão de saberes e o ato de “dar aula” precisam ser ressignificados, pois, onde encontraríamos aquilo que coletivamente denominamos de aula em meio ao cotidiano vivo das instituições de Educação Infantil? Onde poderíamos encontrar situações de transmissão de saberes? Na Educação Infantil e, em especial, para as/os professoras/es de bebês, a fragilidade dessas premissas pode ser observada assim que a jornada com as crianças tem início.

Ainda assim, de forma aligeirada e diante da falta de saberes específicos, é recorrente que os sujeitos tentem encontrar a resposta para essas perguntas na atividade ofertada às crianças, pois ela é marcada por elementos socialmente reconhecidos como fundamentos da prática docente: ela provoca a sensação de que o/a professor/a está no controle da situação, sabe quais aprendizagens as crianças irão realizar, tem domínio do seu tempo de duração e poderá comunicar às famílias e às/aos colegas algo que foi realizado durante o dia com os bebês. As atividades, ao serem construídas a partir de objetivos de aprendizagem e as vezes ancoradas em rígidas e estáticas sequências didáticas provocam a sensação de que nelas habita aquilo que socialmente se denomina de educação e de conhecimento.

É certo que ao longo das trajetórias de formação profissional, a atividade também frequentemente é colocada em um lugar de valor. O planejamento de atividades costuma ser o objeto das práticas de estágio muitas vezes dissociadas dos fundamentais processos de observação e escuta; os trabalhos realizados ao longo do curso de graduação tendem a solicitar o desenvolvimento de planos de aula a partir de objetivos curriculares; e os concursos públicos, assim como processos seletivos, solicitam em suas bancas didáticas a apresentação de atividades que serão ofertadas às crianças. Ademais, sistemas apostilados e livros didáticos sustentam-se na sequência de atividades para promover a organização do cotidiano e o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, como consequência desta resposta apressada para uma pergunta contundente – como

tornar-se um/a bom/a professor/a? –, os planejamentos passam a consistir em quadros com horários que determinam a priori a rotina do grupo e onde aparece em destaque a atividade que será realizada com as crianças. Contudo, esses quadros de planejamento não promovem reflexões que ajudam os/as professores/as a tomarem decisões que emergem de experiências cotidianas: acalmar um bebê que está se familiarizando com a escola, mediar uma situação em que uma criança morde e é mordida, trocar uma fralda, acolher os ritmos diferentes de sono... Por isso, ao acompanharmos os primeiros anos das docências das/os professoras/es, a frustração parece ser uma experiência cotidiana. Os bebês dormiram no momento da atividade, não fizeram como imaginado, não escolheram os materiais propostos, choraram e pediram por colo.

Os conteúdos das atividades previstas, assim como sua classificação em restritas áreas de saber, também parecem se sustentar no princípio da falta. Aos bebês, lhes falta conhecer tudo sobre o mundo, dominar a linguagem verbal, caminhar sobre os dois pés e sustentar-se em posição vertical... Com base na falta e não no reconhecimento dos bebês enquanto sujeitos de direitos e informantes competentes sobre seus mundos de vida, as atividades buscam ensinar aquilo que falta aos bebês para que desenvolvam habilidades e competências próprias da experiência das crianças maiores e dos adultos.

Nesse sentido, notamos que no cotidiano, o planejamento das atividades e a sua realização não respondem aos anseios dos/as professores/as ou às

necessidades e interesses dos bebês. As lacunas tornam-se evidentes e as ações dos bebês apontam o limite destas atividades. Mas, então, por quais caminhos começar a compreender que o saber e as aprendizagens dos bebês não se limitam às atividades? Como reconhecer suas competências e construir saberes específicos?

A formação inicial pode trazer pistas para esta pergunta, mas, na prática docente, é a formação continuada e a reflexão sobre o vivido que contribuem para a construção destes saberes específicos. Assim, é o confronto que convoca novas formas de viver a docência e a abertura para a relação com os bebês⁶. O olhar atento para as crianças, ou seja, o exercício da pedagogia da escuta como uma teoria corporificada na profissão docente, por meio da qual se realiza a tarefa de tornar visíveis as aprendizagens que ocorrem ao longo do cotidiano, ajuda as/os professoras/es a compreenderem que o conhecimento é fruto de um processo de produção de sentidos que não se restringe às propostas ofertadas pela professora. Ampliar a compreensão sobre o saber e o conhecimento significa reconhecer que os conteúdos da Educação Infantil são vivenciais e que a aprendizagem não reside estritamente na atividade.

Assim, por exemplo, um momento de transição entre a sala de referência e a área externa da instituição – uma situação cotidiana recorrente – possibilita que os

⁶ Ressaltamos que estas observações são decorrentes da experiência profissional das autoras ao acompanharem alunas de graduação em práticas de docência supervisionadas e estágios, assim como do acompanhamento pedagógico das professoras em seus primeiros anos de docência e processos de formação continuada.

bebês coloquem em ação tudo o que conhecem sobre seu próprio corpo e sua capacidade de movimentação a fim de deslocarem-se até outro espaço. Degraus, rampas, mudanças de piso e diferenças de texturas e temperaturas, são elementos que contribuem para a construção cotidiana de desafios que convocam os bebês a descobrirem novas formas de transitarem pelo espaço. O olhar para aquilo que os bebês fazem provoca uma ampliação do que reconhecemos enquanto saber e competência: ele não está restrito às atividades.

Isso não significa que, ao priorizarmos o cotidiano e refletirmos sobre os momentos de higiene, sono e alimentação, deixaremos de pensar em possibilidades de complexificação de repertórios, acesso às produções culturais-materiais da humanidade, descoberta da natureza e de múltiplas linguagens... Devemos planejar e elaborar ricas e complexas proposições para os bebês, vivências que se sustentem no princípio da complexidade (HOYUELOS, 2019), mas é preciso assumir que isso também ocorre ao longo de todo o cotidiano e que as atividades ou propostas não são os momentos mais importantes, configurando-se como uma, dentre tantas, possíveis maneiras de relacionar-se com os bebês e de possibilitar que eles interajam com o outro, com as coisas e consigo mesmos.

Assim, o próprio exercício de refletir acerca de propostas condizentes com uma concepção de bebê enquanto sujeito potente e competente traz consigo um tênue equilíbrio. Abandonamos as atividades no papel (pinturas de desenhos impressos, a colagem sobre uma linha ou o carimbo das mãos), perspectiva antecipatória

que transpõe para o trabalho com os bebês as práticas do Ensino Fundamental; mas não basta repensar as atividades, substituindo a oferta de atividades no papel por materiais para exploração e investigação, pois é necessário reconhecer que a produção de sentidos em torno dos materiais ocorre a partir dos repertórios dos bebês, dos significados culturais e dos próprios materiais em seu potencial agêntico (TAGUCHI, 2014). Assim, cada atividade proposta às crianças deve estar em relação com o contexto, demanda uma reflexão sobre a postura que o adulto irá assumir durante essas situações, a organização de diferentes tipos de agrupamentos das crianças – como pequenos grupos de 3, 4 bebês – e uma análise de sua relação com um cotidiano rico que garanta condições para o bem-estar.

Constituir-se professor/a de bebês implica em refutar a primazia dos momentos de atividade para acolher e promover aprendizagens ao longo de toda a jornada, ancorando-se na qualidade dos momentos de atenção individual: sono, banho, troca de fraldas e alimentação. Judit Falk (2016), ao falar sobre o pensamento de Emmi Pikler, afirma que a relação afetiva privilegiada é uma das condições para que a criança possa realizar o seu potencial inato de desenvolver-se e crescer. É o vínculo profundo e estável que permite um relacionamento real que garante que a criança possa tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma; que ela desenvolva consciência da sua integridade individual e identidade pessoal; e encontre-se situada em um sistema de relações que permite que

ela suporte as frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade (FALK, 2016).

Reconhecer que os cuidados de qualidade são base para o bem-estar e garantia de que elas poderão vivenciar novos desafios com segurança, também é um dos principais desafios vivenciados pelas/os professoras/es nos primeiros anos de docência, pois as práticas de cuidado costumam ser posicionadas na ponta de um par binário que encontra a educação no outro extremo. No imaginário social, o saber vincula-se à educação e o cuidado à assistência.

São binarismos, antinomias das pedagogias (BARBOSA, 2006): criança e aluno, trabalho e brincadeira, livre e dirigido, atenção e controle, dispersão e concentração, dentre outros. Isso ocorre porque, como parte do social, as perspectivas pedagógicas são marcadas pelo pensamento binário que constitui o saber moderno ocidental: natureza e cultura, intelecto e afeto, subjetividade e objetividade, ciência e estética (TAGUCHI, 2010). As/os professoras/es deparam-se com esses binômios ao observarem as brincadeiras das crianças, alimentarem, cantarem e ninarem os bebês. Desta forma, reconhecer que a docência com bebês é indissociável do cuidado também implica em refutar esses pares binários que reverberam nas práticas pedagógicas.

Assim, é a partir da experiência da docência que as identidades profissionais podem se reconfigurar e novos sentidos serem construídos. Enquanto profissão humana que se realiza com seres humanos (TARDIF, 2002), o saber docente depende da relação e do encontro com as crianças. Para isso, é preciso enfrentar o desafio de descobrir formas de colocar-se em relação com os bebês.

Construir uma relação com os bebês e planejar o cotidiano a partir dela, significa disponibilidade para a relação, observação atenta de suas produções culturais e o rompimento da lógica da proteção e do entretenimento. Os bebês colocam múltiplas linguagens em ação ao explorarem o mundo que os rodeia. Eles se expressam por meio de gestos, de olhares, de movimentos, choram e balbuciam. Construir uma relação com os bebês passa a exigir disponibilidade corporal das/os professoras/es, presença no chão, interpretação de olhares. A construção da sensibilidade ocorre a partir deste lento e contínuo processo de vincular-se e relacionar-se com os bebês.

Construir a docência com bebês a partir do cuidado, do reconhecimento de suas competências e da construção de saberes específicos significa planejar o cotidiano a partir de novos indícios e sinais. Carlo Ginzburg (1989), ao propor um paradigma indiciário, reflete sobre a forma como podemos estabelecer outras conexões e interpretarmos o mundo a partir dos detalhes. Assim, quando olhamos para os planejamentos e vemos a ausência de menção aos cuidados das crianças, rígidos programas de horários, descrição minuciosa de atividades no papel, também estamos olhando para a fragmentação do cotidiano em momentos de cuidado e educação e para um desconhecimento sobre quem são e podem ser os bebês enquanto sujeitos competentes. Ir além dessa forma de planejar, aprendendo a refletir sobre o cotidiano e a construir uma relação com os bebês, implica, portanto, em enfrentar grandes desafios: ampliar a compreensão

sobre o saber e o conhecimento, assumir a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e acolher as linguagens mobilizadas pelos bebês.

Considerações Finais

Tornar-se professor/a de bebês é um processo contínuo, dialógico e desafiante, contornado pela formação inicial e pela atuação pedagógica, sustentada na formação continuada. No âmbito da formação inicial, uma visão ampla da atuação pedagógica e ao mesmo tempo unitária tem permitido pensar uma Pedagogia da Infância que supere a divisão tão demarcada da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, se essa visão orgânica é bastante recente e atravessada por várias questões, pensar o lugar da formação da professora de bebês é ainda mais.

Nesse sentido, tem-se defendido o deslocamento da visão sobre os bebês e sobre a sua educação-e-cuidado, reconhecendo-os como sujeitos potentes e a sua frequência à creche como uma possibilidade ímpar de desenvolvimento, pelo seu encontro diário com seus pares, com profissionais que organizam a sua ação com base em uma intencionalidade pedagógica e com um espaço rico em possibilidades.

O planejamento e a docência passam, desta forma, por um deslocamento. Ou seja, não nos restringirmos às atividades, mas considerarmos o conjunto de oportunidades que serão ofertadas para os bebês ao longo da jornada e buscarmos prever e analisar as formas como nós, adultos docentes, escolhemos nos colocar em relação

com eles. Assim, planejar o cotidiano não significa programar ou controlar, mas preparar-se para vivenciar todos os momentos da jornada e fundamentar-se no desejo de construir uma relação com os bebês.

Reconhecer o cotidiano como contexto de aprendizagem, reconstruindo o lugar da atividade e criando condições para vivências diárias que provoquem o maravilhamento, implica em que a prática docente se sustente no reconhecimento do bebê como sujeito competente que age socialmente a partir do contexto em que se encontra. A consolidação de uma Pedagogia da Infância talvez possa ser impulsionada por esse encontro com os bebês, pois eles colocam em questão aquilo que socialmente se compreende por docência e nos movem a repensar processos de formação inicial e a garantir o suporte necessário para que as/os professoras/es, em seus primeiros anos de docência e desde o primeiro encontro com os bebês, reconheçam o valor das relações e do cotidiano.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. In: *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 6, n.1, 2006, p.56-69.

CERISARA, Ana Beatriz et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: *Revista Zero-a-Seis*, n. 5, v. 4, 2002, p. 1-7. Disponível em: file:///C:/Users/angel/Down

loads/11157-Texto%20do%20Artigo-33861-1-10-20090720.pdf Acesso em: março de 2004.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário" In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche*. O cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia (org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 50-64.

FALK, Judit. *Abordagem Pikler: Educação Infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2019, p.19-72.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: *Pro-posições*, vol. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 75-98.

NEYRAND, Gérard. *L'enfant la mère et la question du père*. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance. 2ª ed. Paris, França: Presses Universitaires de France, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T.; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

TAGUCHI, Hillevi Lenz. *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. New York: Routledge, 2010.

_____. *New Materialisms and Play*. In: *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TISDALL, Kay; PUNCH, Samantha. 'Not so 'new'? Looking Critically at Childhood Studies', *Children's Geographies*, 10(3), 2012, 249-264.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. 2004. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WYNNES, Michael. Children's participations and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis. In: *Childhood*, october, 2012, p. 1-14. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/> Acesso em 25 de julho de 2013.

CAPÍTULO 3

O INFRAORDINÁRIO NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho

Indagações iniciais

Quais os efeitos do menor na educação? Nesse projeto moderno de máximos e de máximas, que papel tem jogado os mínimos? Que fugas, que escapes eles promovem? (GALLO, 2014, p. 20).

Em tempos de apostilamento, livros didáticos, “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, 2019), “(pseudo)escolanovismo de mercado” (BRAILOVSKY, 2019), assim como de difusão ascendente de modelos de docência na Educação Infantil pautados por abordagens colonizadoras, considero ser um desafio

ético e político abordar o extraordinário¹ (PEREC, 2013) na docência com crianças. É um desafio porque tal discussão se coloca na contramão do modo adultocêntrico, propedêutico e mercadológico como geralmente vem sendo debatida a prática docente na Educação Infantil e, de forma correlata, a formação continuada para atuação nessa etapa educacional. Em um contexto contemporâneo em que as narrativas pedagógicas enunciadas se orientam pelo extraordinário das abordagens, dos mobiliários, dos materiais, dos espaços, das didáticas e dos currículos, propor-se a pensar no extraordinário é situar-se no sentido oposto à ordem vigente. Nessa direção, acredito ser importante contextualizar o tempo presente, indicando movimentos que vêm “assedando a Educação Infantil” (CARVALHO, R.; GUIZZO, 2018) enquanto primeira etapa da Educação Básica, os quais indefectivelmente têm incidido nos processos de formação e de exercício da docência.

Sobretudo no caso da pré-escola, tendo em vista a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, tenho acompanhado os assédios que as instituições públicas vêm sofrendo em acordos firmados, por muitos municípios, com sistemas de ensino em nome do Pacto Nacional pela Alfabetização

¹ O termo extraordinário é emergente do modo de observação da vida cotidiana empregado pelo autor Georges Perec para o desenvolvimento de sua escrita (SILVA, 2018). Estabelecendo o extraordinário como contraponto ao extraordinário, Perec (2013, 2016) evencia, em suas observações, a beleza, a provocação e a potência do ínfimo, o qual muitas vezes passa despercebido em nossas vidas.

na Idade Certa (PNAIC). Sem dúvida alguma, trata-se de acordos baseados em uma perspectiva compensatória de educação endereçada às classes populares, na qual a pré-escola é considerada etapa preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa preparatória, crianças de 4 e 5 anos têm suas experiências de aprendizagem em vida coletiva substituídas pelo preenchimento de livros, realização de exercícios grafomotores e de caligrafia e memorização de famílias silábicas.

Percebo que a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) vem se tornando um vetor de disseminação de modelos de exercício da docência. Nesse contexto, noto a existência de uma espécie de “gramática” baseada em um “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, 2019) que prescreve modos de ser professor(a). Por conseguinte, proliferam-se cursos, materiais, livros, *lives*, entre outros, ensinando o(a) docente a garantir os direitos de aprendizagem a partir do trabalho com os campos de experiências. Listas intermináveis de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencadas na BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) originam materiais didáticos para professores(as), planos de aula e livros para crianças, em um ciclo produtivo e rentável para o mercado pedagógico. O que me causa espécie em relação às políticas curriculares para a Educação Infantil, como a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), é o apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que

estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil. Como nos lembra Fischer (2019, p. 142), “no lugar da escola ser o espaço [...] de tentativas de alinhamento de pensamento, como tem sido amplamente divulgado pelos órgãos federais a partir da aprovação da BNCC, quem sabe, ela poderia ser o espaço que aposta no plural, [...] no diferente que a habita?”.

Mediante o exposto, é importante situar que, baseado nas contribuições dos estudos sobre docência e Pedagogia (CARVALHO, R., 2011; SCHMITT, 2014; CASTRO, 2016; BRAILOVSKY, 2019), neste capítulo tenho como objetivo discutir os movimentos de constituição da docência de professores(as) na Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma proposição de inspiração autobiográfica. A materialidade investigativa é constituída por narrativas emergentes de dois conjuntos de temporalidades distintas: a) minhas reminiscências narrativas como professor de pré-escola; b) narrativas contemporâneas que tenho produzido como orientador de estágios de Educação Infantil em instituições da rede pública de ensino. Ambos os conjuntos de narrativas se referem aos inícios da docência, ou seja, aos movimentos de tornar-se professor(a) de crianças vivenciados por mim como professor e ao processo de orientação dos estágios de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir das discussões, procurarei destacar o caráter relacional e contextual da docência, assim como a disponibilidade do(a) docente em deixar-se afetar pelas crianças em seus processos de constituição

profissional. Em tal perspectiva, ressalto de antemão que compreendo a docência “como ato pedagógico” (CASTRO, 2016), na qual o(a) professor(a), com “um olhar sensível, ético e responsivo” (CASTRO, 2016, p. 295), reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento. Ora, refiro-me a um(a) docente “que observa, que pesquisa, que escuta as crianças, mas também propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos” (SILVA; CARVALHO, R., 2020, p. 508) com base em um processo de autoria.

Nessa direção, o convite é para que possamos “interrogar o habitual” (SILVA, 2018) que constitui nossos modos de ser docentes, a partir de um olhar sensível e atento às potências dos acontecimentos geralmente considerados ínfimos e sem relevância em nossas práticas cotidianas com as crianças. Como lembra Perec (2013, p. 15), “vivemos o habitual sem pensarmos sobre ele, como se o mesmo não nos transmitisse nenhuma resposta, como se não fosse portador de nenhuma informação”. No entanto, é no cotidiano emergente das situações que vivenciamos habitualmente em nossas vidas que reside a potência de nossas relações e descobertas enquanto seres humanos. No caso da docência na Educação Infantil, é no cotidiano dos contextos de vida coletiva que habita o extraordinário (PEREC, 2013), marcado por nossos

modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas (*eureka!*), de desenvolver diálogos (de foro íntimo), de fabular com faz de conta, de romper com a “ampulheta do tempo” que marca a rotina institucional, de andarilhar pelos espaços da escola e, sobretudo, de estabelecer relações afetivas densas com as crianças, superando o enunciado recorrente de que é preciso “ter domínio de turma”.

Portanto, no decorrer do capítulo, compartilharei episódios narrativos derivados de situações vivenciadas de forma recorrente em minhas experiências profissionais, as quais (de certa maneira, e sem a pretensão totalizadora de esgotar a discussão) ilustram o extraordinário (PEREC, 2013) na docência com as crianças na pré-escola. Desse ponto de vista, o foco de discussão não será a indicação de um modo de ser professor(a), e sim a partilha de experiências emergentes da prática docente com crianças que possibilitem que o(a) leitor(a) construa seus próprios repertórios e, principalmente, reflita sobre seus processos de constituição profissional. Afinal, entendo que não existem modelos docentes, “mas movimentos de aprendizagens relativos aos processos de tornar-se professor/a” (CARVALHO, R.; RADOMSKI, 2017). Ou seja, há movimentos de constituição profissional, sempre relacionais e passíveis de reinvenção, nos quais o(a) docente busca sentidos para sua ação pedagógica.

Esclareço que o capítulo está organizado em sete seções que narram o extraordinário da docência com crianças na Educação Infantil. Contudo, as seções não precisam ser lidas linearmente, já que se constituem em

registros de memórias, cujo propósito é a evocação de reflexões e a produção de sentidos sobre a docência. Cada seção consiste em “cenas mínimas, [que] sugerem um convite a estranhar a escola, ao pensá-la de um lugar que ela não costuma ser olhada e narrada” (FISCHER, 2019, p. 13). Por fim, compartilho algumas reflexões sobre a discussão apresentada e pistas para seguirmos debatendo a docência na Educação Infantil.

Estar com as crianças

O tempo da vida – sinuoso, de encruzilhadas, multiforme, mas nunca reto – está traçado por infinitos acontecimentos efêmeros. (SKLIAR, 2014, p. 75).

Parece um despropósito, todavia estar com as crianças é um desafio que se coloca a todo(a) professor(a). Você, leitor, deve estar se perguntando: o que ele quer dizer com “estar com as crianças”? Afinal, todos os dias, ao chegar à escola, o(a) professor(a) encontra as crianças e permanece com elas durante toda a sua jornada de trabalho. Embora os(as) docentes se encontrem todos os dias com as crianças, nem sempre eles(elas) estão efetivamente “de corpo inteiro” com as crianças, disponíveis para o desenvolvimento de interlocuções densas. Por “estar com as crianças”, refiro-me ao processo de “desativação do tempo institucional”, da rotina diária e da disposição do(a) profissional em deixar-se afetar pelas crianças. Sem dúvida alguma, esse é um desafio para os(as) professores(as), pois geralmente estão preocupados(as) com as demandas institucionais e esquecem que é preciso estar com as crianças. Ora, sempre é bom lembrar que “a docência se funda no encontro com o

outro, ou com outros, o que torna a relação condição para sua existência” (SCHMITT, 2014, p. 53-54).

Dessa perspectiva, estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola. No início de minha docência como professor de crianças, lembro delas me chamando: “Professor, professor, sente aqui com a gente”. Obviamente, eu atendia ao chamado e sentava-me próximo das crianças. Por outro lado, ficava curioso e perguntava: “O que houve? Vocês precisam de ajuda? Está faltando algum material?”. As crianças normalmente respondiam: “Não estamos precisando de ajuda, só queremos que você fique aqui com a gente”. Confesso que, no início, entendia tal interpelação apenas como um gesto de afeto. Entretanto, com o passar do tempo, comecei a perceber que o convite das crianças era para que eu zerasse o cronômetro da rotina e estivesse efetivamente ao lado delas. Esse decerto foi um aprendizado que demandou tempo e sensibilidade no início de minha docência.

Ao começarmos a atuar como docentes na Educação Infantil, carregamos conosco as *marcas de nossa escolarização* (CARVALHO, R., 2011), pautada pela produtividade, pela execução de tarefas e pelo compartilhamento de resultados. Recordo-me que, quando me tornei mais íntimo do trabalho docente com as crianças e consegui estabelecer relações mais fecundas entre as leituras

realizadas em minha formação inicial e os aprendizados emergentes de minhas práticas, passei a estar cada vez mais com as crianças, apartando-me (de certo modo) do contexto das demandas externas que poderiam ser solucionadas em outro momento. Na companhia das crianças, eu desativava o tempo institucional e vivenciava efetivamente a intensidade dos movimentos de partilha com o meu grupo, pois procurava estabelecer com as crianças uma “rede de alianças e solidariedades” (MACHADO; CARVALHO, R., 2020).

De forma reativa no início, comecei a me aproximar mais e mais dos grupos e, sobretudo, das crianças individualmente, devido ao estabelecimento de relações mais densas de escuta e diálogo com elas. Com o passar do tempo, aprendi que as relações e interações instituídas com as crianças “não são vistas apenas como condição da existência da ação docente, mas também com foco de investimento da própria ação”. (SCHMITT, 2014, p. 53). Ou seja, “[...] é por meio do enriquecimento ou não dessas relações que os profissionais irão inferir sobre os processos educativos em que as crianças vivem” (SCHMITT, 2014, p. 53).

A partir de tal perspectiva, procuro sempre compartilhar essas aprendizagens da docência com os(as) estagiários(as) que se encontram sob minha orientação, lembrando-os(as) de se indagarem com frequência se estão efetivamente com as crianças, já que estar com as crianças demanda um compromisso ético de desativação do tempo acelerado instituído pelos horários e compromissos institucionais. Estar com as crianças implica o desafio de pensar em “caminhos a

serem inventados, em companhia da força das gentes que tornam a escola o que ela é: um espaço vivo e de vida, que luta, sem cessar, para manter-se, para ser respeitado” (FISCHER, 2019, p. 165).

Eureka!

As descobertas e aprendizagens das crianças ocupam um lugar especial no cotidiano da escola. As recordações sobre esses momentos de intensidade e euforia, ao serem rememoradas, transformam-se em episódios que constituem minhas memórias docentes. Ainda hoje me recordo das falas das crianças: “Professor, olha só, já consigo amarrar meu tênis sozinho”, “Professor, tu viste que eu consigo pular do alto do escorregador?”, “Professor, agora eu já sei contar até 100”, “Professor, agora eu já aprendi a escrever o meu nome, não preciso mais do crachá”.

Assim como os relatos das aprendizagens que ocorriam no cotidiano, também me lembro com afeto das questões compartilhadas pelas crianças sobre temas das mais variadas ordens. Em certa ocasião, em uma roda de leitura, um menino partilhou com o grupo um livro infantil de divulgação científica sobre “a vida no ovo”. A turma ficou eufórica: todos demonstraram muito interesse em descobrir as especificidades das várias espécies de aves e o tempo que elas levavam para chocar os ovos.

Uma das questões emergentes da discussão me despertou especialmente a atenção. Um menino perguntou: “Por que não nascem pintos dos ovos de galinha que tenho na minha geladeira?”. Uma colega

imediatamente respondeu: “Não nascem pintos porque você não tem uma galinha para chocar os ovos”. Logo em seguida, outro menino indagou: “Então, se tivermos uma galinha, poderemos chocar os ovos que compramos no supermercado?”.

Em paralelo ao processo de escuta das crianças, fiz o papel de escriba do grupo, registrando as questões em pauta e, sem me omitir da discussão, partilhando algumas informações. O levantamento de questões, bem como a formulação de hipóteses, se estendeu; desse modo, percebi a potência das indagações enunciadas para a organização de um projeto de investigação com as crianças. A partir de então, iniciamos um longo processo de pesquisa sobre a vida no ovo, procurando respostas para as perguntas levantadas. A primeira ação foi uma pesquisa na biblioteca. Com a ajuda da bibliotecária, as crianças tiveram acesso a diferentes livros, que passaram a ser lidos nas rodas que diariamente organizávamos na sala. Durante as leituras, muitas respostas foram encontradas, inclusive coletivamente houve a descoberta de que os ovos comprados no supermercado não poderiam ser chocados.

Na sequência, convidei uma veterinária para conversar com as crianças a respeito das aves. Na ocasião, foram levantadas muitas perguntas, as quais prontamente foram respondidas pela nossa convidada. Paralelamente à conversa, registrei as informações junto com as crianças, as quais colaboraram desenhando e criando legendas. O que mais despertou a atenção das crianças foi o fato de que o processo de chocar os ovos

também poderia ser realizado de modo artificial, ou seja, através de uma chocadeira.

Devido à recorrência do assunto da chocadeira em nossas rodas de conversa, iniciei com as crianças um processo de pesquisa sobre como funcionava tal artefato. Assistimos a vídeos, pesquisamos em livros, mais uma vez conversamos com a veterinária e então decidimos construir uma chocadeira em nossa sala.

Como na época eu morava em uma casa e minha mãe tinha uma criação de codornas, sugeri às crianças que utilizássemos, em nosso experimento, ovos desse tipo de ave. Na sequência, estudamos sobre a vida das codornas, o tempo de incubação dos ovos, a alimentação, os melhores ambientes para o desenvolvimento dessa espécie de ave etc.

Baseados em nossa pesquisa, eu e as crianças construímos uma incubadora para chocar os ovos. Foram 18 dias de intensa espera. Todos os dias, no começo da tarde, alguma criança ficava responsável por molhar a mão, abrir a chocadeira e virar os ovos. Como a nossa incubadora era artesanal, não tínhamos nenhum artefato mecânico para realizar essa tarefa. As crianças sabiam que as aves, em condição natural, se mexiam para virar os ovos, pois haviam aprendido durante as nossas leituras. Sendo nosso processo artificial, as crianças ficaram encarregadas dessa tarefa. Durante os 18 dias, fizemos registros fotográficos (com máquina analógica) e um diário intitulado “A vida no ovo”. Nesse diário, havia o registro gráfico de todo o processo.

Em uma tarde chuvosa, durante a roda, exatamente no 18º dia, observamos pelo vidro da chocadeira que os

ovos estavam começando a eclodir. O misto de expectativa e euforia das crianças foi intenso. Passamos uma tarde acompanhando todo o processo. No final da tarde, algumas famílias tiveram igualmente a oportunidade de acompanhar com as crianças o término da eclosão de alguns ovos.

Após o nascimento das codornas, reinstalamos as aves em outro espaço aquecido e as alimentamos. Nas semanas seguintes, houve um processo de preparação das crianças para que eu pudesse levar as aves para minha casa, já que possuía espaço e condições para mantê-las em liberdade. No entanto, algumas famílias que também criavam aves indagaram se poderiam adotar uma codorna. Conversando com as famílias previamente e, junto com as crianças do meu grupo, orientando sobre os cuidados que seriam necessários, inclusive a condição de que as aves fossem mantidas em liberdade, terminamos concordando com alguns processos de adoção. A partir de então, criamos um mural, e fiquei responsável por divulgar imagens e notícias das codornas que haviam sido chocadas em nossa sala. Hoje relembro esse episódio vivenciado na companhia das crianças, confesso que não realizaria novamente o experimento com a chocadeira, todavia vejo a potência de tal relato para pensarmos a promoção de “experiências processuais” (BLANCO; CIDRÁS, 2020) com as crianças, as quais demandam um processo participativo e contínuo de investigação coletiva, envolvendo formulação de questões, levantamento de hipóteses, pesquisa, discussão e registros das aprendizagens mediados pelo professor(a).

No entanto, o episódio relatado também serve de contraponto para lembrar que as aprendizagens das crianças ocorrem igualmente por meio de “experiências performáticas” (BLANCO; CIDRÁS, 2020), pautadas por situações efêmeras do cotidiano em que emergem questões a serem resolvidas na interlocução direta com o(a) professor(a) e/ou com os pares mais experientes. Entendo que, em ambas as situações, se faz necessária a presença de um(a) docente que se coloque como interlocutor(a) qualificado(a) das crianças, capaz de apresentar informações e de articular os saberes das crianças com o conhecimento que vem sendo produzido pela sociedade.

Professor, posso te contar uma coisa?

A educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos. (GALLO, 2014, p. 26).

“Professor, você sabia que eu perdi um dente?”
“Professor, vou te contar um segredo. Meu pai não mora mais na minha casa.” “Professor, domingo eu fui lá na minha vó. A minha vó fez bolo de chocolate.” “Professor, minha mãe está grávida. Eu vou ter uma irmã.”
“Professor, a Maria não quer ser minha amiga. Tu podes falar com ela?” “Professor, eu posso trocar de grupo? Não gosto mais de trabalhar com eles.” “Professor, hoje eu estou muito triste, minha irmã brigou comigo.”

As confidências das crianças não seguem o tempo institucional, pois ocorrem em diferentes momentos durante a jornada e se referem tanto a fatos alegres como

tristes. São relatos pessoais que demandam a escuta atenta do(a) docente, já que ocorrem no âmbito privado, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre o adulto e as crianças. Trata-se de confidências que advêm em um tempo efêmero, muitas vezes desvalorizado no cotidiano institucional por ser considerado “ineficaz, improdutivo, tempo que não conduz a cronologia” (SKLIAR, 2014, p. 75) que geralmente movimenta a instituição. São confidências nas quais emergem questões da vida pessoal das crianças e que requerem a atenção do(a) professor(a). Tais diálogos irrompem nas cenas do cotidiano, sendo iniciados em geral pela pergunta: “Professor, posso te contar uma coisa?”. Essa pergunta, aparentemente simples, é eivada de significados para as crianças, pois é uma demonstração de confiança delas em relação ao(a) professor(a) enquanto interlocutor(a).

As confidências das crianças não ocorrem imediatamente no início do ano letivo, mas com o passar dos meses, à medida que elas começam a se sentir mais confiantes com o(a) docente enquanto adulto que as ouve e acolhe suas demandas. Sem dúvida alguma, estar disponível a escutar é um belíssimo aprendizado da docência, uma vez que envolve atenção, disponibilidade e, sobretudo, sensibilidade. Em rotinas muitas vezes atribuladas por demandas institucionais nas quais existe uma pressão relacionada ao trabalho docente a ser desenvolvido com as crianças, os(as) docentes normalmente não encontram tempo para desenvolver esses diálogos com as crianças. Ou, ainda, em contextos nos quais a expectativa do(a) professor(a) está focada somente nas produções das

crianças decorrentes dos projetos em andamento, o tempo para ouvir e dialogar com elas com frequência torna-se escasso ou até mesmo inexistente.

No âmbito das orientações de estágio de Educação Infantil, procuro conversar com os(as) estagiários(as) para que eles(elas), desde o período de observação, busquem estabelecer relações de proximidade e confiança com as crianças, dispondo de tempo, afeto e oportunidade para que esses diálogos possam acontecer. Percebo que, para os(as) estagiários(as), dispor de tempo para ouvir a demandas de ordem pessoal das crianças é um desafio que se coloca desde o início de suas práticas. A força dos modos de organização das instituições muitas vezes se sobrepõe aos desejos dos(as) professores(as) iniciantes, que enfrentam o duplo desafio de atender aos requerimentos do estágio e também da instituição. Entendo que tal processo não é algo simples, todavia provooco os(as) acadêmicos(as) para que façam o exercício diário de desativar o tempo institucional para poderem observar o extraordinário (PEREC, 2013) que ocorre no entremeio das propostas, dos deslocamentos, dos momentos de alimentação etc. Quando começam a emergir as confidências das crianças nos grupos em que atuam os(as) estagiários(as), ouço belíssimos relatos de professores(as) iniciantes que passam a perceber as singularidades das crianças no contexto de vida coletiva da Educação Infantil.

Domínio de turma

A expressão “ter domínio de turma” parece algo do passado; no entanto, continua sendo enunciada nas instituições de Educação Infantil. Lembro que, na primeira vez que ouvi tal expressão, eu estava ainda no curso de Magistério. Minha supervisora de estágio, na primeira reunião com o grupo, orientou que todos deveriam ter domínio de turma. Ou seja, era necessário que tivéssemos autoridade para que as crianças realizassem as tarefas propostas. As crianças precisavam respeitar a figura do adulto. Durante a graduação em Pedagogia, novamente no estágio docente, ouvi recomendações semelhantes. A orientação era que as crianças deveriam nos obedecer e, para tanto, era crucial que todas estivessem atentas às propostas a serem realizadas durante a jornada na escola.

É claro que, nas primeiras vezes que estive com as crianças, senti um misto de ansiedade, tensão e dúvida sobre se de fato as crianças iriam me ouvir, já que fui formado para ser um professor com “domínio de turma”. Entretanto, foi no contato diário com as crianças que descobri que o meu trabalho não era da ordem do domínio, mas da relação e que, sobretudo, o respeito à criança em sua alteridade ocorria quando me colocava realmente como interlocutor das meninas e meninos do meu grupo. Passado algum tempo, já atuando como professor, inúmeras vezes ouvi minhas coordenadoras pedagógicas referindo que determinadas colegas não tinham domínio de turma. Do ponto de vista das coordenadoras, “não ter domínio” de turma

impossibilitava que o trabalho docente fosse desenvolvido de forma qualificada, pois as crianças não obedeciam e, portanto, não prestavam atenção no que estava sendo solicitado pela professora.

Recuperando tais memórias, entendo que a expressão “não ter domínio de turma” reflete uma concepção propedêutica de infância, pautada por uma compreensão vertical de socialização, na qual “as crianças são indivíduos indisciplinados que precisam ser dominados pelos adultos” (CARVALHO, R., 2005). Trata-se de um modo de entender a educação das crianças que não confere espaço para o diálogo, a participação, o acolhimento e muito menos o reconhecimento de que a educação ocorre a partir da escuta, da confiança e da interlocução entre docente e crianças. Incitado por essas inquietações, desenvolvi, no Mestrado em Educação, uma investigação etnográfica sobre as “práticas escolares e o disciplinamento dos corpos na Educação Infantil” (CARVALHO, R., 2005), evidenciando as relações de poder, os movimentos de resistência e a pluralidade dos sujeitos (adultos e crianças) que (res)significavam o espaço institucional onde desenvolvi meu trabalho de campo.

Nessa perspectiva, compreendendo que a *docência é relacional* (SCHMITT, 2014) e que o trabalho com as crianças se dá em um âmbito de vida coletiva, com a presença e ação do(a) professor(a), considero que essa expressão deveria ser colocada sob suspeita no vocabulário pedagógico ou pelo menos problematizada até o ponto de ser desnaturalizada. O que me causa estranheza é o fato de que, embora passados muitos

anos, atualmente, enquanto orientador de estágios de Educação Infantil, continuo ouvindo que “para ser professor(a) é preciso ter domínio”. Inúmeras vezes, escuto a mesma pergunta dos(as) estagiários(as): “Professor, o que eu posso fazer para ter domínio de turma?”. Entendo que tal pergunta é emergente das orientações que podem ter recebido nas escolas. Todavia, a minha resposta para os(as) estagiários(as) não muda: “Você não é um(a) colonizador(a). A relação com as crianças não é uma batalha entre dominantes e dominados, mas uma conquista diária de acolhimento, interação e diálogo”.

A docência não é da ordem do domínio, e sim da relação, escuta e interlocução que se estabelecem com as crianças. Entendo que a reiteração da expressão de que é preciso “ter domínio de turma” carrega em si as marcas de uma escolarização vertical vivenciada pelos(as) professores(as) durante o tempo em que foram alunos(as). São memórias de uma escolarização (e, por que não, de uma formação inicial em um curso de Pedagogia?) na qual a figura do adulto professor(a) percorre, de modo unilateral, as decisões que são tomadas, secundarizando o fato de que, na Educação Infantil, cuidar e educar são indissociáveis. Infelizmente essa relação de subordinação ainda se faz presente em muitas instituições de Educação Infantil, mas precisa ser discutida com urgência.

Faz de conta

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês

A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava um rock para as matinês [...]
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz [...]
(JOÃO..., 1977).

“Professor, professor! Quantos passos?” “Cinco passos.” “Passos de qual animal?” “Cinco passos de elefante.” “Professor, professor! Quantos passos?” “Dez passos de cachorro.” Nesse contexto, recordo-me de que os animais entravam em cena em nossos deslocamentos pela escola.

“Professor, vou sair da roda um pouquinho.” “O que houve?” “Tenho que ver como está a minha filha. Ela não comeu nada hoje.” “Ah, tranquilo. Traga ela para a roda, assim ela se anima e quem sabe sente fome.” “É mesmo.” O diálogo com as bonecas que estavam com fome, febre ou chorando eram recorrentes, pois em nossa sala não havia “o dia do brinquedo”. As crianças circulavam com os seus próprios brinquedos ou ainda com os brinquedos da sala durante toda a jornada. Tais artefatos inclusive serviam como catalizadores da produção de fabulações pelas crianças.

“Professor, vamos fazer uma nave espacial? Com a nave espacial podemos viajar para outros planetas.” “Professor, você pode ser o motorista do nosso ônibus?” “Claro.” “Obrigado.” “Você nos ajuda a fazer a placa do

ônibus?” “Professor, precisamos de dinheiro para fazer as compras no supermercado. O caixa não tem dinheiro. Você pode trazer dinheiro?” A nave espacial que nos levava para planetas desconhecidos, o ônibus que circulava pela sala, a oficina mecânica, a padaria, o caminhão para transportar os brinquedos, as apresentações relâmpago (inspiradas no tablado de madeira na sala, que servia como palco), os desfiles que ocorriam com as roupas do nosso varal, as cabanas móveis de pano que se transformavam em moradias, castelos, cavernas e estacionamentos, entre outras inúmeras situações que poderiam ser elencadas constituíam o contexto de simbólico que tive a oportunidade de vivenciar com as crianças. Sempre considerei de extrema importância observar o “jogo experiencial da criança, em como ela (se) experimenta no processo de conhecer o mundo e o seu outro” (FIGUEIREDO, 2014, p. 101).

A fantasia e a criação de mundos e personagens imaginários eram algo presente em meus encontros diários com as crianças, pois defendo a necessidade de que se possibilitem às crianças “contextos sensíveis, inteligentes e vivos” (MACHADO, 2010, p. 177), promotores de múltiplos modos de expressão e fabulação. Procurei continuamente promover contextos nos quais as crianças tivessem tempo e oportunidade para o simbolismo e o jogo. Nesse âmbito, os artefatos como roupas (de adultos), adereços (colares, brincos, chapéus etc.), maquiagens e materiais de uso doméstico (painéis dos mais diversos tamanhos, cestos etc.) ganhavam a cena no ambiente da sala. As minhas tardes

com as crianças jamais eram monótonas, pois o faz de conta ocupava espaços e tempos muito intensos em nossos encontros. Penso em duas condições que proporcionavam essa expansão dos mundos imaginários das crianças. A primeira condição, sem dúvida alguma, era a presença de um contexto promotor de interações. A segunda condição era a presença de um adulto disponível às crianças, a entrar em jogo com elas e a brincar, desprovido de preconceitos em relação ao que os colegas poderiam avaliar observando essas situações interativas.

No trabalho que desenvolvo como orientador de estágios, busco sempre conversar com os(as) estagiários(as) sobre a importância do simbolismo na ação pedagógica. Para tanto, além do planejamento dos “espaços circunscritos” (CARVALHO, M.; RUBIANO, 1995), nos quais dispomos artefatos, fantasias, entre outros, também procuro enfatizar a necessidade de que os(as) estagiários(as) estejam disponíveis para entrar em jogo ao serem convidados(as) pelas crianças. Além disso, precisam se colocar como interlocutores(as) das crianças, observando os episódios envolvendo as brincadeiras, tendo em vista a qualificação dos espaços de jogo e as mediações que se fizerem relevantes. Ainda, a proposição de instalações de jogo tem sido uma experiência muito interessante nos contextos dos estágios sob minha orientação, já que esses espaços inspirados nos materiais e processos utilizados pelos artistas contemporâneos (SANTOS; CARVALHO, R., 2019) se configuram como oportunidade ímpar de

promoção do simbolismo, do jogo, da criação e da produção de narrativas pelas crianças.

Em meio a tantas demandas do cotidiano, “entrar no jogo simbólico” com as crianças talvez continue sendo um desafio para os(as) docentes. Quem sabe resgatar a criança que fomos a partir de experiências vivenciais na formação inicial e continuada seja uma oportunidade de encontrarmos o simbólico que habita nossos modos de constituição como seres humanos.

Ampulheta

As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos.
(CARVALHO, R., 2015, p. 124).

Tabela. Quadros. Dias da semana. Horários. Atividades. Rotina. Planejamento da semana. Pauta de observação. Registros escritos das observações. Após as visitas às instituições de Educação Infantil, os(as) estagiários(as) retornam com uma tabela. É a tabela de planejamento e organização da semana de trabalho. Nessa tabela, consta o momento da manhã, geralmente com 40 minutos destinados à atividade pedagógica do turno no qual será realizada a prática de estágio. Estagiários(as) apreensivos(as) perguntam: “Rodrigo, como podemos organizar nosso planejamento dentro desse quadro? É tudo cronometrado”. Ou ainda: “Na próxima semana, haverá comemoração da Semana Farroupilha; todo o turno estará comprometido. Não há tempo”. Depois de uma escuta atenta e uma retomada das discussões sobre dimensão do tempo na Educação

Infantil, os(as) estagiários(as) começam a se sentir mais tranquilos(as) e confiantes com as possibilidades de pensarmos outros modos de organização do tempo.

A orientação é atender à demanda institucional, mas pensar o tempo da jornada em que estão atuando com as crianças para além do tempo enquanto ampulheta. A primeira problematização que proponho é do tempo da atividade pedagógica, que aparece sempre em destaque nas tabelas recebidas. Indago sempre: “O que é considerado atividade pedagógica? Por que existe o momento da atividade pedagógica?”. Afinal, todos os momentos das crianças na instituição são pedagógicos, desde a entrada até o momento de saída delas. Ultrapassando esse primeiro aspecto relativo à “hora da atividade pedagógica” (RECH, 2004), passamos então a discutir a intensidade de todos os momentos da jornada, como o acolhimento das crianças na chegada, as rodas de conversa, as assembleias, as refeições, o uso da praça, o “descanso” das crianças, os deslocamentos, o uso dos sanitários, a saída da escola etc.

Para perceber a jornada das crianças além da tabela comumente utilizada nas instituições, em geral proponho que, no período de observação (etapa de atuação indireta), os(as) estagiários(as) atentem para as crianças e suas relações com os tempos, espaços, materiais e, sobretudo, seus pares. Tenho notado que o diálogo com os(as) estagiários(as) sobre as observações realizadas por eles/elas é um momento muito interessante, pois as narrativas compartilhadas reiteram minha defesa de que “a temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência” (CARVALHO, R., 2015, p. 124), a qual não

cabe em tabelas e planilhas. Tal percepção possibilita que os(as) estagiários(as) se sintam motivados(as) a investir em outra lógica de planejamento, na qual as crianças tenham tempos, espaços e oportunidades de desenvolver “relações afetivas densas com seus pares” (MACHADO; CARVALHO, R., 2020) no contexto de vida cotidiana. Nesse sentido, destaco que “a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola. Isso porque, muitas vezes, a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades” (CARVALHO, R., 2015, p. 129), deixando em segundo plano a beleza do inusitado provocada pelos encontros, diálogos, partilhas de afetos e cumplicidades entre as pessoas.

No cenário dos estágios, para romper com a “lógica temporal da ampulheta”, na qual se cronometra a jornada temporal diária das crianças, costumamos desenvolver as seguintes estratégias: 1) estender os tempos de realização das propostas, conforme as demandas das crianças; 2) manter a continuidade das propostas desenvolvidas no âmbito dos ateliês, ou seja, mesmo que o turno termine, as crianças sempre têm outras oportunidades de retomar o que estavam fazendo; 3) conferir importante atenção às transições (PIVA; CARVALHO, R., 2020) entre os tempos institucionais, conversando com as crianças e buscando antecipar o que irá ocorrer em cada momento da jornada; 4) nos espaços de uso coletivo, como, por exemplo, o refeitório, reivindicar tempo para que as crianças possam se alimentar sem pressa e se comunicar com os demais colegas, tendo em vista que os momentos

de alimentação constituem uma parte considerável da jornada das crianças na escola; 5) potencializar o tempo das relações e das interações entre as crianças durante toda a jornada, privilegiando a brincadeira e a descoberta do mundo. Desse modo, considero relevante ressaltar que “assumir a prática pedagógica com responsabilidade, prevendo constantemente a alteridade das crianças nos planejamentos” (CASTRO, 2016, p. 66) é um desafio do qual não podemos nos eximir enquanto docentes.

Andarilho

[...] como abandonar nosso egocentrismo adulto e nossas perspectivas adultocêntricas, ao olharmos as relações das crianças com os espaços? (LOPES; PAULA, 2020, p. 12).

Certa vez, ouvi a seguinte declaração de uma coordenadora: “Rodrigo, você é um professor andarilho”. Surpreso com a colocação, perguntei: “Por que andarilho?”. A resposta foi imediata: “Você não para com as crianças na sala. As crianças precisam acostumar-se a passar mais tempo concentradas nas atividades em sala. É muita movimentação. Afinal, a Educação Infantil não dura a vida toda”. Até hoje me questiono o que significaria o adjetivo andarilho. Em meu entendimento, o andarilhar pela escola tinha a ver com minha escolha intencional de que as crianças tivessem a oportunidade de conhecer e se apropriar de espaços que não estavam circunscritos à sala-referência. Enquanto professor iniciante, mesmo sem o conhecimento que hoje tenho sobre a importância das “vivências espaciais” (LOPES;

PAULA, 2020), entendia a relevância de que as crianças tivessem a possibilidade de ocupar diferentes espaços. Desse modo, logo no início do turno, ainda na roda inicial, recorro que conversava com as crianças sobre a organização de nossa jornada em relação à distribuição do tempo e ao uso dos materiais e dos espaços que iríamos ocupar.

A pauta inicial da roda era recorrentemente constituída pelos relatos das crianças sobre os acontecimentos do dia anterior, pois costumava registrar com elas, no final da tarde, assuntos pendentes, combinados etc., para serem retomados depois. Na roda, as crianças também narravam situações do dia ocorridas no trajeto de deslocamento de suas casas até a escola. Assim, relatos, curiosidades, questões e inquietações sempre estavam presentes em nossas rodas de conversa. Por conseguinte, na continuidade dos diálogos que estabelecíamos na roda, conversávamos sobre as propostas dos grupos, bem como a respeito dos espaços da escola que poderíamos ocupar especificamente naquele dia.

Lembro que as rodas de histórias, as brincadeiras de faz de conta, entre outras “experiências performáticas” (BLANCO; CIDRÁS, 2020), ocorriam de modo nômade pelos vários espaços da instituição, possibilitando que as crianças, a partir da interação com seus pares e a produção de “culturas lúdicas” (MACHADO; CARVALHO, R., 2020), constituíssem “territórios-lugares” (ARENHART; LOPES, 2016). Recorro-me que normalmente carregava comigo um tapete de pano, pintado pelas crianças, que utilizávamos para dispor os artefatos de nossas brincadeiras. Tais lembranças

reiteram o fato de que as crianças “se especializam no brincar” (LOPES; PAULA, 2020, p. 11).

Todavia, também lembro que o andarilhar era decorrente do espaço físico pequeno de minha sala, o qual impossibilitava a constituição de “espaços circunscritos” (CARVALHO, M.; RUBIANO, 1995) fixos – casa, padaria, hospital, farmácia, oficina mecânica, salão de beleza etc. Portanto, eu costumava guardar os artefatos que potencialmente compreendessem espaços circunscritos em caixas de papelão, as quais eram etiquetadas com as crianças. Posteriormente, com a ajuda das crianças, as caixas eram transportadas e nos permitiam conceber contextos de jogo nas áreas externas. Na impossibilidade de “espaços circunscritos” (CARVALHO, M.; RUBIANO, 1995) fixos, as caixas serviam para que montássemos, na área externa, espaços de jogo simbólico, nos quais as crianças pudessem explorar os materiais e produzir narrativas fabulatórias. Com o passar do tempo e o convívio diário com as crianças, percebi que gradativamente elas passaram a circular com maior independência pela instituição.

Passada mais de uma década dos eventos relatados, iniciei minha atuação como professor universitário em uma instituição pública de ensino superior no interior do Rio Grande do Sul. Ao começar meu trabalho docente como professor da área de Educação Infantil, iniciei o desenvolvimento de uma pesquisa com crianças de pré-escola. A partir da fotoetnografia, minha intenção de pesquisa naquela época era compreender, da perspectiva das crianças, os sentidos que elas atribuíam ao uso dos tempos durante a jornada diária

(CARVALHO, R., 2015). Durante dois anos contínuos de trabalho de campo, observei, enquanto pesquisador, a intensa relação das crianças, não somente com os tempos, mas também com os espaços e principalmente o desejo delas de ocupar as áreas externas da escola.

Examinando as imagens produzidas na pesquisa, percebi que, de modo recorrente durante o cotidiano institucional, as crianças se posicionavam nas janelas para observar as situações que se passavam fora dos limites arquitetônicos de suas salas. Ao apresentar as imagens para as crianças e questioná-las a respeito do que observavam nas janelas, ouvi belíssimas narrativas sobre o desejo de viver a vida que ocorria fora de suas salas-referência. Tais narrativas geraram a escrita de um artigo no qual reiterei o argumento de que as crianças precisam ter a possibilidade de andarilhar pela escola, pois, afinal, sempre é tempo de descobrir com as crianças que “há muita vida lá fora” (CARVALHO, R., 2015).

Essas preocupações, decorrentes de minhas atividades enquanto pesquisador, repercutem indefectivelmente em minhas orientações nos estágios de Educação Infantil. A partir da leitura dos espaços das instituições em que meus(minhas) alunos(as) realizam a prática docente, planejamos com as crianças o uso dos espaços, assim como propomos sessões exploratórias em “instalações de jogo e espaços propositores” (SANTOS; CARVALHO, R., 2019). No entanto, além do planejamento dos espaços, procuramos, na companhia das crianças, ocupar os espaços da escola, provendo-as de tempo para, através das brincadeiras, constituírem *lugares, territórios e territórios-lugares* (ARENHART;

LOPES, 2016). Ora, sempre é bom lembrar que “não existe vivência espacial fora do verbo humano” (LOPES; PAULO, 2020, p. 6).

Entrelinhas da docência

O espaço em que trabalha [o/a docente] é milimétrico, às vezes invisível, requer interpretar, uma e outra vez versões de uma melodia nunca igual. (RATTERO, 2014, p. 141).

Enfrentar o desafio de pensar a docência à margem do instituído sem a busca de modelos, padrões ou ainda sem a previsão de um estado profissional a ser alcançado é bastante complexo. A formação docente é pautada por narrativas do extraordinário, nas quais muitas vezes *o ofício de docente se torna um fardo difícil de ser carregado* (GADELHA, 2005). Em relação a esse aspecto, não me refiro somente à formação inicial, mas também à continuada. A possibilidade de os docentes produzirem sentidos sobre a sua prática é cada vez mais escassa. No extraordinário postulado pelas formações, sobretudo a continuada, no âmbito do “mercado pedagógico”, são compartilhadas alternativas infalíveis para que o indivíduo se torne um “bom professor”. Abordagens, metodologias, materiais didáticos, planejamentos, orientações sobre documentação pedagógica, mais uma lista infindável de aspectos que poderiam ser elencados se difunde na velocidade da luz. Paralelamente cresce o mercado editorial a respeito da docência com crianças pequenas, postulando “mandamentos” a serem seguidos pelos docentes. Abordam-se a instituição de Educação Infantil, a criança, a infância e o(a) docente de modo

singular, sem nenhum processo de contextualização dos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais. Ou seja, dissemina-se uma formação acrítica.

Em um país heterogêneo como o Brasil, como já afirmei em outras ocasiões (SILVA; CARVALHO, R., 2020), é espantoso que a diversidade econômica e cultural das cidades nas quais estão localizadas as instituições não sejam levadas em consideração. Ao apagarem-se os contextos, propaga-se a narrativa redentora de que basta o(a) professor(a) ser mobilizado(a), ou melhor, engajado(a) (palavra em voga) na busca de qualificação profissional que realizará um trabalho de qualidade e será consequentemente reconhecido(a) pelos seus pares. Nesse contexto, ser professor(a) é entendido em uma perspectiva meritocrática, na qual o êxito da prática docente se centra exclusivamente no indivíduo. Por conseguinte, geralmente criticam-se os(as) docentes, sobretudo os(as) das escolas públicas, a respeito da falta de competência teórica para lidar com as demandas das políticas curriculares contemporâneas de Educação Infantil, ou seja, o “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, 2019).

A partir do exposto, pergunto: onde se encontram os(as) docentes no interior dos discursos das políticas curriculares e de formação? Quais posições têm ocupado os(as) docentes nos discursos dos(as) formadores(as)? Não tenho a pretensão de responder a tais questões, mas as compartilho para que possamos refletir sobre os modos como temos pensado a docência contemporânea na Educação Infantil. Desse ponto de vista, considero oportuno propor que consideremos as **entrelinhas** do

instituído, pois, como defende Rattero (2014, p. 141), o professor pode ser “um artista de insignificâncias, [...] um intérprete... um leitor do acontecer...”. No entanto, é preciso que o(a) docente tenha autoria na constituição dos seus repertórios, que suas narrativas profissionais e os processos de sua constituição enquanto profissional da educação sejam reconhecidos.

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.

Lembro das palavras de Rattero (2014, p. 141) de que gosta “de pensar o professor como quem pode habitar a pergunta pelo futuro sabendo que o movimento da vida desencadeia o inesperado e faz possível o improvável [...]”. Compartilho desse mesmo argumento da referida autora. É nesse sentido que penso a docência. É nesse sentido que penso os encontros com meus(minhas) estagiários(as) na Universidade. É nesse sentido que penso a formação através dos projetos de extensão e dos projetos de pesquisa que desenvolvo. Nesses tempos pandêmicos, em meu trabalho de extensão, através da modalidade remota, tenho tido o privilégio e a oportunidade de atuar na formação continuada de docentes das cinco regiões de nosso país. Ao ouvir os(as)

docentes e as narrativas emergentes de suas atuações nos contextos das instituições de Educação Infantil públicas brasileiras, tenho aprendido cada vez mais a respeitar a diversidade que constitui os modos de ser docente, assim como percebido a vitalidade do coletivo e a força da autoria e do exercício de pensamento dos(as) professores(as) quando se oportuniza a emergência do *infraordinário* (PEREC, 2013).

Nessa direção, com a pretensão de acionar outros sentidos possíveis para pensarmos o exercício da docência com crianças na Educação Infantil, compartilho a seguir um manifesto, o qual foi escrito há exatamente uma década, em minha Tese de Doutorado em Educação. Ao revisitar tal manifesto, enxergo, nas palavras do jovem doutor de 2011, o gérmen catalizador de minhas escolhas éticas, estéticas e políticas enquanto professor e pesquisador da área de Educação Infantil contemporaneamente.

Enquanto docente, é:

[...] possível compor-se de outros modos, escolhendo elementos que sejam decorrentes de experiência significativas. Elementos que permitam pensar a escola, as crianças, as famílias, o ensino, as práticas pedagógicas, o currículo, os projetos, os ditos pelos 'estrangeiros da educação', de maneiras diversas, das quais usualmente vivencia-se nas trajetórias de formação, pelo fato das mesmas estarem ancoradas em discursos críticos e normalizadores (preceitos 'sagrados' que devem ser seguidos para que o indivíduo encontre a 'salvação') que, muitas vezes, sequer são discutidos. É possível provocar rupturas/fissuras nos discursos que são apreendidos desde a primeira vez que entramos em uma escola. Discursos que reiteradamente nos inscrevem em determinados modos (muitos semelhantes) de sermos professores. É possível criar outros discursos – compor

outros ditos sobre a escola e suas práticas, que tem sido vista e reconhecida (muitas vezes) de modo indelével e naturalizado. Uma possibilidade. Uma intenção. Uma provocação. Um modo de pensar a docência. Perceber-se. [...] Um desafio exercício árduo. Uma tarefa ética. Uma potente estratégia de suscitar acontecimentos educativos, de vivenciar e partilhar experiências, de engendrar novos espaços/tempos, de pensar nos modos como nos constituímos (e somos continuamente constituídos) enquanto docentes. Uma possibilidade de discutir nossas atuações profissionais para além da ordem do discurso vigente difundido nas escolas, nos cursos de formação de professores e nas pedagogias culturais. Uma possibilidade de resistência. Uma possibilidade de combate. Uma possibilidade de enfrentarmos os modos cristalizados como, historicamente, temos nos tornado professores. (CARVALHO, R., 2011, p. 284)

Certamente algumas pautas não se esgotam nas páginas de uma Tese, mas se tornam lutas que nos desafiam por toda a vida.

Referências

ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. *Educar a través da arte: cara a unha escola imaxinada*. Pontevedra, Espanha: Kalandraka, 2019.

BRAILOVSKY, Daniel. *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-117.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governamento de professores/as em formação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios de uma Pedagogia da Infância. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; RADOMSK, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

CASTRO, Joselma Salazar. *A docência na Educação Infantil como ato pedagógico*. 2016. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FIGUEIREDO, Gláucia. Das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amélie Poulain. *In: RIBETTO, Analice (org.). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 99-108.

FISCHER, Deborah Vier. *Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GADELHA, Sylvio de Souza Costa. Dos fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. *In: RIBETTO, Analice (org.). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

JOÃO e Maria. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Sivuca. *In: OS MEUS amigos são um barato*. Intérprete: Vários. São Paulo: Philips, 1977. 1 disco vinil, faixa 7.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. *Signos geográficos*, Goiânia, v. 2, p. 1-16, 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010.

- MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-23, e250060, 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- PEREC, Georges. *Lo infraordinário*. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.
- PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. São Paulo: Gustavo Gilli, 2016.
- PEREIRA, Jennifer Nascimento. *Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e227311, 2020.
- RECH, Ilona Patrícia Freire. *A hora da atividade na Educação Infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- RATTERO, Catarina. pedagogías de lo nimio. In: RIBETTO, Analice (org). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 137-141.
- SANTOS, Nathalia Schuermann; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Arquiteturas efêmeras de jogo e educação

- infantil: diálogos com a Arte Contemporânea. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-42, 2019.
- SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SKLIAR, Carlos. lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, Analice (org). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 72-82.
- SILVA, Mariana Silva. *Zonas de contato: ressonâncias da natureza no extraordinário*. 2018. Tese (Doutorado em Artes visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.

CAPÍTULO 4

CONTINUAR A APRENDER¹

Agnese Infantino
Franca Zuccoli
Gioconda Ghiggi (tradução)

Premissa²

No decorrer da contribuição gostaríamos de refletir sobre quais são as principais etapas que os profissionais e as profissionais vivem quando, concluído o período de formação universitária, iniciam a experiência do trabalho educativo e da prática docente. Pensamos, de fato, que só entrando na realidade da dinâmica

¹ O capítulo é fruto de um projeto compartilhado, em particular Agnese Infantino é autora da Premissa, do primeiro e segundo parágrafo, Franca Zuccoli é autora do terceiro, quarto e quinto parágrafos.

² Revisão técnica realizada por Isabella Brunini Simões Padula, Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: isabellabsp@gmail.com

educativa, em campo, os novos educadores começam a perceber que, para desenvolver o seu papel profissional, é necessário encontrar o modo de fazer dialogar, de forma coerente e orgânica, as teorias estudadas com as experiências educativas e com os problemas que concretamente devem ser afrontados na prática. Durante os primeiros períodos de trabalho, os novos professores e educadores vivenciam, muitas vezes, uma alternância entre diferentes comportamentos que os levam, de um lado, para o regresso a modelos mais tradicionais, por vezes experimentados como estudantes, e de outro os fazem avançar para experiências mais inovadoras. Torna-se, portanto, fundamental identificar um ponto de equilíbrio coerente e praticável para definir o próprio horizonte profissional. Muitas vezes é possível encontrar esse ponto de equilíbrio assumindo uma atitude heurística, que permite observar com atenção aquilo que acontece contextualmente, colocando-se perguntas, pensando criticamente e questionando de forma inteligente as práticas educativas realizadas com as crianças. Assumindo esta perspectiva se entende, então, aos poucos, que nem todo o conhecimento profissional foi aprendido, mas que parte importante da competência educativa e da docência só pode ser construída trabalhando, pois se trata de um saber situado e flexível, pronto a transformar-se, fortemente caracterizado pelo contexto no qual se desenvolve. Da pesquisa sobre a experiência nasce, de fato, um conhecimento novo, baseado na inteligência em ação, capaz de captar/aproveitar a riqueza das propostas em construção, de enriquecer as potencialidades

vislumbradas, de valorizá-las no diálogo constante com as crianças. No decorrer das reflexões que se seguem, gostaríamos de apresentar e investigar algumas das principais questões, bem como os principais problemas com os quais os novos educadores e as novas educadoras entram em contato nos primeiros anos de trabalho, seja no serviço para infância de 0 a 6 anos, seja nos anos iniciais.

1. Começar a trabalhar nos serviços educativos para infância: a neutralidade não existe

O início da carreira, nos serviços educativos para a infância, pode ser desestabilizador e gerar desconforto, assim como satisfação e novas descobertas. O/a professor/a envolve-se em uma série de atividades, intervenções e sequências de ações que, frequentemente, encontra-se realizando por si só pela primeira vez. Trocar a fralda de uma menina, pegar no colo e consolar um bebê que chora, responder às perguntas insistentes de um grupo de crianças, procurar maneiras de prender a atenção de outro grupo para iniciar uma leitura, dentre várias outras situações muito concretas que, quando se está dedicado aos estudos, parecem simples e banais, mas que, ao invés disso, agora que se está trabalhando, emergem como questões importantes e desestabilizadoras, exigindo habilidades profissionais e competências educativas específicas, para as quais pode sentir que ainda não está preparado, ou que talvez não tenha recebido uma formação específica necessária.

Quando se começa a trabalhar compreende-se que o valor educativo da própria intervenção está ligado à concretude dos gestos, das palavras, do que realmente se faz com o próprio corpo em relação aos corpos das meninas e dos meninos pelos quais, seja enquanto adultos ou enquanto profissionais, se é responsável. Experimenta-se como não basta ser movido e inspirado por boas ideias e intenções positivas: é preciso saber como traduzi-las de forma coerente em ações e comportamentos profissionais. O período inicial de trabalho pode, portanto, ser uma fonte de deslocamento, desorientação e até desconforto. Mas creio que possa ser um desconforto gerador, capaz de induzir à conquista de uma postura profissional. Penso, de fato, que assumir uma postura educativa ao trabalhar com crianças em seus primeiros anos de vida não seja uma consequência automática da obtenção do título acadêmico, mas que envolve processos muito mais amplos de amadurecimento e crescimento profissional, assim como pessoal, que começam com o início da experiência de trabalho na prática.

Trabalhar com crianças menores de seis anos exige relacionar-se, saber relacionar-se com cada pessoa e com os grupos, fazer parte, estar dentro do fluxo das experiências que, no forte entrelaçamento, mantêm juntos meninos e meninas, adultos com papéis e funções profissionais diversas. Trabalhar com crianças pequenas envolve cuidar delas e entrar em contato direto com suas identidades corporais. Como podemos nos interessar e cuidar das identidades corporais e individuais dos pequenos, sem sermos nós próprios pessoas inteiras,

com um corpo e uma história pessoal? Adentrando as relações, é possível perceber que o olhar "objetivo", o ponto de vista "neutro", não são viáveis e se revelam ilusórios: não se pode, na concretude das relações, pensar em ser neutro, imparcial, objetivo, equidistante como se não houvesse uma história, um corpo, não se pertencesse a uma cultura, a um gênero, a uma classe social. Esta reflexão é conduzida com muita clareza por bell hooks (2020) que, assumindo a impossibilidade de pensar a figura do professor e do educador como uma "mente que entra na sala de aula", sem corpo e sem história, nos instiga a "voltar ao estado de seres encarnados para desconstruir a forma como o poder é tradicionalmente utilizado em sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e concedendo-a a outros" (hooks, 2020, p.174). Também na reflexão de Santiago (2019) encontramos atenção à materialidade e à forma como, para as crianças, o mundo se apresenta nas suas riquezas plurais e nas diferenças. Além disso, as crianças pequenas são capazes de participar das relações com os adultos de forma profunda que implicam, também, em referência a categorias sociais.

Estava sentado brincando com as crianças, quando Machado me disse:

- Tio, a sua mãe comprou uma camiseta rosa pra você?
- Não, fui eu mesmo.
- Nossa, mas rosa é de menina!!!! Você não sabia?
- Mas a loja dizia que a camisa era de menino, como assim? Eu acho que não tem essas coisas de menino e menina, tem?
- Acho que tem, minha mãe diz que rosa é de menina!
- Eu acho que é só uma cor e que todo mundo pode usar...
- Eu acho que você vai virar menina!

- Nossa! Será?

- Não sei! Vira mariquinha.

A docente observando a conversa, chama as crianças e pergunta:

- Existe coisa de menino e menina? (fragmento do diário de campo, novembro de 2016) (SANTIAGO, 2019, p. 74-75).

Nesse sentido, acredito que o desconforto e a desorientação que inicialmente podem acompanhar os novos educadores e professores em campo, seja um impulso potencialmente positivo caso os ajude a entender a necessidade, enquanto seres encarnados, de não se esconderem em um papel educativo abstrato e de escolher, ao invés vez disso, ser parte ativa e incorporada do contexto educacional, o que acontece a partir dos processos relacionais, culturais, sócio-cognitivo-emocionais que os educadores poderão compartilhar com as crianças.

As experiências profissionais que caracterizam o período inicial de entrada em serviço merecem, portanto, ser investigadas ainda com mais profundidade; elas têm o poder de revelar aspectos importantes da construção das competências e do papel profissional.

2. Só a teoria não basta: o valor da prática

A formação inicial, de natureza quase que exclusivamente teórica, realizada em sala de aula e, portanto, distante e longe do nível das práticas, pode parecer inadequada e ineficaz diante das múltiplas e urgentes pressões da prática. Ou seja, parece que a teoria é

posta em xeque pela prática ao revelar que não pode fornecer o suporte necessário para assumir as escolhas e comportamentos mais adequados e relevantes a serem implementados naquela situação concreta, com aquelas crianças, no aqui e agora. A teoria tem valor porque afirma princípios e critérios gerais, enquanto a prática é colorida pelas particularidades dos casos específicos e únicos. Evidentemente, colocada nesses termos, a contraposição parece irremediável. Para não ficarmos presos nesse binômio oposicional, devemos considerar o problema da relação teoria/prática a partir de outros ângulos.

Podemos, então, começar a reconhecer que estar por muitas horas por dia em contato direto e próximo com um grupo de crianças, mesmo as bem pequenas, no início pode ser cansativo e, sem dúvida, carregado de muitas solicitações, fadigas e dúvidas que, evidentemente, não foram as dúvidas e as reflexões que emergiram na formação teórica. Ao entrar em campo, você começa a entrar em contato com os problemas específicos da prática. Crianças em carne e osso, com seus corpos, suas vozes, são muito diferentes do que as crianças pensadas e imaginadas durante a formação em uma sala de aula universitária.

Como pegar uma criança pequena no colo, como trocá-la, como consolá-la, como atrair e manter sua atenção, como torná-la sujeito ativo enquanto objeto de nossos cuidados: a formação teórica não consegue entrar no mérito destas questões porque, por vias teóricas, não se pode lidar, em sua concreta materialidade, com o impacto gerado pelo contato com o corpo de uma criança pequena, com a fralda molhada e suja, com uma criança

que está construindo sua capacidade de atentar-se neste mundo. Ou melhor, nas salas de aula das universidades tudo isso é tratado e estudado, mas inevitavelmente como tema, assunto, objeto de estudo que não pode coincidir diretamente com os meninos e as meninas reais, em ação na materialidade educacional, dimensão central da prática. Mas, para não correr o risco de nos referirmos à prática acolhendo-la implicitamente na importância que assume no campo educacional, devemos questionar seu significado.

O que entendemos quando falamos em "prática"? Pode nos ajudar a contribuição de Sylvia Scribner que, ao longo da abordagem sócio-construtivista, considera a prática como pensamento em ação, e aponta como "A memória e o pensamento na vida cotidiana não estão separados, mas fazem parte do fazer" (SCRIBNER, 1997, p. 297). Prática, portanto, não é simplesmente fazer, operar, sequenciar comportamentos: a prática é uma forma de pensamento (INFANTINO, 2014). Se passamos a considerar uma situação observada em campo, na qual está envolvida uma nova educadora, podemos compreender, de modo mais claro, em que sentido a prática é pensamento em ação.

Atividades com tintas

Estão presentes 10 crianças com idades entre 12 e 18 meses com duas educadoras, Marta e Erika. O espaço foi preparado com duas telas estendidas pelo chão sobre as quais foram colocados três pedaços de papel (acho que aqui é cartolina) e dez recipientes com tintas.

A observação foi feita por Erika, que começou a trabalhar há poucos dias.

Marta me diz que é hora de preparar as crianças para a atividade. É necessário despi-los e deixá-los somente com as fraldas. Me aproximo do grupo e chamo o Luca para começar a prepará-lo.

-Luca venha, venha aqui. Vamos tirar a camisa, e as calças.

Mas, quando consigo tirar as calças, Luca se enrijece, seus olhos se enchem de lágrimas e ele começa a soluçar. A reação dele me bloqueou, achei que não era uma boa maneira de despir as crianças, talvez Luca não quisesse ser tocado e despido. Eu paro, Marta também se aproxima e juntas tranquilizamos Luca:

-Está tudo bem, agora vamos brincar com as tintas, quer?

Com essas palavras, Luca para de soluçar, e então continuo a despi-lo deixando-o com a fralda.

Sigo, no entanto, perplexa, de repente me surge uma série de dúvidas sobre a atividade que estamos propondo. Depois penso que, talvez, quando todos estiverem prontos e iniciarem a usar as tintas, tudo fará mais sentido, talvez seja só a fase de preparação que é um pouco longa, estamos demorando muito tempo e as crianças estão ficando impacientes, assim, procuro chamar a atenção delas e me volto também para os outros para prepará-los, no entanto Luca permaneceu imóvel, sentado ao meu lado.

Poderíamos destacar múltiplos níveis de análise em relação à observação que acabamos de apresentar, mas para o tema que nos interessa consideremos o ponto de

vista da educadora Érica que, ao realizar uma série de ações envolvendo Luca, é atravessada por dúvidas e pensamentos que questionam o próprio significado de suas ações. Surgem nela perplexidade sobre o que está fazendo e sobre o significado que sua intervenção tem para Luca. Essa educadora se vê em ação, estando presente a si mesma e, ao mesmo tempo, descentralizando-se. Pensa na intervenção que realiza enquanto a faz. Essa é a prática. Este pensamento não surge do nada, precisa alimentar-se das teorias e dos conhecimentos estudados que, portanto, têm valor na dimensão prática não tanto porque são aplicados na ação e se traduzem em comportamentos, mas pelo contrário, é graças aos conhecimentos teóricos que é possível pensar enquanto se age. E, nesta forma inteligente e reflexiva de trabalhar, cria-se um saber e uma nova consciência.

Retornando à situação de Erika, sua forma de pensar e agir, de colocar o pensamento em ação, supera a contraposição entre teoria e prática como âmbitos distintos e consegue dar espaço às contradições e às perturbações que surgem da ação pensada, quando se mantém aceso o pensamento crítico durante a ação. Quem inicia o trabalho educativo, em um primeiro momento se depara com uma nova dimensão do conhecimento, aquela que surge das ações pensadas que, até aquela ocasião, ainda não havia experimentado. De fato, uma coisa é analisar (como estamos fazendo) uma observação que discutimos por vias reflexivas, outra coisa é ser parte ativa, em campo, de uma situação educativa que implica pensamento em ação. O pensamento em ação, a prática assim entendida, não pode ser experimentada fora da

prática em si mesma, ou seja, fora do fluxo das dinâmicas concretas de relação entre educadores e crianças. A prática é, portanto, uma dimensão muito específica, com relevância e valor próprio, a qual não pode ser formada de modo abstrato, mas apenas quando se começa a trabalhar e tem início a experiência profissional em campo. Porém, na minha opinião, a formação pode dar uma contribuição importante à prática, justamente por reconhecer o valor do conhecimento específico que o pensamento em ação é capaz de gerar. Outro exemplo de observação escrita de uma educadora pode nos ajudar a visualizar este aspecto.

Ambientação na creche

A criança (25 meses) é acompanhada, nestes dias de ambientação, pelo papai. Eles são muito apegados, no primeiro dia ficaram muito próximos, a criança tentava ir em direção à saída, não me olhava e não se afastava de seu papai. Me perguntei o que fazer para que eles se sentissem à vontade, convidei o pai a se sentar, deixando que a criança se movimentasse no ambiente de acordo com seus próprios tempos. Mas a criança, assim que me aproximava, se escondia entre os braços do papai. Pensei, então, em propor uma atividade de leitura para o grupo de crianças e, enquanto realizava a leitura, olhava discretamente para a criança e percebi que ela começava a se movimentar, tocando em alguns brinquedos. O grupo de crianças continuou a leitura de forma independente, então fui capaz de me aproximar da criança, que continuava a me ignorar, até que entrou

em um túnel e me olhou de lá. Me coloquei no chão e comecei a brincadeira do *Cucù*³ com a criança. Me olhava, mas assim que nossos olhos se cruzavam, ela corria para o papai. No entanto, estabelecemos um primeiro contato (INFANTINO, 2014, p. 15)

A educadora que fez essa observação, que tem como tema uma sequência de relações na qual ela mesma está envolvida, prestou atenção em descrever, não só o que foi feito e o que poderia ser observado, como o comportamento explícito, mas, ao mesmo tempo, prestou atenção ao diálogo e ao entrelaçamento entre o que colocava em ação, o que pensava e o que, aos poucos, considerou sensato realizar para sustentar uma condição de bem-estar para aquela criança e seu pai durante a ambientação. Assim, altera-se o entendimento de que a intervenção colocada em ação não é consequência de uma aplicação de teorias abstratas na prática, segundo uma lógica de linearidade causa e efeito: da teoria à prática. Em vez disso, se trata de uma ação pensada, raciocinada e refletida, na qual a ação e teoria se entrelaçam em uma relação de circularidade: pensamento e ação. Daí resulta que o conhecimento não é produto da teoria, mas o resultado progressivo das práticas pensadas. A educadora, que vemos em ação, constrói progressivamente novas aquisições, fixa pouco a pouco novas bases sobre as quais tirar vantagens que lhe permitirão desenvolver um conhecimento nascido da experiência e que se liga ao fato de ter experimentado na prática o que pode ser feito em casos de ambientação semelhantes a este. Nesse sentido,

³ Também conhecida no Brasil como: Cadê o bebê? Achou!

podemos então afirmar que, quando se inicia a trabalhar, abre-se a possibilidade de aprender com a prática, adquirindo e construindo uma determinada forma de conhecimento que pode se concretizar quando o pensamento está em ação. Quando se inicia a trabalhar descobre-se, então, que o tempo de estudo e de conhecimento ainda não acabou: trabalhando você continua (e deve continuar!) a aprender.

3. A história do nascimento de um curso de graduação

Se, no parágrafo anterior, foram feitas muitas reflexões relacionadas à ação educativa no âmbito de um percurso que envolve os primeiros anos de vida das crianças, neste aprofundaremos a atenção rumo a percursos e profissionalismo relativos às crianças e aos meninos e meninas de até dez-onze anos, com uma visão sempre marcada pela continuidade. O futuro professor habilitado para atuar profissionalmente, seja na pré-escola, seja nos anos iniciais⁴, completa um curso de formação universitária de cinco anos, com uma importante presença de horas dedicadas: aos estágios diretos e indiretos, às aulas e aos laboratórios relacionados a muitas disciplinas pedagógicas, psicológicas e didáticas, além das disciplinas no âmbito cultural extremamente diversificadas, que vão da matemática à literatura, da física à história, da

⁴ Na Itália está prevista uma divisão de crianças de 3-5/6 anos, para a primeira instituição, isto é, *Scuola dell'infanzia* (pré-escola) e 5/6 -10/11 anos para a segunda, *scuola primaria* (anos iniciais do fundamental).

biologia à geografia, mantendo sempre um foco no campo educacional.

Desde a inauguração, em 1998⁵, dos cursos de graduação “dos professores e das professoras” da pré-escola e primário, quem iniciou a definir o percurso universitário, pensado como o mais adequado para a formação dos futuros professores, defendeu a importância de uma contínua passagem entre teoria e prática, entre pedagogia/didática geral e didática disciplinar. Por exemplo, se observarmos especificamente a presença do estágio, pode-se verificar um número crescente de horas a partir do segundo ano, que chega a 120 horas de presença na sala/turma durante o quinto ano. Nesta presença ativa dos estudantes, futuros professores, na escola, buscaram-se incentivar uma ação, não só de observação, mas planejada e propositiva, realizada diretamente com as crianças, apoiada por uma constante reflexão no grupo de pares, pela presença de um docente da escola designado pela metade do tempo (denominado tutor), entendido como um facilitador para o aprofundamento sobre as práticas observadas e realizadas. Esta circularidade constante entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, quis valorizar desde o início a contribuição da escola. Isto foi explicitado em 2008, em uma conferência que refletiu sobre o caminho percorrido dez anos após o

⁵ Em 3 de julho de 1998, foi publicado na *Gazzetta Ufficiale* o DM nº 153, que autorizou a criação, na Itália, dos cursos de graduação em *Scienze della Formazione Primaria* (Ciências da Formação Primária), este é o nome dedicado aos professores e professoras.

início daquela que pode ser plenamente definida como uma primeira experiência:

A formação universitária de professores partiu do reconhecimento dos méritos da escola, por isso a universidade deveria entrar na escola de forma respeitosa e preparar os futuros professores, estimulando neles o desejo de ser professor, de se comprometerem a manter o alto nível da pré-escola e educação primária (KANIZSA, GELATI, 2010, p.11).

Na mesma contribuição se procurava definir alguns dos pressupostos fundamentais ligados a esta figura profissional. Falava-se na formação de um/a professor/a consciente da importância do seu trabalho e de seu papel transformador na sociedade; de uma mulher e um homem atentos às crianças, tanto individualmente como em grupos; planejadores em relação aos ambientes e percursos educacionais; cultos, entendendo com isto pessoas ativas em relação aos saberes e à cultura contemporânea, e capazes, justamente por isso, de individualizar de forma conjunta e interdisciplinar as etapas e as ações concretas a serem realizadas junto às crianças; interessados nas famílias e capaz de envolvê-las e conscientizá-las, de forma propositiva, no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente se trata de um percurso universitário com mais de vinte anos de vida, que necessita, ainda, de outras reflexões relativas à avaliação do que aconteceu e do que ainda está acontecendo hoje. São muitas as questões que se colocam e que devem ser enfrentadas: quais são os aspectos a serem melhorados nesta formação inicial? Quais são os conteúdos e pontos de atenção que devem ser considerados? Ainda é válida, na sociedade contemporânea, a proposta formulada há vinte anos? Esta

formação tão articulada, num diálogo entre disciplinas, pedagogia e didática, responde às exigências formativas do futuro professor? Uma peça fundamental, e poderíamos dizer imprescindível, para tornar propositivas estas reflexões, é aquela que se dedica à observação do que acontece quando o/a estudante, agora formado como professor/a, entra na escola, verdadeira prova da mesma positividade do percurso formativo proposto.

4. Entrar na sala de aula como professora-professor

No momento no qual os estudantes concluem o percurso universitário e se tornam professores, para todos os efeitos, encontram-se a atravessar uma primeira fase de incerteza que, para alguns, se transforma em medo, insegurança ou mesmo na sensação de terem realizado uma escolha profissional errada. Os "novos" professores se sentem, por vezes, incapazes de enfrentar sozinhos um mundo complexo e articulado, como aquele da escola, que apresenta inúmeras variáveis e exige manter-se constantemente em diálogo, não só com as crianças, mas com todos os atores envolvidos nesta instituição: os colegas, os educadores, os gestores, os pais, o pessoal administrativo, o pessoal de apoio, os colaboradores que trabalham em várias funções. Diante dessa complexidade, a preparação que se consolidou nos cinco anos de estudos pode não parecer suficiente, também em relação ao mesmo trabalho em presença contínua com as crianças. "Como se faz para "gerenciar" sozinho as turmas?" é uma das perguntas

que os novos professores se colocam. O estudo realizado, assim como as mesmas experiências de estágio, seja diretamente na escola ou reflexiva na universidade, parecem insuficientes para responder à demanda de quando se encontra completamente sozinho para enfrentar seu encargo. Outro aspecto que alimenta a incerteza é a percepção real de estar inserido em situações de constante transformação, onde é necessário tomar decisões imediatas em pouco tempo. O tempo de reflexão coletiva parece, de repente, ter desaparecido, a atividade individual parece assumir o controle, anulando a reflexividade, como se esta estivesse submersa pela prática. Sobre a dificuldade de passar do percurso de estudo-formação profissional para o trabalho em sala de aula, é interessante citar um livro organizado por Luciana Pasino e Pompeo Vagliani (2010) de título intrigante: *Il primo giorno di scuola* (O primeiro dia de escola). Trata-se de uma coletânea antológica de diários ou textos breves de cinquenta professores (famosos ou menos conhecidos), de 1860 até os dias de hoje. As posições pessoais, conhecendo as histórias de alguns desses professores mais famosos, tornam-se então muito diferentes. Entre eles, alguns continuaram nesta profissão, com empenho e paixão, outros mudaram de rumo. Porém, é preciso lembrar como no passado a escolha de se tornar professor era quase um último recurso, uma alternativa em relação às outras profissões, sem uma formação específica, apenas jogando o candidato na arena para avaliar-se na prática, com uma disponibilidade

extremamente limitada de “ferramentas” projetuais, culturais, pedagógicas, didáticas.

Conhecer cada disciplina, em particular para os professores do fundamental e médio, era o único elemento exigido, as demais coisas eram consideradas de menor importância e quase subsidiárias, devendo ser construídas em total autonomia pelo novo professor. Na ampla, tanto cronológica como em quantidade, coleta de testemunhos sobre o primeiro dia, foram escolhidos três trechos significativos, que bem ilustram alguns aspectos. Eis a voz de Ada Negri, futura poetisa e escritora consagrada (1870-1945):

Ensinei na turma de primeiro ano dos meninos. Aqueles oitenta ou noventa demônios agitados, que me interrompiam na sala de aula, na maioria sujos, cheirando esterco de animais e estábulos, cheios de piolhos e desrespeitosos, eu gostava justamente porque, de certa forma, entre eles, eu me sentia um demônio também. Como isso consegui combinar com os deveres do ensino e com o progresso daqueles meninos no alfabeto e no ábaco, eu não sei. Mas combinou. [...] Botte, não: Deus, olhe. Mas gritar com eles, e mais do que eles, sim: apontando nos cartazes figuras de animais e de vegetais, escrevendo no quadro sílabas e cifras, circulando entre as carteiras com a ilusão de colocar ordem, gritava, gritava sempre, de ficar rouca. Professora Ada Negri (PASINI, VAGLIANI, 2010, p. 25-26).

Em tempos mais recentes, com o depoimento de Ângelo Petrosino (nascido em 1949), outro professor escritor:

Desde o primeiro dia, depois de uma pequena confraternização de início de ano, recebi as crianças na sala de aula com uma breve mensagem de boas-vindas escrita no quadro. E ali, as

convidei para "adivinhar" o que mais eu teria escrito para eles. [...] Mas minhas mais calorosas boas-vindas foram predispor, em torno da sala, dezenas e dezenas de livros de diferentes formatos, maços de jornais e pilhas de histórias em quadrinhos. Disponíveis, atraentes, chamadas silenciosas em competição umas com as outras, as capas estavam prontas para serem acariciadas, arranhadas, amassadas por leitores potenciais, convidados a possuí-las sem hesitar, sem escrúpulos. Objetos conhecidos de uns, quase desconhecidos de outros, espalhava aqueles livros pelo caminho e me colocava à disposição para seguir os percursos [...] de cada um deles. Professor Angelo Petrosino (PASINI, VAGLIANI, 2010, p. 176-177).

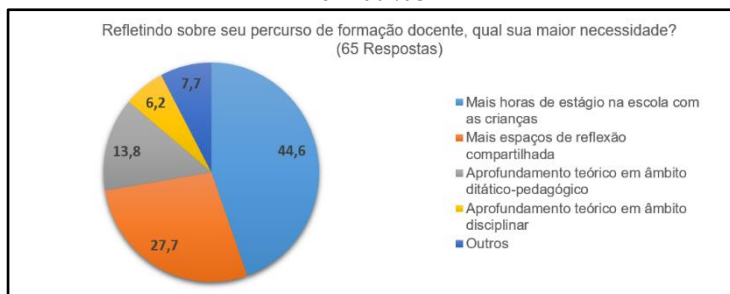
Nesta coleção antológica, os docentes relatam e focam, em particular, no primeiro dia ou nos primeiros momentos de sua entrada na sala de aula, enquanto a presente contribuição pretende refletir sobre um tempo mais longo de ingresso na prática. Ao mesmo tempo, porém, o fatídico primeiro dia é realmente muito significativo e exemplificativo, porque nos permite captar um cenário que contém em si, em síntese, muitas das perplexidades, incertezas, questões que serão mais explícitas durante os primeiros anos de exercício da profissão docente. Sobre este primeiro dia, Fiorenzo Alfieri, professor há muito tempo envolvido no Movimento di Cooperazione Educativa (Movimento de Cooperação Educativa), nos diz:

O primeiro dia de aula é uma espécie de microcosmo que reúne os componentes fundamentais do mundo escolar: a estrutura institucional do momento, os recursos disponíveis, a relação com o contexto social, os métodos de ensino e, a coisa mais importante de todas as outras, a atitude mental e emocional do professor. Professor Fiorenzo Alfieri (PASINI, VAGLIANI, 2010, p. 11).

Retornando à contemporaneidade e às reflexões dos estudantes, amadurecidas no primeiro encontro com o mundo escolar, aliadas às experiências desenvolvidas nos dois primeiros anos do curso entre aulas, estágios, laboratórios, surge uma rachadura verdadeiramente interessante, o que nos permite compreender a necessidade de um olhar diferente sobre a profissão e de intervenções direcionadas a apoiar o crescimento formativo.

Justamente para investigar como os estudantes vivenciam a relação com a sua futura profissão, a experiência de estágio na escola, a relação entre os vários âmbitos do curso de graduação, foi elaborado um questionário, composto por 12 perguntas, proposto durante o curso de Didática Geral, disciplina do segundo ano do percurso universitário. O questionário, realizado *online*, e construído com perguntas fechadas e abertas, teve como objetivo investigar as necessidades dos estudantes sobre a profissionalização docente. Convém indicar/especificar que é a partir do segundo ano que os estudantes entram pela primeira vez na escola, neste caso na pré-escola, para realizar o primeiro estágio. O questionário, por ter sido proposto no final de maio, permitiu que todos tivessem quase concluído a experiência de estágio. Dos resultados encontrados emergiram algumas reflexões muito significativas que apresentamos aqui graças às representações gráficas. Dos 65 alunos que responderam ao questionário, 63,1% declararam-se apenas estudantes, enquanto os demais trabalhavam, em sua maioria, em escolas, de modo ocasional ou permanente. A primeira pergunta enfocou as necessidades formativas dos futuros professores.

Gráfico 01: Respostas dos/as estudantes sobre necessidades formativas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todos os estudantes (100%) responderam positivamente à pergunta: “Você gostaria de aprender abordagens, modelos didáticos inovadores realizando o estágio em escolas que os oferecem?” Sobre a escolha da profissão docente, respondendo a esta questão: “Refletindo sobre o percurso realizado até o momento, pensando na escolha de tornar-se professor/a, você ainda está convencido de sua decisão?” Somente três estudantes se pronunciaram negativamente, mostrando dúvidas a partir das seguintes respostas.

Estudante 1: “Em certos aspectos este percurso de trabalho me assusta, depois da experiência de estágio, posso afirmar que, o que me fez duvidar em grande parte da minha escolha é a responsabilidade que se tem com as crianças e o estar em relação simultânea com um número bastante grande de crianças.”

Estudante 2: “A escola de hoje não é como alguns anos atrás, sobretudo crianças, pais e algumas metodologias.”

Estudante 3: “Tenho, constantemente, medo de não estar à altura, então ainda não estou convencida.”

Nas outras respostas que confirmam a escolha, existem aspectos muito significativos, dos quais queremos relatar alguns testemunhos:

Estudante 4: "Embora a escola, onde fiz o estágio, fosse puramente tradicional e com modos de abordagem de ensino por mim não compartilhados, mesmo assim, estou totalmente convencida da vontade de me tornar uma professora. É necessário que estudantes como nós levem ao mundo da escola uma revolução do ponto de vista das metodologias utilizadas."

Estudante 5: "Comecei a lecionar há três anos atrás por puro acaso, sem uma preparação adequada, confiando substancialmente no bom senso; agora tenho muito mais ferramentas, teóricas ou não, que confirmam a convicção de querer continuar ensinando."

Estudante 6: "Ouvindo os depoimentos dos professores e vendo o que as crianças podem fazer, se colocadas em condições favoráveis para o seu desenvolvimento, desejo cada vez mais fazer parte do mundo escolar, embora ainda exista o temor de não estar à altura."

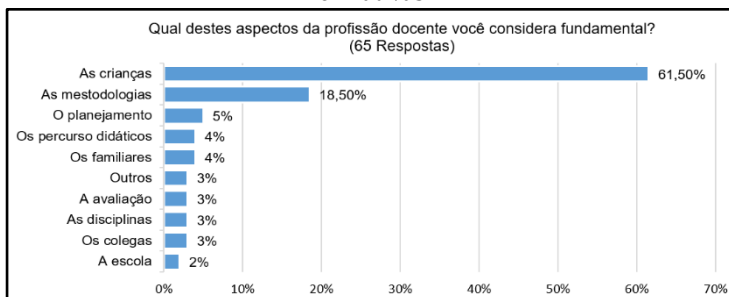
Estudante 7: "Quanto mais contínuo o percurso universitário, mais me convenço da opção de trabalhar em contacto com as crianças e, em particular, de ensinar; continuo firme no meu posicionamento, mas com muitas perguntas e dúvidas (às quais, em parte, encontro resposta nas situações ofertadas pela universidade), pois acredito fortemente no grande papel que os professores têm e espero estar à altura, certamente a experiência no campo me ajudará nisso."

Estud. 8: "Acho que é uma profissão muito rica, essa riqueza tem o peso da complexidade do papel que somos chamados a desempenhar; isso desperta, em mim, o medo de não estar à altura, mas também o impulso para tentar todos os dias."

Um aspecto que surge em muitas respostas, inclusive positivas, é o fato de não se sentirem à altura de uma profissão tão "complicada".

Na pergunta: “Qual destes aspectos da profissão docente você considera fundamental?” (Gráfico 2).

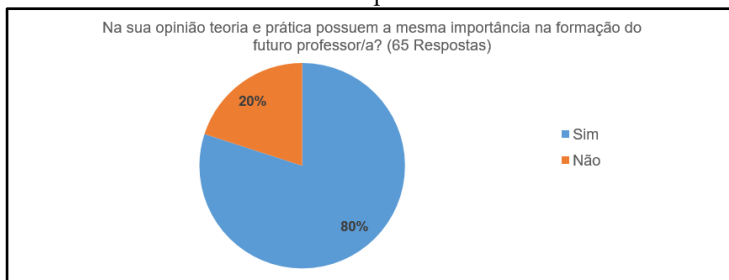
Gráfico 02:- Respostas dos/as estudantes sobre necessidades formativas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Crianças e metodologias são as partes mais importantes sobre as quais focalizar a atenção. Em uma sucessiva reflexão, dedicada à relação entre teoria e prática, surge o destaque desta relação constante.

Gráfico 03: Respostas dos/as estudantes sobre a importância da teoria e prática



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entre os estudantes que desejam ampliar o aspecto prático, estas são as respostas que foram elaboradas para

sublinhar sua importância fundamental. Os modelos teóricos são, certamente, fundamentais, mas acredito que devam ser necessariamente moldados na experiência.

Estudante 9: "Não, acho que a prática é mais importante. É a única maneira de colocar em campo o que se aprendeu. Por isso estudo, mas depois tenho muita experiência."

Estudante 10: "Na minha opinião a prática é mais incisiva. A teoria é fundamental, mas é fundamental a experiência direta.

Estudante 11: "Porque, sobretudo nos trabalhos de interação constante com outras pessoas, a prática é fundamental para construir a própria teoria. São tantas as teorias existentes e demonstradas. Porque cada teoria é válida para um professor quando se pode vincular à prática".

Estudante 12: "Acho que a prática é muito mais importante do que a teoria. Não nego a importância desta última, mas, para ser professor, não basta apenas estudar, é preciso experimentar-se no campo."

Estudante 13: "Acredito que a experiência em sala de aula coloque o professor diante de situações que não estão escritas nos livros e, por isso, se deve pensar como agir, com base nos conceitos pedagógicos que compartilha e que o caracterizam como professor."

Estudante 14: "Porque penso que é através da prática, a contínua experiência, que se cria um professor. A teoria ajuda, mas é a prática que te torna um professor".

Estudante 15: "Eu acho que a prática é um pouco mais importante, mas em qualquer caso a teoria e a prática são fundamentais e inseparáveis como em todas as coisas, somente com a prática conseguirmos realmente entender."

Chegando ao Estudante 16, que afirma de forma decisiva, em letras maiúsculas: "A PRÁTICA É MUITO MAIS IMPORTANTE."

Refletindo sobre o que emergiu desse primeiro levantamento, podemos compreender como, entre as

preocupações manifestadas por muitos estudantes, ainda profundamente convictos da escolha de se tornarem futuros professores, existe o medo de não estar à altura para exercer aquele papel, de como enfrentar, de modo propositivo, as diversas solicitações que a profissão exige.

Um dos pontos de maior atenção é aquele referente à prática, e sua presença limitada no curso de estudos. Parece que os futuros professores sentem uma discrepância entre o aspecto teórico aprofundado nas aulas e a realidade vivenciada na escola. Uma dicotomia que eles tentam, de alguma forma, resolver.

5. Professor bricoleur, em constante pesquisa

Concluído um primeiro, ainda que rápido, panorama vinculado às demandas do futuro professor em formação, que já demonstram o quanto está presente uma dimensão vinculada a sensação de não ser capaz e à necessidade de incentivar a parte prática naquela que poderíamos definir como uma “experimentação assistida”, este último tópico é dedicado ao caminho que a professora e o professor cumprem a partir do momento no qual se inserem de modo estável no mundo do trabalho. Com uma feliz intuição, Elio Damiano, com relação às figuras dos professores em pesquisa, aplicou a definição de *bricoleur*, no seu texto *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, com bases nas reflexões realizadas por Claude Lévi-Strauss em *Il pensiero selvaggio*.

Hoje, por *bricoleur*, entendemos aquele que realiza um trabalho com as próprias mãos, utilizando meios diversos dos utilizados

pelo profissional da área. [...] O *bricoleur* é capaz de realizar um grande número de tarefas diferenciadas [...]o seu universo instrumental é limitado, e, para ele, a regra do jogo consiste em sempre se adaptar com as ferramentas à sua disposição, ou seja, um conjunto gradativamente "finito" [...]. O observemos no trabalho: mesmo estimulado por seu projeto, seu primeiro passo prático é retrospectivo, ele deve voltar-se para um conjunto já constituído, formado por utensílios e materiais, fazer ou refazer seu inventário e enfim, e sobretudo, travar com ele uma espécie de diálogo, para listar, antes de escolher entre elas, as respostas possíveis que o conjunto pode oferecer ao problema colocado. (LÉVI-STRAUSS, 2015, p. 30-32).

O *bricoleur* é uma figura que constrói a partir de outras experiências, trazendo reflexões, exemplos, caminhos de outros para a sua própria prática, contaminando, de forma propositiva, o que se propõe. Tem a capacidade de utilizar materiais e ferramentas do passado e do presente, de que dispõe, para responder a problemas concretos. O primeiro passo, baseado em algumas pesquisas realizadas com novos professores, parece colocar-se na esteira da tradição, construindo um desenho que se renova a cada dia, mas que se mantém dentro de um traço marcado. Nos primeiros anos de ensino, refazer passos de outros professores, ou inserir-se em métodos codificados, parece tranquilizar os jovens docentes. Nos últimos anos, a pesquisa de "portos seguros" não é prerrogativa apenas de novos professores, mas também pais, docentes com mais experiência, instituições educacionais promovem o aumento de escolas por métodos (Montessori, Pizzigoni, Steiner, ...) ou de escolas ligadas a abordagens reconhecidas (na Itália o modelo: *Senza Zaino, Reggio Children approach, Asili nel bosco, ...*). O reconhecimento, por estar dentro de um

caminho bem definido, garante em parte o percurso de pesquisa do próprio professor, caracterizado pela descoberta, mas também pela incerteza.

Refletindo sobre as dificuldades de um caminho que, no início, embora apoiado em uma preparação prévia, na imersão da prática parece ser completamente árduo, podemos destacar alguns pontos que poderiam ampliar as reflexões. As necessidades dos novos professores, inseridos e responsáveis de turmas e classes, são muito diversas daquelas dos estudantes em formação.

Por vezes, ao realizar escolhas relacionadas com a formação, houve uma sobreposição que, na realidade, conduziu a uma excessiva simplificação e à falta de resultados positivos. Atuar imerso na prática leva a demandas diversas, que são, normalmente, geridas dentro dos percursos gerais de formação dedicados aos professores, ou previstos para o ano de prova⁶ dos docentes italianos (PETTENATI, 2021).

Talvez assim organizada, nem mesmo esta é a hipótese mais oportuna, ainda que necessária. É preciso encontrar uma modalidade que permita enfrentar a incerteza destes jovens professores, propondo uma perspectiva completamente diferente, que começa com eles. Aqui tentaremos definir alguns pontos possíveis, que podem ser elementos essenciais para uma nova visão de crescimento profissional:

⁶ Os/As profissionais de educação passam por um período de formação e avaliação, conforme Lei nº 107, de 13 de julho de 2015.

- A necessidade de um diálogo próximo com outros colegas, que realizaram o mesmo percurso, construindo e incentivando a criação de comunidades de jovens professores.
- A capacidade de permanecer na prática, constantemente observando e documentando, comparando-se com outras figuras, e recomeçando a planejar, atuar, avaliar, refletir, modificar, reprojeter. Daí decorre a necessidade de desenvolver instrumentos funcionais, compartilháveis, ágeis e concretos.
- A pesquisa e o acesso aos muitos materiais, propostas concretas, métodos, abordagens, aplicando o olhar e apropriação típica do *bricoleur*, que observa, escolhe, coloca em prática, re-observa comentando com grupos de pares ou com tutor (professores ou formadores não muito distante em termos de idade e profissionalismo).

É, talvez, um ir e vir da ação à reflexão, realizada no momento em que se trabalha, que amadurece em relação com os outros. “Ao enfatizar essa perspectiva de reflexão no decorrer da ação do profissional, convém destacar que esta representa uma perspectiva construtivista da realidade com a qual o profissional tem que lidar [...]” (SCHÖN, 2006, p. 69).

Não são, certamente, soluções, mas possibilidades de percursos que devem ser pessoais, que respeitem um crescimento autônomo, mas que permitam ao professor sentir-se dentro de uma ampla comunidade de professores e professoras em pesquisa e ao mesmo tempo em ação (FABBRI, STRIANO, MELACARNE, 2008).

Referências

DAMIANO, E. *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando, 1993.

- FABBRI, L., STRIANO, M., MELACARNE, C. *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli, 2008.
- hooks, b. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come prática della libertà*. Milano: Meltemi, 2020.
- INFANTINO, A. *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2014.
- KANIZSA, S., GELATI, M. *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Spaggiari-Junior, 2010.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Il pensiero selvaggio*. Milano: Il saggiatore, 1964.
- PASINO, L., VAGLIANI, P. (eds.). *Il primo giorno di scuola. Un'epica per gli insegnanti*. Torino: SEI, 2010.
- PETTENATI, M. C. (ed.). *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze di formazione degli insegnanti*. Ricerche Indire. Roma: Carocci, 2021.
- SANTIAGO, F. *Eu quero ser o sol. Crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção*. São Carlos: Pedro e João editores, 2019.
- SCHON, D. A. *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Tradução de: CAPPERUCCI, D. Milano, Franco Angeli, 2006. Título original: *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*.
- SCRIBNER, S. *Mind and Social Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CAPÍTULO 5

Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa

Paulo Fochi

Ideias iniciais

Os estudos sobre a transformação dos contextos educacionais desenvolvidos por João Formosinho (2018) e Júlia Oliveira-Formosinho (2007; 2016) apontam para a necessidade de explicitar a pedagogia como alternativa de transformação pedagógica. Quando a pedagogia é explicitada, ela recebe um nome, afastando-se dos riscos e perigos que existem nas pedagogias anônimas (FORMOSINHO, 2018), nas pedagogias oficiosas (FORMOSINHO; MACHADO, 2005), nas pedagogias sem nome (FORMOSINHO, 2018), que incidem sobre a

“racionalização burocrática da vida social, construindo progressivamente a pedagogia burocrática como pedagogia ótima” (FORMOSINHO, 2018, p. 20).

A forma como as pedagogias anônimas, oficiosas e burocráticas se diferenciam das demais formas de fazer pedagogia se dá, não apenas no plano epistemológico, mas principalmente pela forma como cada um compreende o acesso e a mediação aos processos sócio-histórico-culturais em que as crianças e adultos participam (SOUSA, FOCHI, 2017). Nesse sentido, é importante destacar que as pedagogias com nome, especialmente as da família das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), compartilham uma visão de crianças e adultos que co-participam de processos de aprendizagem como construção de significados, da escola como locus de transformação social e emancipação do ser humano e de uma visão democrática e aberta do mundo. Ou seja, essas pedagogias traduzem, no plano da práxis, um conjunto de ideias, princípios e valores que muitos autores já haviam formulado no plano da teoria.

Desconstruir uma prática já cristalizada para reconstruí-la envolve criar estratégias que contribuam para que os atores pedagógicos das escolas estejam constantemente percebendo, refletindo, projetando e desenvolvendo o cotidiano pedagógico. Oliveira-Formosinho (2019) destaca que o *ethos* das pedagogias participativas é saber como observar, ouvir e responder às crianças na forma como o cotidiano pedagógico é desenvolvido e, portanto, reforça que a documentação pedagógica desempenha um papel importante, na

medida em que contribui para a a construção da reflexividade sobre o fazer e narrar a aprendizagem das crianças e o cotidiano pedagógico.

Por mais de cem anos, John Dewey convidou professores e escolas a refletirem sobre seu papel na sociedade. A ideia central desse filósofo destaca que a reflexão é a chave para a transformação e reconstrução da práxis pedagógica. Dewey também inspirou Loris Malaguzzi de diferentes maneiras: na visão de um professor reflexivo; na centralidade na experiência da criança e na escola como ambiente democrático.

A tradução destes conceitos encontramos na experiência das escolas municipais de Reggio Emilia, onde se pode perceber as alternativas criadas para aprender a ver, a fazer e a narrar o cotidiano pedagógico não como aplicação de ideias pré-concebidas, mas como construção de sentidos situados em uma determinada visão de ser humano e de mundo. Assim, desde a municipalização das primeiras escolas nos anos 60, quando se experimenta as práticas dos projetos de investigação e dos diários, até o final dos anos 80, com o avanço da experiência dentro dessas escolas, o conceito de documentação pedagógica foi sendo formulado como uma oportunidade de instituir uma determinada práxis e de como narramos a respeito para produzir sentidos.

Daí a defesa da documentação pedagógica como conceito que nos ajuda a ver, a refletir, a projetar e a narrar. E é por isso que este conceito é uma forte estratégia de transformação pedagógica e construção de significados.

A documentação pedagógica no Brasil

O interesse pela documentação pedagógica surgiu no Brasil nos últimos anos no campo da Educação Infantil. Um estudo recente do Ministério da Educação - MEC e UNESCO (BRASIL, 2017), nos mostra que as primeiras pesquisas acadêmicas na área são de 2009, com um crescimento a partir de 2013. Nas escolas, esse estudo mostra que o tema começa a ser discutido em 2012 com um crescimento significativo a partir de 2015. Consequentemente, a incipiência da produção e a novidade do tema no país abrem espaço para muitos mal-entendidos e para aquilo que Oliveira-Formosinho (2002) vai chamar de mera transposição nominal.

Além disso, a partir deste estudo, é possível destacar a fragilidade com que esse tema é abordado nas pesquisas e nas escolas. Talvez, por ser nova ou pela sua complexidade, a ideia de documentação pedagógica como conceito ainda é reduzida a um simples documento ou registro.

Com o objetivo de avançar na compreensão do conceito de documentação pedagógica, este texto apresenta o modo como temos desenvolvido no interior das escolas que integram o Observatório da Cultura da Infância - OBECI a respeito do conceito da documentação pedagógica, mais concretamente ainda no modo como planejamos e comunicamos a respeito das aprendizagens das crianças e do cotidiano pedagógico.

Antes, porém, explícito a respeito da compreensão que tenho desenvolvido a respeito do conceito da documentação pedagógica.

Como entendemos a Documentação Pedagógica

Encontramos o conceito de documentação pedagógica na Abordagem de Reggio Emilia. Lá, a ideia que construíram acontece ao mesmo tempo em que elaboraram uma determinada forma de planejar, fazer, refletir e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. Ou seja, o conceito nasceu concomitantemente à construção do conhecimento praxiológico nas escolas. É importante destacar que, desde meados da década de 40, Reggio Emilia vem sustentando o seu projeto pedagógico atualizado porque o sistema de trabalho se dá numa visão democrática, reflexiva e participativa.

O conceito de documentação pedagógica é uma importante contribuição do pedagogo Loris Malaguzzi, desenvolvido ao longo do seu trabalho como responsável pelas escolas municipais de Reggio Emilia. Este conceito, que aparece no início dos anos 80, mostra o modo como adultos e crianças compartilham de jornadas de aprendizagem no interior de creches e pré-escolas. Além disso, como o conceito foi se estruturando ao mesmo tempo em que se instituiu um determinado modo de fazer o trabalho pedagógico, é possível afirmar que este conceito se articula com o desenvolvimento de um aparato instrumental de planejamento, de avaliação e de comunicação do cotidiano pedagógico e da aprendizagem das crianças.

Para evitar a transposição nominal (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), precisamos desenvolver uma compreensão mais alargada do conceito. Tenho

entendido a documentação pedagógica como um conceito de campo da pedagogia. Assim, é importante diferenciar o verbo *documentar*, o substantivo *documentação* e o conceito *documentação pedagógica* (FOCHI, 2019).

O verbo *documentar* é o simples ato de produzir registros: fotografar, filmar, tomar notas, colecionar produções das crianças. O substantivo *documentação* refere-se ao documento físico, ao como é feita a comunicação, por exemplo, por meio de portfólios, painéis, mini-histórias.. Tanto o verbo *documentar* como o substantivo *documentação* fazem parte do conceito de documentação pedagógica - mas não representam o todo -, pois também podem fazer parte de uma pedagogia qualquer. Compilar registros e construir um documento pode ser apenas um material com temática pedagógica, mas sem reflexão e, especialmente, sem mudar a relação entre adultos e crianças e o modo como se relacionam com o conhecimento.

O conceito *documentação pedagógica*, envolve uma determinada forma de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças. Este conceito certamente abrange o ato de documentar e a construção da documentação, mas há mais. Como conceito, transforma o sistema de relações dentro das escolas, construindo conhecimentos a partir da construção de significados e reposicionando crianças e adultos no processo educacional.

Seguindo esse raciocínio, entendo que existem dois processos coexistentes que envolvem o conceito de documentação pedagógica como uma estratégia: um

está relacionado à forma como o professor planeja, organiza e cria possibilidades de aprendizagem e o outro está relacionado à forma de tornar visíveis as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico.

Inspirados por essas ideias, dentro do OBECI¹ temos tentado desenvolver o conceito de documentação pedagógica. No trabalho que vem ocorrendo nos últimos oito anos com essas escolas, a perspectiva de construção de uma transformação pedagógica que tem apoiado professores, coordenação pedagógica e gestão escolar é sustentada através da documentação pedagógica. Essa visão da documentação pedagógica tem nos ajudado a ver, compreender, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico das escolas (FOCHI, 2019). A partir desta experiência do OBECI, fomos entendendo que o conceito da documentação pedagógica é uma importante estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, ou seja, um conhecimento situado e fecundado em teorias (FOCHI, 2019).

Como no OBECI há uma forte adesão à inserção em um modelo de escola e comunidade com ênfase na investigação, os limites da teoria e da prática dentro das escolas são redefinidos, o que incentiva o uso de estratégias que ajudem a construir certa coerência entre os quadros conceituais e quadros de ação. Assim, mobilizados para a construção de um determinado

¹ O Observatório da Cultura Infantil - OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que envolve 6 escolas (3 públicas e 3 privadas) e que tem como objetivo a promoção e a sustentação da transformação dos contextos educativos. Para saber mais, ler Fochi (2019).

conhecimento praxiológico que ampara os professores em sua prática pedagógica e que melhor abarque a subjetividade das crianças, passamos a compreender que o conceito de Documentação Pedagógica auxilia a:

a) qualificar a capacidade de escuta das crianças - porque passamos a compreender que escutar é um verbo ativo para que possamos aprender a responder às necessidades das crianças em termos de organização do contexto pedagógico;

b) refletir a organização das propostas e do cotidiano pedagógico - harmonizando as demandas e necessidades de meninos e meninas com as da instituição e dos adultos;

c) criar abertura para transformar os contextos em que estamos inseridos - pois um processo de transformação pedagógica passa pela disponibilidade dos sujeitos que constroem o cotidiano pedagógico, e isso ocorre por meio de um processo de compreensão da necessidade de transformação e não por imposição;

d) vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade por parte dos profissionais - que estão aprendendo a ver, refletir, projetar e construir conhecimento praxiológico sobre os processos vividos nas escolas;

e) construir conhecimentos situados e fertilizados em teorias - aprendendo o verdadeiro exercício da pedagogia como ciência praxiológica;

f) narrar a aprendizagem de crianças, adultos e a identidade da escola - como exercício testemunhal para resgatar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças.

Para mostrar essas ideias em andamento, explorarei como no OBECI temos entendido o planejamento de contexto e o planejamento de sessão (FOCHI, 2015) além dos ciclos de comunicação difusa (FOCHI, 2020).

Planejamento de contexto e planejamento de sessão

No cotidiano da Educação Infantil, temos características que envolvem a permanência diária das crianças na escola (cerca de 10 a 12 horas), a idade em que as crianças começam (em geral, no quarto mês da vida) e o fato de que muitas atividades da vida cotidiana são ótimas oportunidades de aprendizagem para as crianças.

A finalidade da Educação Infantil e a noção de currículo coincidem no entendimento de que o compromisso dessa etapa é com o desenvolvimento integral da criança. Por isso, precisamos criar algumas ideias de planejamento que atendam a esse propósito.

Dentro do OBECI, acreditamos que existem duas formas contemporâneas de planejar: planejamento de contexto e planejamento de sessão (figura 1). Mas, antes de tudo, é importante declarar a ideia central do planejamento. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e a organização dos grupos. É criar situações de aprendizagem significativas que ajudem as crianças a dar sentido às suas experiências no mundo. É também pensar como os adultos se relacionam com as crianças e como constituem a sua identidade docente.

Figura 1: Planejamento de contexto e planejamento de sessão



O *planejamento de contexto* é entendido como uma visão ampliada do adulto para criar um certo clima de bem-estar global, o que representa uma escolha para construir um certo ritmo da vida cotidiana em que as diferentes necessidades das crianças sejam respeitadas no diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição. Além disso, a partir da forma como planejamos o contexto, traduzimos as crenças educacionais por meio das escolhas que fazemos nas diferentes situações do dia a dia. Planejar o contexto é desnaturalizar o óbvio, o “sempre foi assim”, é desconstruir a lógica da jornada educativa como uma corrida de obstáculos ou autogerida pela “entidade rotina”. As dimensões do planejamento de contexto envolvem:

- a organização do espaço da sala de referência;
- os tipos de materiais disponíveis;
- a forma como o tempo é gerenciado;

- a forma como as microtransições² ocorrem;
- a reflexão e a tomada de decisões sobre as atividades de atenção pessoal³.

Uma vez planejado o contexto, a outra modalidade é o *planejamento de sessão*, ou seja, o modo como se criam situações significativas de aprendizagem para pequenos ou grandes grupos de tal modo que articulem seus conhecimentos com aqueles já sistematizados pela humanidade.

Sessão não é sinônimo de atividade. O planejamento da sessão corresponde ao desenho de um percurso praticável a partir de algumas premissas epistemológicas que, no caso do OBECI, são o foco na investigação, a visão de uma criança competente e a

² No OBECI, pensar nas transições do cotidiano (que internamente chamamos de microtransições) significa ser coerente com a imagem de uma criança que pensa, sente, deseja e, portanto, precisa ser respeitada. Mas não só, significa também reconhecer que os contextos nos quais as crianças estão inseridas e o modo como vivem impactam direta e profundamente suas formas de compreender a sua própria dimensão relacional (criança-criança; adulto-criança; adulto-adulto). Portanto, problematizar as microtransições envolve opor-se a práticas automatizadas e enfatizar as interações e relações para estruturar o cotidiano pedagógico.

³ David e Appel (2010), usando a abordagem de Emmi Pikler, referem-se aos momentos de alimentação, higiene e descanso como atividades de atenção pessoal. Em geral, esses momentos estão longe de serem refletidos nas escolas e são encarados como uma pista de obstáculos em que o único objetivo é terminar o mais rápido possível. Quando se compreende que essas situações também são importantes e, portanto, devem ser planejadas, podemos dar um outro ritmo ao funcionamento do cotidiano pedagógico: que seja mais respeitoso, que abrace as temporalidades das crianças e que promova o envolvimento e participação de meninos e meninas.

dimensão do currículo como um mundo de significados, a aprendizagem negociada, a crença em pedagogias participativas e as abordagens pedagógicas relacionais.

A sessão ou conjunto de sessões tornam-se situações de aprendizagem que podem se tornar momentos importantes para as crianças darem sentido ao conhecimento gerado. Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos caminhos das crianças, ele consegue construir percursos de aprendizagem que permitem que meninos e meninas elaborem, aprofundem e ganhem intimidade com os saberes e os objetos de investigação. A desconexão das propostas oferecidas às crianças é reveladora de como não entendemos sua competência em atribuir sentido à própria aprendizagem. As dimensões do planejamento da sessão envolvem:

- a organização do espaço;
- os materiais oferecidos;
- a organização do tempo e do grupo
- o tipo de intervenção exigida pelo adulto.

A compreensão dessas dimensões do planejamento nos ajudou a reposicionar crianças e adultos na relação educativa. E aqui cabe mais uma reflexão: nossa escolha pela *investigação* como proposta orientadora do trabalho desenvolvido se estrutura na ideia de que todos na escola podem investigar:

- diretores e coordenadores pedagógicos investigam os processos formativos com os professores e a construção e concretização do projeto educativo da instituição;
- professores investigam o modo como as crianças aprendem e como criar as condições externas adequadas

(tempo, espaço, materiais, organização de grupos), em especial, como reposicionar-se frente à relação educativa com os meninos e meninas;

- professores, coordenadores pedagógicos e diretores investigam como comunicar a respeito do que investigam;

- as crianças investigam seu entorno para conhecer a si mesmas e o mundo físico e social, para dar significados e construir suas teorias provisórias;

- também eu, como pesquisador, investigo a constituição desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional e o modo pelo qual é construído o conhecimento praxiológico no seu interior.

Estamos falando de uma interatividade entre os modos de investigar e de sustentar, por meio dessa investigação, a construção de um conhecimento situado.

Além disso, compartilhamos do conceito de investigação apontado por Rinaldi (2012, p. 186), que, ao reivindicar a reconceitualização do termo, define-o como “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. Nesse sentido, a autora provoca a pensar a produção do conhecimento próprio da escola – ou seja, o conhecimento da Pedagogia – como algo dinâmico, que se reinventa sempre que problematizado, refletido e compartilhado. A autora destaca que, na realidade cultural e social em que vivemos atualmente, de provisoriidade e hibridismos, uma nova noção de investigação, marcada por uma força vital, poderá responder às demandas da sociedade (RINALDI, 2012).

Portanto, para nós, investigar é aprender. Aprender a pensar sobre a prática e a reconhecer os caminhos que estamos trilhando. Aprender sobre os modos como as crianças aprendem e sobre os modos como nós vamos nos constituindo professores de crianças, formadores de professores, gestores de Educação Infantil, pesquisadores de processos de formação de professores de Educação Infantil. É uma aprendizagem negociada (FORMAN; FYFE, 2016), compartilhada (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010) e em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Ciclos de comunicação difusa

A ideia desenvolvida dentro do contexto educativo sobre avaliação pode ser uma grande oportunidade para acompanhar e compartilhar o aprendizado das crianças e de saber como a escola cria oportunidades de aprendizagem. Porém, para que isso aconteça, é importante mudar a temporalidade das comunicações que são feitas, a forma como impactam o planejamento e a relação que se estabelece entre os instrumentos de avaliação e os instrumentos de comunicação.

Dentro do OBECI, entendemos que o papel da avaliação é restituir e dar valor ao processo de aprendizagem, o que significa dar à criança fragmentos da sua própria experiência que mostrem como ela se relaciona e aprende. Como Davoli (2011, p. 19) aponta, “devemos dar aos meninos e meninas, e a nós mesmos, tempo para refletir sobre o que é feito e como é feito. São

os processos de metalinguagem e meta-conhecimento que nos permitem construir conhecimento”.

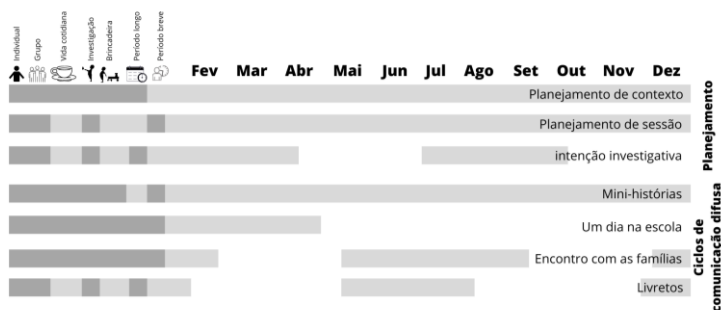
Assim, a ideia de *ciclos de comunicação difusa* é entendida como um complexo sistema de comunicação sobre a aprendizagem das crianças e do cotidiano pedagógico. Acontece de forma sistemática ao longo do ano, tornando-se visível a partir das diferentes situações da vida da criança na escola, individualmente e em grupos. A perspectiva de avaliar a aprendizagem e avaliar o contexto que discutimos faz parte desse ciclo de comunicação difusa.

As dimensões dos ciclos de comunicação difusa envolvem:

- crianças e o grupo do qual fazem parte,
- múltiplos aspectos e temas (vida cotidiana, relacionamentos, investigações, momentos de brincadeira)
- diferentes temporalidades em que ocorrem (situações semanais, em períodos mais longos, anualmente)

Para ilustrar o que isso significa, apresento um exemplo (figura 2):

Figura 2: Planejamento e Ciclos de comunicação difusa



Em fevereiro, o ano letivo começa. Professores e coordenadores pedagógicos se reúnem para organizar o *planejamento do contexto*.

A partir do início do atendimento às crianças (final de fevereiro), uma vez por semana, uma *mini-história* da turma é compartilhada com as famílias. Paralelamente, em meados de abril, a professora estrutura a comunicação chamada *Um dia na escola*, que é elaborada a partir de mini-histórias que mostram os fragmentos do cotidiano pedagógico. Esta comunicação é compartilhada com as famílias em uma reunião (encontros com a família), para que seja uma oportunidade de compartilhar com as famílias a complexidade da vida cotidiana na escola e evidenciar como ela é rica para as aprendizagens das crianças.

Ainda no início do ano, opta-se por uma investigação a ser realizada com as crianças a partir de manifestações de interesse que surgem em conversas ou momentos de brincadeira. Aqui é importante destacar o entendimento de que as manifestações de interesse das crianças não são todos e quaisquer comentários que elas

fazem no seu dia a dia. Entendo a ideia de manifestação de interesse a capacidade do professor em perceber o que é interessante para a criança e traduzir no cotidiano pedagógico de forma que desperte seu interesse por saber mais a respeito através das investigações. A partir disso, o professor estrutura um instrumento de planejamento denominado *Intenção de investigação*⁴ no qual declara o fato e a reflexão que lhe serviu de ponto de partida (âmbito contextual), articula-o com os conceitos encontrados nos campos de experiência (âmbito conceitual) e, por fim, o professor declara quais são as questões geradoras que nortearão a investigação (âmbito operativo).

Com base nessa intenção de investigação, o professor planeja sessões semanais para que as investigações possam ser realizadas pelas crianças. Durante as investigações, é possível ao professor organizar *encontros com as famílias* para compartilhar fragmentos do *trabalho em andamento*, geralmente através de fragmentos de vídeos. Ao final de cada investigação, são construídos *livretos* que sistematizam as aprendizagens das crianças e de seu grupo. Estes livretos não são compilados de registros, mas uma oportunidade de metainterpretação da experiência vivida e reinterpretada neste formato de comunicação. Em alguns casos, ainda há uma breve narrativa individual da criança apoiada pelo conjunto de comunicações anterior.

⁴ Para saber mais detalhadamente sobre os instrumentos, leia Fochi (2020).

Para conclusão

Além de aprofundar o conceito de documentação pedagógica, a interpretação e a conclusão deste texto acabam sinalizando a relação entre a transformação pedagógica na Educação Infantil e a construção de uma forma reflexiva, investigativa e construtiva de desenvolver a ação pedagógica. Além disso, mostra como a documentação pedagógica é uma estratégia importante para a família das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) devido ao seu forte compromisso com a transformação do cotidiano pedagógico.

A defesa da transformação pedagógica apoiada na Documentação Pedagógica como estratégia para investigar, refletir e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças é direcionada para o discurso da construção de significados, conforme afirma Dalhberg, Moss e Pence (2003). Esses autores apontam a construção de significados como alternativa ao discurso da qualidade na educação, uma vez que o segundo atende a uma visão gerencial e puramente técnica.

Nesse sentido, cabe destacar que a Educação Infantil precisa formular, no nível dos saberes praxiológicos, seus modos de fazer e pensar a prática pedagógica, uma vez que a tradição didática não atende à complexidade com que os bebês e crianças muito pequenas aprendem, nem a complexidade do cotidiano pedagógico da Educação Infantil. Assim, a documentação pedagógica parece atender a essa necessidade estrutural de nortear uma determinada forma de conceber e narrar o trabalho pedagógico na

Educação Infantil e de responder à perspectiva de educar e cuidar como ato de construção de significados.

Por fim, também é importante lembrar que o conceito de documentação pedagógica ainda precisa ser muito explorado em publicações, pesquisas e dentro das escolas, dada a novidade do tema em nosso país. Malaguzzi (2001) costumava dizer que as coisas relacionadas às crianças e para as crianças só são aprendidas se estivermos próximos delas. É exatamente disso que se trata ao propor a documentação pedagógica como alternativa para a transformação pedagógica na Educação Infantil: ela exige que nos aproximemos de meninos e meninas para estabelecer uma prática pedagógica com sentidos.

Referências

BRASIL. *Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam um documento pedagógica na Educação Infantil nos segmentos creches e pré-escola*. Consultoria de Paulo Sergio Fochi. 54f. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice. O que é refletir sobre a prática. In. CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice (org). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 33 - 46.

DAVID, Myriam; APPEL, Genevieve. *Lóczy, una insólita atención pessoal*. Barcelona: Octaedro, 2010.

DAVOLI, Mara. Processos documentais, recoger señales. *In: Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela.* Barcelona: Octaedro, 2011, p. 15-26.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia para desenvolver o conhecimento praxeológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27: 3, p. 334-345, 2019.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 45, 4 - 7, Out / Dez, 2015.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil - OBECI para o planejamento na Educação Infantil. *In: MORO, C.; BALDEZ, E. Links no debate sobre infância e Educação Infantil.* Paraná, NEPEI / UFPR, 2020.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.* v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 249 – 272.

FORMOSINHO, João. Prefácio. A educação em Creche: o desafio das pedagogias com nome. Dentro. Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. (org). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche.* Porto: Porto Editora, 2018, p. 7-28.

- FORMOSINHO, João; Machado, João. A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escola. *ProfMat - Atas, 20 anos de encontros*. Évora, 2005, p. 1-12.
- MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Por uma ciência social do social: a contribuição da pesquisa praxeológica. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 591-606, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entra a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko (org). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 31-88.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 111-136.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2016). Documentação pedagógica: descobrindo a

aprendizagem solidária. Dentro. Oliveira-Formosinho, J.; Pascal, C. *Avaliação e avaliação para a transformação na Primeira Infância*. Londres: Routledge, 107-128.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e terra, 2012.

SOUSA, Joana; FOCHI, Paulo. *Participatory pedagogies with children: making real children's right*. Keynote apresentada na 27ª Conferência da EECERA, Bolonha, Itália, 2017.

CAPÍTULO 6

PROFESSORAS INICIANTES E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL¹

Silmara de Oliveira Gomes Papi

Palavras iniciais

O período de iniciação profissional caracteriza-se como uma etapa de significativa importância para a aprendizagem da profissão. Diferentes estudos (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1995; LIMA,

¹ Este estudo foi apresentado oralmente e publicado originalmente nos Anais do *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, realizado na cidade de Santiago do Chile, sob o título “Os desafios vivenciados por professoras iniciantes em seu processo de desenvolvimento profissional”. Republicado aqui com alterações.

2006) têm demonstrado essa importância e a necessidade de que atenção e formação diferenciadas sejam dedicadas aos professores que se encontram na etapa inicial de suas carreiras, pois é quando eles assumem, como protagonistas, a responsabilidade de promover a aprendizagem dos alunos. É ainda o período em que o conhecimento profissional básico, advindo da formação inicial, é ampliado para constituir novas possibilidades para o exercício da profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola.

Embora estudos evidenciem a importância desse período para a aprendizagem do professor, período este, segundo Imbernón (1998), que pode compreender os cinco primeiros anos de exercício da docência, no Brasil tal perspectiva de formação e acompanhamento não é seguidamente praticada pelas instâncias superiores da educação e equipes gestoras das escolas, sendo pouco comuns programas específicos para acompanhamento de professores iniciantes. Também se mostram ainda em processo de avanço quantitativo, no contexto das pesquisas brasileiras em educação, as investigações que se dedicam especificamente aos professores iniciantes (PAPI; MARTINS, 2010), o que demonstra certa fragilidade na percepção da relevância da temática.

O desenvolvimento profissional docente, na perspectiva dos professores iniciantes, é aqui considerado como um processo de melhoria no ensino, que se efetiva pela confrontação prático-teórica, pela reflexão e tomada de decisões a partir de elementos da prática profissional, sendo influenciado pelas características do contexto em que o professor exerce suas atividades. Em sentido

formal, entende-se que o período se inicia com a formação inicial (IMBERNÓN, 1998) – que no Brasil pode efetivar-se em nível médio e/ou superior – embora considere-se também que outros elementos formativos, mais amplos e muitas vezes não intencionais, possam exercer influência sobre esse processo.

A partir desse entendimento, este capítulo pretende discutir como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como bem-sucedidos, e procura indicar elementos que se inserem e influenciam esse processo. Para isso, inicialmente, o capítulo apresenta elementos relacionados à metodologia do estudo. Em seguida, é realizada uma sistematização, a partir do campo da prática, do conceito de professor bem-sucedido através da participação de gestoras escolares e de gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município paranaense. Em seguida, são apresentados eixos constitutivos do desenvolvimento profissional das professoras iniciantes participantes do estudo. Por fim, as considerações finais são discutidas.

Sobre a realização do estudo

No presente capítulo, dado o interesse em estudar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a realização de um estudo de caso mostrou-se a melhor metodologia para atingir os objetivos propostos. Foi utilizado aqui um estudo de caso de matriz crítico-dialética que teve como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressão da prática e não como guia da

ação, pois entende-se que o conhecimento se constitui a partir da prática humana material e social sobre o mundo real (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981).

A abordagem do objeto de estudo se efetivou a partir do enfoque qualitativo, pois, como optou-se pelo estudo de caso com entrevistas semiestruturadas, levou-se em conta cada resposta de forma única, não sendo possível quantificar as respostas obtidas. Sendo a realidade fluente e contraditória, assim também o são as situações que fogem ao controle experimental.

À luz de autores como André (2005) e Lüdke e André (2005), o enfoque qualitativo mostrou-se importante para a coleta e compreensão dos dados, pois é capaz de evidenciar a qualidade dos fenômenos ou o seu significado no contexto abordado.

O estudo foi delimitado aos professores iniciantes pertencentes à rede pública municipal de um município do Estado do Paraná/Brasil, professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e com o tempo de até cinco anos de exercício profissional, sem experiência anterior no magistério e considerados por gestores escolares como professores bem-sucedidos.

No presente estudo, contou-se com a participação de gestores escolares – especificamente a de diretoras e coordenadoras pedagógicas² – na indicação dos

² Na literatura encontram-se diferentes denominações para referir-se ao profissional que atua na coordenação das atividades pedagógicas da escola, como supervisor pedagógico, supervisor escolar, assistente pedagógico, pedagogo, supervisor educacional, assistente pedagógico., para fazer referência ao escolar, supervisor educacional, assistente pedagógico e orientador pedagógico (PINTO, 2011).

professores iniciantes bem-sucedidos. Essa participação justifica-se por considerarmos que há relações sociais estabelecidas na escola pelos professores e demais agentes que influenciam o docente tanto de forma direta, por meio da incorporação de traços dessa presença dos gestores em seus trabalhos, quanto de forma indireta, já que os podem levar a tomar iniciativas por conta própria em relação à forma de organização e condições de trabalho existentes, articuladas ao seu processo de desenvolvimento profissional. Essas iniciativas permitem que os professores não sejam totalmente determinados pelo contexto, constituindo-se também como determinantes dele.

O estudo constou de duas fases: a fase exploratória e a fase formal da pesquisa. Na fase exploratória o objetivo foi de sistematizar o conceito de professor bem-sucedido existente entre as gestoras que colaboraram com o estudo e também de selecionar os professores iniciantes assim considerados pelas gestoras. Para tal, foi utilizado o grupo focal, técnica em que os participantes discutem coletivamente sobre um tema selecionado pelo pesquisador (GATTI, 2005). Foram realizados três grupos focais com diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas em que se encontravam os professores iniciantes. A entrevista semiestruturada foi outro recurso utilizado na fase exploratória, e foi realizada individualmente com duas gestoras que respondiam pela Secretaria Municipal de Educação.

Na rede municipal em que foi realizada a investigação havia um total de 61 professores dos anos iniciais do ensino fundamental que se encontravam na

condição de iniciantes nessa rede, mas apenas 18 professores não possuíam experiência anterior no magistério. Dentre esses 18 professores, duas professoras, que aqui denominaremos de J. e L., foram apontadas pelas gestoras escolares (diretoras e coordenadoras pedagógicas) nos grupos focais como sendo professoras iniciantes bem-sucedidas, conceito esse que será detalhado no próximo tópico.

Incluídas as professoras na pesquisa, na fase formal do estudo utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante. A observação das professoras foi realizada individualmente durante aproximadamente quatro meses, com frequência semanal e mediante a organização de Diários de Campo. Também foi utilizada nessa fase a entrevista semiestruturada que foi realizada após o período de observação, tendo sido realizadas três entrevistas individuais com cada uma das professoras iniciantes participantes do estudo.

Em consonância com o estudo de caso de abordagem qualitativa, o tratamento dos dados empíricos se deu a partir de sua transcrição, separação, leitura, e organização (André, 2005). Utilizou-se codificação com cores e notação diferentes para o levantamento de conteúdos relevantes, subsidiando um processo claro, formal e sistemático em que a recorrência e o significado dos elementos obtidos ficassem evidenciados, explicitando, assim, aspectos que se destacaram no processo de desenvolvimento profissional das professoras.

Gestoras da Educação Municipal e gestoras escolares: o significado de bom professor

A pesquisa teve início com o levantamento e sistematização do conceito de bom professor ou professor bem-sucedido a partir da contribuição das gestoras participantes dos grupos focais (diretoras e coordenadoras pedagógicas) e das entrevistas (gestoras da SME).

Ao indicarem o que consideravam como um bom professor, as participantes demonstraram dar maior ênfase aos atributos pessoais do professor, pois foi apontado como sendo um bom professor aquele que possui características relacionadas à responsabilidade, ao compromisso com a aprendizagem do aluno e com a escola, à busca pela formação continuada, à socialização da prática com outros professores, à construção de novas práticas pedagógicas, ao desenvolvimento de atividades diversificadas com os alunos e, principalmente, ao gostar do que faz.

O gostar do que faz, para além de outros aspectos, foi apontado pelas gestoras como elemento indispensável para que os professores, em geral, e os professores iniciantes, em particular, possam enfrentar as dificuldades de seu trabalho, uma vez que precisam conviver com as exigências institucionais, as condições objetivas existentes e com a própria condição socioeconômica dos alunos, em sua maioria, desfavorecida.

Dentre as características indicadas, deixaram de ser apontados, pelas gestoras, aspectos que indicassem consideração à capacidade de os docentes perceberem os elementos que incidem sobre sua prática, o que

evidencia a centralidade que tem, para as participantes, a competências técnica e humana para que ele seja considerado um bom professor.

O que evidenciou o estudo sobre o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes participantes

Os dados empíricos da pesquisa evidenciaram um processo de desenvolvimento profissional em que elementos se mostraram contraditórios, revelando estreita relação desse processo com o contexto, seja ele o espaço escolar, ou, em nível mais amplo, as demandas da SME. Revelaram também marcas de determinantes de nível pessoal, especialmente vinculados ao âmbito familiar e a como esse âmbito influencia no processo de desenvolvimento profissional.

Assim, os elementos que se destacaram no estudo do desenvolvimento profissional das professoras participantes mostraram-se interdependentes e relacionados aos seguintes aspectos: ao *Papel da formação no desenvolvimento profissional docente*, à *Influência da dinâmica da organização da escola no desenvolvimento profissional docente*, aos *Desafios vivenciados na prática profissional pelas professoras iniciantes*, e às *Demandas impostas por processos de descentralização às professoras iniciantes*.

O papel da formação no desenvolvimento profissional docente

Dentre os determinantes que se inserem no processo de desenvolvimento profissional vivenciado

pelas professoras participantes do estudo, mais especificamente em relação ao papel desempenhado pela formação, é possível inferir que embora esse processo se inicie formalmente com a formação inicial, outros fatores influenciaram o percurso profissional das professoras, interferindo em sua aprendizagem da docência no período de iniciação profissional.

Dentre tais fatores, destacou-se a história pessoal vivida por elas, em que foi central a participação da figura materna para que optassem pela profissão docente. As professoras evidenciaram uma história familiar/materna com predominância de um baixo nível de escolarização e em que tornarem-se professoras representava a oportunidade de alterar essa condição, tendo em vista a necessidade de ascensão social e do alcance de melhores condições de vida.

No movimento de entrada à formação profissional, a professora L. destacou uma opção inicial por exercê-la, bem como o gosto pela profissão, reafirmado desde o início da formação inicial em nível médio. A professora J., no entanto, ressaltou sua escolha pela impossibilidade de outra opção, destacando a percepção materna compartilhada por ela de que a docência é uma profissão a ser exercida por mulheres, o que confirma os estudos que sinalizam a existência, na sociedade, desse entendimento.

Outro determinante relacionado à formação das docentes destacado a partir dos dados empíricos, foi a participação não intencional de professores dos anos iniciais da Educação Básica no processo de desenvolvimento profissional das duas professoras, professores que serviram como modelos para a sua

prática pedagógica. Isso porque J. e L. revelaram a reprodução consciente de ações pedagógicas desenvolvidas por alguns desses professores, na medida em que destacaram que se lembravam desses professores e da forma como ensinavam, procurando, assim, repetir essas práticas com seus alunos.

J., contraditoriamente, ao mesmo tempo em que analisou criticamente como tradicionais as práticas de suas professoras dos anos iniciais, afirmou também que elas ensinavam com afinco e que os alunos, diante desse processo de ensino, efetivamente aprendiam, indicando relacionar práticas docentes tradicionais com o alcance da aprendizagem discente.

Em relação à formação inicial vivenciada pelas professoras, destacou-se a limitada articulação prático-teórica apontada por elas e o fato de L. tomar para si a responsabilidade por não associar à prática o que aprendia no espaço de formação, deixando de analisar as próprias características da formação inicial como favorecedoras dessa não articulação.

Outro aspecto verificado na pesquisa foi o entendimento, pelas professoras, da prática docente a partir de uma visão mais restrita do processo, centrada principalmente no espaço da aula em sua dimensão técnica, o que pode estar relacionado à desvalorização das disciplinas que, consideradas teóricas, são percebidas por elas sem a compreensão de seus objetivos na graduação. A desvalorização dessas disciplinas pode ter favorecido a pouca relação que estabeleceram entre a ação pedagógica do professor no contexto escolar e os aspectos referentes ao contexto social, político e

econômico, deixando em aberto a formação política que dá condições para a compreensão da sua prática e dos determinantes que nela se inserem, tendo em vista processos de tomada de decisões.

Influência da dinâmica da organização da escola no desenvolvimento profissional docente

No que diz respeito à dinâmica da organização da escola e como ela influenciou o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, verificou-se que foi delegada à escola, pela SME, centralidade na condução do processo de desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. Nesse contexto, a relação que elas estabeleceram com as coordenadoras pedagógicas foi um elemento que se destacou, pois ficaram evidenciadas formas opostas de perceber tal relação, uma vez que J. declarou ser indispensável o apoio recebido, enquanto L. entendeu-o como irrelevante, tal a forma como o vivenciou.

Ao demonstrar postura de abertura para pedir ajuda frente aos desafios impostos pela prática pedagógica, J. teve na coordenadora pedagógica uma referência importante. Foi possível constatar que ela procurou essa ajuda principalmente em relação ao auxílio para a manutenção da disciplina dos alunos e para minimizar possíveis dificuldades encontradas mais estritamente no processo didático de ensino-aprendizagem. O que se verificou, entretanto, foi o desenvolvimento de um nível significativo de dependência da coordenadora pedagógica demonstrado

por J., ocasionado, possivelmente, porque ela deixou de vivenciar a aprendizagem conjunta, uma vez que foi substituída pela coordenadora na resolução das situações desafiadoras que surgiam.

O apoio da coordenadora a J., para o desenvolvimento da prática pedagógica, deu-se centralmente na hora-atividade e foi marcado por um processo de designação externa, por parte da coordenadora pedagógica, daquilo que poderia ou não ser trabalhado com os alunos, em detrimento de um processo de problematização que levasse J. à compreensão das opções pedagógicas a serem realizadas e dos motivos para decidir-se por um encaminhamento e não outro. Não privilegiando seu envolvimento na resolução das situações inusitadas, a coordenadora deixou de proporcionar a J. o exercício da reflexão sobre essas situações, dificultando o compartilhamento de decisões e a aprendizagem da professora sobre como melhor encaminhá-las. A coordenadora pedagógica deixou de analisar de forma mais detalhada as dificuldades apresentadas pelos alunos, inclusive de discutir sobre elas tendo como ponto de partida as respostas e comportamentos dos alunos em sala de aula em face da prática desenvolvida pela professora, aspectos geradores de dúvidas em J.

Isso permite o entendimento de que um apoio intenso e estruturado em detrimento de um trabalho conjunto com o professor, que gere situações desafiadoras e que abra espaço para a manifestação e a reflexão, pode criar graus importantes de dependência,

tendo menor probabilidade de favorecer o desenvolvimento profissional docente.

L., ao tratar das coordenadoras pedagógicas com as quais trabalhou, indicou que recebeu um apoio pedagógico limitado e considerado por ela como dispensável. A professora atribuiu ao entendimento das coordenadoras sobre sua formação em Pedagogia o não acompanhamento de sua prática pedagógica, pois demonstrou acreditar que por ter essa formação, talvez as coordenadoras pensassem que ela não precisaria de apoio em relação às questões pedagógicas.

L. evidenciou um sentimento contraditório, pois pareceu consentir com o apoio limitado que recebeu, evidenciando que teve maior autonomia e oportunidade de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, relatou o sentimento de solidão frente às dificuldades, expressando uma solidão pedagógico-institucional presente nos momentos decisórios de condução da própria prática.

L. experimentou duas formas de encaminhamento do apoio recebido durante o período de iniciação profissional e atribuiu maior relevância a um deles. Na primeira, mais parecida com um abandono conveniente para as coordenadoras, destacou o não envolvimento delas com o processo ensino-aprendizagem que desenvolvia, pois segundo evidenciaram os dados de campo, elas continuamente afirmavam a L. que ela poderia encaminhar a prática da mesma forma como vinha fazendo. A segunda forma de apoio, que se aproximou mais de um apoio restrito e desafiador, desafiava a professora a mudar a prática desenvolvida

com os alunos, sem, entretanto, dar-lhe suporte para concretizar tal mudança. Essa foi, segundo a professora L., a forma que lhe propiciou maior possibilidade de aprendizagem da docência, na medida em que a desafiou à mudança da prática, embora não fosse além de apontar essa necessidade.

Mesmo não lançando mão de ferramentas que auxiliassem nesse processo de aprendizagem da docência, as quais poderiam estar relacionadas à problematização, à análise das situações da prática e dos suportes teóricos que a ajudariam a compreendê-la melhor, a segunda forma de apoio recebida por L. diferenciou-se da anterior porque apontou fragilidades em sua prática e novas demandas, levando a professora a buscar os encaminhamentos possíveis.

O trabalho coletivo na escola foi apontado pelas professoras pesquisadas como contributivo com a sua prática profissional, sendo designado e valorizado tanto por elas quanto pelas gestoras, especialmente com referência ao dia de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), isto é, dia de reunião pedagógica que ocorria bimestralmente nas escolas pesquisadas. Em relação a esse dia, os dados empíricos evidenciaram uma prática relativamente análoga no encaminhamento feito pelas escolas das professoras.

Nas entrevistas, J. e L. destacaram a importância do dia de OTP e a possibilidade desse tempo/espço reunir um número maior de professores que, diariamente, se encontravam dispersos em suas salas de aula, pois, como foi possível verificar, mesmo no horário de intervalo, designado para o lanche dos professores, nem todos se

reuniam ao mesmo tempo, reforçando a individualização e a fragmentação do corpo docente.

Não obstante essa valorização do tempo/espço designado para a OTP pelas professoras, J. e L. demonstraram uma concepção de coletivo e de participação que correspondeu a aspectos administrativos, embora também em relação a esses aspectos, a oportunidade de participarem para efetivamente decidirem, tenha se mostrado reduzida, salvo nos momentos em que as gestoras das escolas dependiam da colaboração das professoras para a realização de eventos em dias e horários não previstos no calendário escolar.

Nesse sentido, a postura de ouvintes foi o nível de participação coletiva constatado em relação às professoras iniciantes J. e L. Tal fato permite supor a existência de um entendimento equivocado, resultado da prática que vivenciam, de que estar presente significa estar participando, em detrimento de um processo participativo que favoreça a definição, pelo grupo de professores, de para quem, o que, por que, como, quando, por quanto tempo, mediante quais condições se pretende desenvolver determinados encaminhamentos da prática pedagógica da escola.

Embora existisse formalmente a intencionalidade de propiciar espaço para a participação e o desenvolvimento do coletivo docente, houve, opostamente, o predomínio de um modelo que mais pareceu atender a uma demanda externa à escola do que corresponder ao significado, originalmente constituído pelos profissionais docentes, de suas finalidades.

Essa vivência, pelas professoras, demonstrou ter incidido também de forma importante sobre seu desenvolvimento profissional uma vez que foi reproduzida em na prática das professoras. Como foi possível verificar, quando passaram elas mesmas a organizar e coordenar a reunião do grupo de pais dos alunos, prevaleceu uma similaridade entre essas práticas, uma vez que J. e L. encaminharam a reunião de forma semelhante a como viveram em suas escolas os dias de OTP. Mesmo tendo demonstrado interesse no acolhimento dos pais, aspecto observado pela cordialidade demonstrada pelas professoras, elas limitaram-se a dar avisos gerais, a solicitar a colaboração da família em relação ao comportamento dos filhos e às tarefas enviadas para casa, a esclarecer os critérios de notação presentes no Parecer Pedagógico dos alunos, a orientar sobre a assinatura do documento e a dar atenção aos responsáveis quando esses queriam tecer comentários sobre o aluno.

Nas duas escolas houve ainda a preocupação de proporcionar maior motivação aos professores e demais funcionários participantes da reunião no dia de OTP, tendo em vista o prosseguimento do trabalho desenvolvido e não obstante possíveis dificuldades. As duas escolas se preocuparam em socializar uma mensagem entre o grupo de participantes no dia de OTP e em favorecer o desenvolvimento de valores como amizade, camaradagem e felicidade, como se fossem um porto seguro diante das dificuldades encontradas.

Nas duas escolas percebeu-se que o componente afetivo se sobressaiu em detrimento do

desenvolvimento de outras ações de caráter mais propositivo que pudessem facilitar o processo de melhoria da prática pedagógica dos professores. O encaminhamento da reunião pelas gestoras escolares demonstrou favorecer o desenvolvimento de uma postura de acomodação frente à condição vivida, ou uma forma de enquadramento às condições existentes.

Esse aspecto clarifica o sentido da centralidade dos elementos pessoais destacados pelas gestoras escolares (diretoras e coordenadoras pedagógicas) quando indicaram as características de um bom professor e a importância de o professor gostar do que faz.

Desafios vivenciados na prática profissional pelas professoras iniciantes

Além dos determinantes já explicitados, a complexidade do período de entrada na profissão colocou desafios para J. e L. relacionados à sua prática pedagógica. Esses desafios suscitaram nelas respostas que acabaram por incidir sobre seu desenvolvimento profissional.

Os dados evidenciaram a ausência de uma formação pedagógica específica, voltada ao período de iniciação profissional, e a delegação, à escola, da responsabilidade única pelo acompanhamento formativo das professoras. J. e L. destacaram como formação peculiar proporcionada pela SME aos professores iniciantes um único encontro, no início de seus trabalhos na rede municipal de ensino, cuja temática teve a finalidade de proporcionar o conhecimento da estrutura da Secretaria. A finalidade

do encontro voltou-se, segundo indicaram as professoras, a questões administrativas e não a aspectos pedagógicos, não obstante as dúvidas das professoras.

As escolas para as quais J. e L. foram designadas quando entraram na rede municipal, ao recebê-las, também informaram suas normas e rotinas de funcionamento, sendo que outras questões de maior profundidade ficaram dependentes da interação intraescolar que seria estabelecida.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deixou de ser apontado pelas gestoras das escolas e da Secretaria Municipal de Educação como um instrumento para que professores, inicialmente estranhos à instituição escolar, tomassem contato inicial com o que a escola, coletivamente, tem formalizado sobre suas pretensões, finalidades, objetivos, bem como sobre seus projetos, filosofia e sistema de avaliação, o que indica a pouca relevância atribuída ao PPP pelas gestoras, para a aproximação dos professores iniciantes à vida da escola.

Nos desafios advindos da prática profissional destaca-se, ainda, a forma como L. encaminhou a situação de individualismo por vezes presente entre as professoras com as quais trabalhou, o que pareceu ter limitado a construção de processos mais colaborativos. Tal forma de relação social vivenciada na escola, reafirmada pela pouca participação da coordenadora pedagógica no processo de aprendizagem da docência da professora, repercutiu em aspectos simples relacionados à ação docente, como na utilização equivocada de recursos metodológicos pela professora. Essa postura de individualismo foi fortalecida tanto por

comportamentos de alguns professores quanto pelo funcionamento do dia a dia da escola que deixou de impulsionar a construção do trabalho coletivo e as posturas colegiadas, para além de situações superficiais.

L. minimizou essa dificuldade espelhando-se e buscando a ajuda de uma professora experiente da escola e em muitos momentos reproduzindo sua prática, evidenciando que, ainda que os espaços não sejam favorecedores e até inibam ações de socialização, os professores são capazes de ultrapassar esse limite e mobilizar novas ações.

Não obstante tal possibilidade de mobilização de alternativas pela professora, a fragilidade de como se efetivou a aprendizagem compartilhada no conjunto da escola favorece a reprodução de práticas sem a efetiva reflexão sobre sua pertinência ou não, ou sem que sejam fruto de discussão e de estudo sistemático de cunho prático-teórico. Foi o que ocorreu com L. em relação ao trabalho com crianças com necessidades especiais e à forma como passou a orientar os professores da escola onde se tornou coordenadora pedagógica após o período de observação deste estudo. Aos professores de sua nova escola, enquanto coordenadora pedagógica, L. ensinou a mesma prática que aprendeu com a professora experiente, conforme indicaram seus relatos.

Nesse sentido, quando as gestoras da SME e das escolas expressaram a relevância da colaboração para que um professor seja um bom professor ou um professor bem-sucedido, se considerada a dinâmica do trabalho pedagógico da escola – que proclama a minimização de conflitos enquanto propaga essa

retórica entre os professores – percebeu-se que a colaboração foi entendida principalmente em nível periférico, voltada muitas vezes à resolução de questões de menor relevância pedagógica no dia a dia da escola.

Além dos aspectos mencionados, outros elementos ficaram evidenciados como interferentes no processo de aprendizagem profissional das professoras iniciantes, tendo em vista a satisfação de necessidades sentidas por elas.

Esses aspectos dizem respeito à utilização, por J., de um Caderno de Conteúdos organizado pela coordenadora pedagógica de sua escola (com um calendário de distribuição dos conteúdos, a ser seguido pela professora). J. afirmou que acompanhava “[...] ali o que tinha que ser trabalhado durante o ano”. O caderno tornou-se um referencial para J., porque satisfazia suas necessidades e inseguranças. Entretanto, ao mesmo tempo, inibiu processos de reflexão da professora sobre suas próprias ações. A existência e utilização do Caderno de Conteúdos por J. parece estar articulada a posturas pouco flexíveis das gestoras da escola em relação à prática docente, em especial à da professora iniciante, posturas por meio das quais deixam de considerar, em suas interlocuções com o grupo de professores, possíveis dificuldades que podem estar ocorrendo, muitas vezes decorrentes do contexto institucional.

L., por sua vez, destacou a importância atribuída ao Parecer Pedagógico a ser preenchido pelo professor, em vista dos objetivos que ele estabelecia para serem alcançados pelos alunos e que eram trabalhados por L., funcionando como guias de sua prática pedagógica. L. também apontou a relevância de uma Pasta de

Atividades contendo modelos disponibilizados aos professores da escola, e de Cadernos de Planejamento antigos, de outros professores, que são repassados entre os docentes e usados também como modelos.

O Caderno de Conteúdos, no caso de J., e o Parecer Pedagógico, a Pasta com modelos de Atividades e os Cadernos de Planejamento antigos, no caso de L., funcionaram como ferramentas utilizadas para auxiliar no processo decisório sobre questões relacionadas à sua prática pedagógica, indicando a precariedade de outras possibilidades. Entretanto, na ausência dessas outras possibilidades, eles parecem atender ao pensamento prático que muitas vezes prevalece quando professores se encontram no período de iniciação profissional (MARCELO GARCÍA, 1998).

Com a utilização desses recursos as professoras buscaram minimizar a pouca ênfase dispensada ao trabalho colaborativo em suas escolas e, com isso, a limitada interação com outros professores no tocante à própria prática, o que favoreceu a aprendizagem docente e a abordagem do currículo de forma mecânica.

Demandas impostas por processos de descentralização às professoras iniciantes

Nas práticas vivenciadas pelas professoras destacaram-se também elementos relacionados às políticas de descentralização como intervenientes em seu desenvolvimento profissional. Tais políticas se mostraram articuladas a execução de tarefas que priorizaram o preenchimento permanente de dados

quantitativos referentes ao controle de faltas dos alunos, de tarefas não feitas e de leitura de livros infantis por eles, fazendo com que as professoras utilizassem o tempo de que dispunham na escola para a horatividade (quando dispunham, principalmente no caso de L.), para o cumprimento de funções burocráticas para as quais elas não viam significado, revelando formas de controle em relação ao trabalho desempenhado por elas e pelos demais professores.

Foi possível perceber que as professoras constituíram um entendimento da função docente relacionando-a à execução de tarefas impositivas, repetitivas e burocráticas que foram assimiladas e provocaram um nível de ajustamento às situações de controle. Esse fato foi percebido especialmente quando elas questionaram a maneira como foram operacionalizadas as exigências, e não, mais profundamente, sua relevância ou mesmo condições de efetivação.

Tal forma de burocratização, que intensifica o trabalho docente, remete ao contexto histórico que a produz, isto é, a um momento em que são valorizados modelos empresariais de gestão educacional que, ratificando uma forma de gerenciamento da escola e das professoras, parte de uma ideia de responsabilização pessoal por resultados a serem alcançados, em detrimento de condições favoráveis para o seu alcance (GARCIA; ANADON, 2006).

Esse encaminhamento gerou nas professoras sentimentos de dúvida, inquietação e desconhecimento e indicou o modelo decisório centralizado e verticalizado que incidia sobre sua prática profissional.

Essa forma de gestão da educação se constitui pela existência de unidades gestoras menores, embora seja mantido o viés tecnocrático que prioriza o controle de resultados por uma instância centralizada.

Inseridas nesse contexto é possível considerar a posição vulnerável e a situação contraditória vivida por J. e L., pois ambas demonstraram sentirem-se desconfortáveis e pressionadas em relação às diferentes exigências, ao mesmo tempo em que buscaram operacionalizá-las tendo em vista os resultados a serem demonstrados.

A referência de J. e L. à preocupação com o alcance de resultados encontrava-se no contexto da avaliação externa, destacada por elas como mecanismo de acompanhamento das escolas, professores e alunos, sendo que L., em especial, vinculava tais resultados à própria responsabilidade pelo trabalho desenvolvido. Entende-se que os professores não podem se eximir de suas responsabilidades, pois eles são responsáveis por sua prática pedagógica. Entretanto, é necessário considerar também o contexto em que essa prática se desenvolve, isto é, as condições que têm os professores para realizá-la. No caso de professores iniciantes, especialmente, a atenção aos diferentes aspectos que intervêm na prática pedagógica, precisa ser mais seriamente considerada.

É interessante ressaltar que os dados obtidos na pesquisa indicaram que as relações sociais no interior da escola, quando articuladas a questões que envolviam, direta ou indiretamente, situações competitivas e de controle – advindas de instâncias estranhas a ela e que

eram, por esse motivo, centralizadas em local diferenciado e hierarquizadas em relação à prática da escola – estimulavam o desenvolvimento de comportamentos pouco amenos entre os professores.

Embora demonstrem tal insegurança, à medida que passaram a compreender a forma como as avaliações são conduzidas, minimizaram esse aspecto, passando a acompanhar o que seria exigido dos alunos e dedicando-se à repetição dos exercícios tal como são exigidos na avaliação, pois descobriram que as provas são bastante previsíveis.

Os dados evidenciaram, portanto, como as professoras constituíram uma concepção de ensino, e, vinculada a ela, a articulação da aprendizagem dos alunos à realização de provas e à verificação de seus resultados. Com isso, deixou-se de privilegiar o enfoque da aprendizagem como um valor a ser conquistado pelos alunos. A avaliação externa passou a ser, então, uma das razões do trabalho a ser desenvolvido, assumindo um caráter diretivo da prática das professoras, independentemente da análise das condições necessárias para o alcance dos resultados. Observa-se, assim, o deslocamento da discussão sobre a qualidade da educação do âmbito institucional para o âmbito técnico/individual (SOUZA, 2010).

Diante das questões apresentadas, L. e J. aproximaram-se da construção de um entendimento restrito sobre a avaliação discente, associando-a à classificação da aprendizagem.

Considerações Finais

No presente trabalho foi realizado um estudo de caso por meio de observação e entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui identificadas como J. e L., professoras iniciantes da rede municipal de um município do estado do Paraná, com o objetivo de analisar como se constitui o desenvolvimento profissional dessas professoras, consideradas por gestoras escolares como boas professoras ou professoras bem-sucedidas.

Tomando a prática como eixo central, o estudo permitiu verificar que as professoras iniciantes estavam inseridas em um contexto no qual valorizou-se a capacidade do próprio sujeito para a busca de alternativas que levassem ao alcance dos resultados positivos esperados. Essas demandas, entretanto, se manifestaram em prejuízo da análise das condições necessárias para seu alcance.

Observada a prática vivenciada por J. e L., em relação a sua capacidade de responder às demandas existentes, elas foram consideradas bem-sucedidas, pois demonstraram atender prontamente, em meio às contradições que vivenciavam, às necessidades impostas, sem desanimar frente às dificuldades. J. e L. mostraram-se responsáveis e comprometidas com o que era esperado delas. Entretanto, os dados também evidenciaram que as professoras não eram totalmente determinadas pelo contexto, pois foram capazes de estabelecer relações diferentes das existentes,

demonstrando o que para elas era necessário para a aprendizagem da docência.

Os dados empíricos evidenciaram que o processo de desenvolvimento profissional das professoras iniciantes mostrou-se marcado por múltiplos determinantes que se inseriram/inserem nesse processo. Foi determinante no desenvolvimento profissional de J. e L. a possibilidade de ascensão social representada pelo acesso à profissão docente, bem como o incentivo materno para a opção pela docência. Os dados ainda revelaram a influência de professoras dos anos iniciais da Educação Básica na prática pedagógica das professoras. Ficou explicitada, também, a formação docente assentada na competência técnica do professor, perspectivada especialmente a partir da SME e das gestoras das escolas, fortalecida pela ideia de responsabilização pessoal das professoras iniciantes pelo processo educacional dos alunos, em detrimento de aspectos complementares, como o número de alunos em sala de aula, a viabilização de espaços coletivos de aprendizagem docente e o desenvolvimento da autonomia do professor. Foi possível verificar, assim, a fragilidade no que tange a um projeto institucional em nível da Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, sendo que a responsabilidade por esse processo ficou para as escolas onde elas atuavam. Tal responsabilização se efetivou a partir dos recursos humanos, estruturais e organizacionais de que a escola regularmente dispunha, sendo, portanto, expressão das condições existentes.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y gênero. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Eds.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- GATTI, B. A. *Grupo focal nas Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. (3.ed.). Barcelona: Graó, 1998.
- LIMA, E. F. de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 9. ed. São Paulo, SP: EPU, 2005.
- MARCELO GARCÍA, C. Pesquisas sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, set./out./nov. dez. 1998.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MELO, S. D. G.; AUGUSTO, M. H. Reformas Educacionais y precarización del trabajo docente: el

caso de Minas Gerais – Brasil. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26 (3), 2010. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>.

PINTO, U. de A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CAPÍTULO 7

SER PROFESSOR INICIANTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: INQUIETAÇÕES DOCENTES EM QUESTÃO

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes
Giseli Barreto da Cruz

Introdução

O presente capítulo é oriundo de um estudo com seis professoras em situação de inserção profissional, em turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que teve por objetivo analisar como as inquietações dos professores afetam sua docência durante o primeiro ciclo de sua trajetória profissional. Para desenvolver a análise pretendida, procuramos discutir as formas de enfrentamento dessas inquietações a partir das narrativas das professoras entrevistadas.

Pautadas em Galvão (2005), compreendemos a narrativa através de três patamares que explicitam suas potencialidades, bem como seus desafios, destacando que uma metodologia é um percurso e não um fim. São eles: i) a narrativa como método de investigação, que pressupõe uma interação entre investigador e participantes e permite aderir ao pensamento experiencial do docente; ii) a narrativa como processo de reflexão pedagógica, que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão; e iii) a narrativa como processo de formação que evidencia a relação investigação/formação, “pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p.343).

Tendo isso em vista, buscamos discutir, neste capítulo, como as narrativas das professoras participantes do estudo expressaram as inquietações próprias desse período inicial da carreira, em especial, em face dos desafios da alfabetização, leitura e escrita, objetivo central do processo ensino-aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Inicialmente desenvolveremos reflexões acerca do processo de inserção profissional de professores; a seguir, as inquietações docentes serão analisadas; em seguida exploraremos o processo de reorientação interna que vivenciam os professores iniciantes; finalizamos com a abordagem do enfrentamento das inquietações docentes.

Inserção Profissional Docente: complexidades, tensões e aprendizagens intensas

Distintos autores, como Alarcão e Roldão (2014); Marcelo (1999); Cochran-Smith (2012); Lima (2007) e Huberman (1995) têm explorado as complexidades vivenciadas por professores no confronto inicial com a realidade profissional; têm observado que esse período é fundamental na construção da identidade do profissional e na permanência ou abandono da docência. Sobressai a compreensão acerca da inserção profissional não como um determinante de realização bem-sucedida na trajetória, mas como um momento que nela deixa marcas indeléveis a partir de aprendizagens intensas.

Os docentes em situação de inserção profissional, aqui chamados de professores iniciantes, por estarem em momento distinto de seu percurso formativo, possuem diferentes perspectivas e questões. Entendemos a inserção profissional, segundo Tardif e Raymond (2002) e Marcelo Garcia (1999), como um período relevante na formação do professor, visto que desse período decorrem aprendizagens intensas, quando os professores lidam com o chamado “choque do real”, período no qual há o enfrentamento de múltiplos desafios, como o conhecimento da realidade escolar, o desenvolvimento de sua identidade profissional e as particularidades da escola na qual o docente está inserido.

Muitos professores lidam com tais experiências de modo isolado, sem um acompanhamento sistemático desse complexo processo de inserção profissional, vivenciando sozinhos suas experiências no início da

profissão. É importante salientar que o contexto escolar, de modo geral, favorece uma prática isolada, à medida que o docente não possui espaços específicos para compartilhar experiências com regularidade, suprimindo a partilha e a troca em virtude das demandas consideradas mais urgentes no cotidiano.

Sendo assim, ao falar em prática privada, não nos referimos à opção exclusivamente do docente em um trabalho solitário, mas em um contexto que não favorece o intercâmbio de experiências. Cochran-Smith (2012) destaca a necessidade de um processo de desprivatização da prática, isto é, uma interrupção do isolamento, do ato de ensinar como privado, e o estímulo ao trabalho entre pares, de modo a promover a investigação das práticas em um sistema de colaboração e partilha. Tal proposta requer condições apropriadas, como tempo e espaço para encontro com os colegas, participação em reuniões pedagógicas organizadas pela escola, que tenham como pauta o apoio colaborativo aos iniciantes, incentivo da coordenação e dos colegas ao trabalho coletivo, apenas para citar algumas possibilidades.

Essa ambiência de troca é potente no favorecimento do movimento de reflexão e ação no que tange à prática docente, bem como o desenvolvimento de uma postura investigativa, considerando a gama de saberes que o processo de formação engloba. No entanto, é importante ressaltar que essa multiplicidade de saberes não pode ser confundida com a ausência de uma formação específica. Como apontam Tardif e Raymond (2002) há saberes provenientes da experiência e saberes específicos da formação; entretanto, os saberes não estão polarizados.

Segundo Cochran-Smith (2003), é necessário o cultivo da investigação como postura, processo que vislumbra a prática docente para além do aspecto instrumental, afirmando-se como reflexiva, interrogativa, criativa e crítica em diálogo estreito com os sentidos políticos e sociais do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação docente é complexo e não se reduz a um momento específico. Os docentes mobilizam saberes múltiplos no desenvolvimento das práticas pedagógicas que não são limitados a um espectro circunscrito de conteúdos. Cochran-Smith (2003) destaca a complexidade do processo de formação, propondo que, em tal atividade, há teias históricas, sociais, culturais e políticas.

A partir de uma concepção de formação docente como um contínuo, o início da carreira se constitui como um momento desse processo que não determina totalmente a trajetória, embora deixe nela marcas perenes e relevantes (LIMA, 2007). Esse desenvolvimento, tal como menciona Huberman (1995), é processual e não eventual.

Com base nessa compreensão, buscamos saber das professoras participantes do estudo quais sentimentos, sensações, desconfortos em relação à docência e sua formação emergiam durante a sua inserção profissional. As suas narrativas apontaram sentimentos como insegurança, reações físicas diante da complexidade do início e uma série de dúvidas.

Eu me lembro, assim, eu louca porque eram muitas crianças e falando “Meu Deus” e eles eram muito falantes e levantavam e eu “Meu Deus, eu vou enlouquecer”, fiquei sem voz a primeira

semana, que eu tinha que chamar a atenção deles o tempo todo. (Professora B- 18/04/2019.).

É... a minha inserção eu acho que tá sendo desafiadora na medida que eu enfrento desafios que eu acho que são comuns, que outros professores iniciantes também vivenciam porque têm coisas do cotidiano que eu não sei, porque eu nunca passei por isso. E se eu não sei, às vezes não é porque eu não sei, mas eu tenho dúvidas se eu tô fazendo da melhor maneira ou do jeito certo, então você se sente, de certa maneira, inseguro. (Professora F - 27/08/2019.).

A literatura aponta sentimentos paralelos de sobrevivência e descoberta e o choque com a realidade (HUBERMAN, 1995). Esse choque põe em confronto os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, o que o professor esperava e o que ele encontra.

Acrescidos aos desafios da inserção profissional, Goulart (2014) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita têm se constituído, historicamente, como um desafio para a sociedade, a escola, seus professores e educandos. A autora destaca que, no processo de alfabetização, a escola, por vezes, tem se articulado a um eixo simplificador, que foca em gerar instruções unidirecionais e modos de fazer, que se configuram quase como fórmulas, minimizando a potencialidade da aprendizagem e da vivência dos educandos. A escrita tem por característica a impregnação da vida social: nesse sentido, há a articulação entre o aspecto social e a leitura e a escrita, e separá-los implica em distinguir forma e conteúdo, reforçando cisões que historicamente complexificam e empobrecem o processo de alfabetização.

Ao analisarmos os processos imbricados na aprendizagem da leitura e da escrita, verificamos que o professor, ao enfrentar os aspectos referentes à complexidade do processo de alfabetização, leitura e escrita, se vê diante de múltiplas questões que podem nos fazer refletir sobre a importância desse momento peculiar do desenvolvimento profissional docente, bem como dos desafios que a alfabetização apresenta. Nesse sentido, consideramos esse um cenário catalizador de inquietação à medida que o profissional experiencia o processo de inserção profissional e suas questões dilemáticas em um contexto que engloba as complexidades do processo de alfabetização.

“Uma coisa que fiquei pensando “como é que eu sobrevivi àquele ano?”: o momento da pergunta – conhecendo o que inquieta o professor em situação de inserção profissional

Eu não sabia o que fazer porque era muita briga, era muita coisa...eu chorava, **eu tremia, eu chegava em casa e não sabia o que fazer** e aí eu...só que assim, foi uma coisa que fiquei pensando “como é que eu sobrevivi àquele ano?”, né, eu fiquei tentando (Professora C- 21/06/2019).

Ao se deparar com a turma com a qual trabalhará, o professor iniciante se encontra em um momento catalizador de inquietações, pois vivencia a transição de estudante para professor, a relação com a instituição em que atua, além das peculiaridades de cada turma.

Abordaremos o trecho da narrativa da professora C no início desta seção em dois momentos. Para fins deste

tópico do texto, analisaremos o “como é que sobrevivi àquele ano?” observando os fatores que levaram a essa pergunta, isto é, as inquietações que as professoras apresentaram. No último tópico do texto, analisaremos a mesma frase sob o prisma das construções das “respostas” para a pergunta “como sobrevivi àquele ano?”, ou seja, as formas de enfrentamento dessas inquietações.

As professoras participantes da pesquisa evidenciaram uma série de preocupações em suas narrativas. As três mais recorrentes se referiam ao comportamento dos educandos, o elevado número de alunos por turma e a heterogeneidade:

Era uma turma bastante complicada, assim... Já era uma turma que tinha um histórico na escola de ser uma turma muito agitada assim tal... com esse perfil, então assim é... até eu construir... eu conseguir construir essa relação com eles assim foi... foi complicado (Professora A – 16/04/2019).

Eu cheguei com aquela realidade, aquele monte de criança... É complicado. Crianças com diferentes níveis dentro da mesma sala. E é difícil porque eles são pequenos, então assim, você tem que preparar atividade pra um, prepara uma atividade pra outro, aquele dali avança até onde o outro não avança. E isso dificulta bastante também (Professora B – 18/04/2019).

Roldão e Alarcão (2014), ao refletirem acerca das dificuldades sentidas pelos docentes, apresentam a dimensão científico-pedagógica dessas dificuldades, isto é, aquelas que se articulam com a diferenciação dos ritmos de aprendizagem, relacionamentos com os discentes, questões disciplinares e gestão do ensino. Tais elementos foram apontados nas narrativas das professoras, que salientaram a pluralidade de ritmos

variados de aprendizagem como fator de maior inquietação. Assim, conforme Lima (2007) afirma,

O principal aspecto envolvido na dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos parece ser o da diferenciação dos ritmos, pois figura em todos esses estudos. Silveira (Ibid.), por exemplo, relata com tintas fortes a “ansiedade” que sentia diante do processo de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, achava que a aprendizagem aconteceria como decorrência imediata de ensinar (LIMA, 2007, p. 147).

De modo a superar uma concepção de aprendizagem em decorrência imediata de ensinar, é preciso compreender que as crianças não possuem uma concepção homogênea da natureza da leitura e da escrita, pois seu percurso de construção do objeto textual é peculiar e próprio de cada uma delas (GOULART, 2000). Nesse sentido, enquanto docentes, não podemos pensar em formulações de práticas uniformes para atender à pluralidade; reconhecer a importância da heterogeneidade com a qual o professor lida cotidianamente não minimiza a complexidade de trabalhar com essa característica, aspecto que foi evidenciado nas narrativas das docentes acerca do que lhes inquietava.

Ao mencionarem a diversidade com a qual lidam, as professoras deixam perceber que essa pluralidade as inquieta no sentido de pensar em propostas que auxiliem a todos os seus alunos, sem silenciar sua heterogeneidade. Todavia, na ação com as turmas, é complexo trabalhar com as distinções e ritmos próprios de cada aluno. Desse modo, no percurso do processo de alfabetização, ao se deparar com a heterogeneidade do

grupo, dos ritmos de aprendizagens e das vivências, alguns professores usam como recurso, paradoxalmente, o trabalho de modo homogêneo. O trabalho alfabetizador, nesse sentido, se configura como uma simplificação no modo de ensinar, sucumbindo a complexidade da alfabetização em um processo que desarticula práticas de escrita do movimento histórico e cultural no qual emergem (GOULART, 2014).

Frente à heterogeneidade como fator de inquietação, é preciso criar condições para que a reflexão sobre a alfabetização se distancie da noção de imposição de métodos e modelos e se aproxime da busca da compreensão dos processos de leitura e de escrita na teia das relações sociais, tal como propõe Smolka (2012).

Imersas nessa complexidade emergem possibilidades potentes de construção de conhecimento, em um contexto de um sentimento de responsabilidade com a “sua turma”. O acompanhamento dela se configura como um processo de aprendizagens provenientes de distintas fontes: alunos, demais professores e afins (LIMA, 2007). E assim, uma gama de sentimentos e reflexões são realizadas pelos professores, tal como aponta a professora C:

Então, o começo foi muito difícil, eu digo que ... é... eu errei muito com essa turma, porque eu não soube ensinar, de fato. Eu tive que gerir tantos conflitos... eu separava briga o dia inteiro! Eles, né, como ocorrem casos até hoje, agrediam a gente. Eu já apanhei de aluno, de separar briga e ser mordida, então, assim... é... foi muito difícil o primeiro ano! (Professora C – 21/06/2019).

O comportamento dos educandos foi elencado como fator de inquietação, e a complexidade do manejo

da turma frente a um número elevado de alunos em sala. As professoras falam sobre a violência e os conflitos na sala de aula e fora dela, que são inquietantes naquele ambiente para o professor, sobretudo, o iniciante. Gerenciar tais conflitos é um aspecto que a formação inicial não dá conta em sua integralidade, e nem se propõe a tal feito. Logo, é importante refletir sobre o papel da formação inicial diante dessa demanda da inquietação docente. É preciso considerar limites e potencialidades dessa fase do percurso formativo do sujeito, não de modo a abarcar a totalidade desse complexo assunto, mas propiciando condições de avariar possibilidades de enfrentamento, como apontam as narrativas a seguir sobre alterações de formas de abordar tal desafio ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Embora as narrativas apontem que a “universidade não ensinou a gerir conflitos”, elas apresentam também uma outra face que consiste em contribuir para “criar estratégias”.

Eu passo, sei lá, sessenta por cento do meu tempo gerindo conflitos, eu quase não dou aula! Porque você vai tentar ler um livro...hoje em dia eu faço com um pouco menos de dificuldade, não é nem com mais facilidade! Com menos dificuldade! De ler uma página, sem ser, mas assim... você lê uma página, mas tendo que parar [...] se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa foi a gerir conflitos (risos) (Professora C – 21/06/2019).

Então, com isso, do início do ano pra cá, o comportamento vem melhorando. Fui criando estratégias, né, conversando com outros e criando as minhas! E tem dado certo, é uma experiência que eu pretendo repetir, mesmo em turmas maiores, se um dia eu pegar. (Professora D – 22/07/2019).

Para além dos relatos de violência no ambiente da sala de aula, as professoras mencionaram aquela em volta da escola e os reflexos no cotidiano escolar. A fala a seguir é representativa desta questão:

Eu hoje tô em uma escola em área conflagrada, então assim até agora o mês de abril a gente não conseguiu ainda fechar uma semana inteira de aula. Toda semana a gente tem dia, um ou dois dias de episódios de tiroteio, operação. (Professora B – 18/04/2019).

A violência afeta o andamento do trabalho docente, dificultando a continuidade dele, uma vez que as docentes relatam que são impedidas de dar aulas em virtude de tiroteios e outros episódios de violência. Tal continuidade é fundamental para a alfabetização, visto que a alfabetização é um processo, logo não-linear, que engloba relações muito mais amplas do que unir sílabas e formar palavras, demanda, dentre outros aspectos, tempo, relação, reflexão e continuidade. Assim, lidar com a violência dentro e fora de sala de aula se configura como fator de inquietação para as professoras que iniciam a carreira tendo de equilibrar uma série de questões que ameaçam o seu trabalho.

Deste modo, a análise das narrativas docentes acerca do que as inquieta nos permite perceber a inserção profissional como um período desafiador e de aprendizagens significativas. Assim, demanda olhares concentrados e esforços conjugados no sentido de amparar os professores iniciantes, com o objetivo de que as complexidades envoltas no período de inserção profissional não resultem no abandono da profissão, mas sejam vivenciadas como fontes de aprendizagens intensas e desenvolvimento profissional.

***“A verdade é que fui endurecendo como professora”*: o processo de reorientação interna docente**

O desenvolvimento profissional consiste em uma construção desse eu ao longo da carreira, em um processo de formação da identidade profissional. É perpassado pela escola, valores, crenças, experiências vividas, aspectos subjetivos, institucionais e políticos (MARCELO, 2009). Diante desse contexto, o início da carreira possui um lugar relevante, deixando marcas indelévels no docente (LIMA, 2007).

Esse período caracteriza-se por uma exploração inicial, com sentimentos de sobrevivência e descoberta que refletem na continuidade do desenvolvimento profissional do professor (HUBERMAN, 1995). Cabe salientar que esse processo não é linear, mas é contínuo e apresenta oscilações.

Além de não existir uma sequência fixa e precisa dessa trajetória profissional, não há uma receita de como superar questões dilemáticas no ingresso na profissão docente. No entanto, é importante compreender que aprender a ensinar não é eventual, mas se dá processualmente. (COCHRAN-SMITH, 2012). Tal aprendizagem não se limita a um espaço ou tempo da vida, mas ocorre ao longo do tempo. Acreditamos que essa compreensão é fundamental ao professor no sentido de ter clareza que

[...] a gente não sabe de tudo, a gente não vai dar conta de tudo, a gente aprende muito também assim com eles né e isso, de certa forma eu relaxei um pouco, assim, porque eu entendi que

eu não vou...não vou ter resposta pra tudo e não tem o menor problema dizer que não sei... (Professora A – 16/04/2019).

Então isso (saber que eu vou continuar aprendendo), de certa forma, me conforta, assim porque – é isso – eu entendo que eu ainda vou me transformar ao longo do tempo, como professora, e transformar em vários sentidos, não quer dizer que eu vá sempre melhorar, mas eu acho que eu vou me transformar ... (Professora F – 27/08/2019.)

Em suas trajetórias, os professores em formação trazem consigo suas idealizações acerca da docência, construídas com base em suas vivências enquanto alunos, na formação inicial, em suas particularidades e percursos, conforme destacamos no início do presente tópico. Assim, ao ingressarem na carreira, lidam com as demandas do cotidiano escolar, como trabalhar com sua própria turma, enfrentando os desafios que decorrem de seu ofício. Desse modo, precisam encarar a necessidade de balancear o idealismo oriundo da formação inicial e o realismo configurado pelo dia a dia profissional, a partir do contraste entre o desconhecido e o esperado (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Embora as narrativas das professoras A e F apresentem um reconhecimento de que a concepção de aprendizagem ao longo da vida lhes confere certa “tranquilidade”, elas e outras professoras assumem a complexidade desse processo de reorientação interna, desse balanceamento entre expectativas e realidade. A partir das narrativas, observamos que, no confronto com a realidade profissional, o professor se percebe diante da necessidade de reconstruir o ideal de docente que havia elaborado. Essa reconstrução é constituinte do

desenvolvimento – uma vez que os sujeitos estão em transformação – a docência lida com o outro que não é estático e a aprendizagem ocorre processualmente. A narrativa a seguir ratifica a necessidade de um acompanhamento efetivo desses profissionais iniciantes em seus processos de reorientação interna.

A verdade é que fui endurecendo! Então eu brinco que não sou mais professora Helena, sou diretora Olívia...bem bruxa! Então, assim...hoje eu me constituí uma professora bruxa! Daquelas que o olhar...e perguntam: “como você faz?!”...Eu devo fazer um olhar de ódio né, uma coisa muito assim..Mas aí é meio cruel isso que vou dizer agora, mas eu penso assim: não dá pra ir nessa via, eu acho que é a questão do adestramento do corpo, do enquadramento do corpo na escola...Então, eu comecei a fazer...a ficar muito séria! Eu praticamente não abro sorriso, porque assim, eles tem um habitus alí de...de tratar a gente muito como coleguinha, então quando você escolhe muito esse caminho de ser muito afetivo, né...não julgo, pelo contrário, se eu pudesse, faria! Se desse certo, na minha perspectiva também seria assim! Como te disse eu to fazendo a docência...eu fiz a escolha do possível, sabe? Não é a docência que eu defendo, mas é a docência possível! Para que eu sobreviva enquanto professora e para que eu tenha condições de dar aula...a verdade é essa! É...se eu pudesse, eu seria diferente! Mas eu não posso! Então, eu comecei a me endurecer muito como professora! (Professora C – 21/06/2019).

Em sua narrativa, a professora C menciona personagens da novela “Carrossel”, em que há uma professora compreensiva, chamada Helena, e uma diretora descrita como “bruxa”, nomeada Olívia, onde as personagens estão em extremos opostos. A partir de sua narrativa, podemos imaginar que seu ideal de professor se aproximaria mais da professora Helena do

que da diretora Olívia. Mas o que ocorre nesse percurso que faz com que o professor construa um eu profissional mais parecido com a diretora Olívia? A própria docente responde: “para que eu sobreviva enquanto professora”. Encarar os desafios do início na docência sem um acompanhamento sistemático pode trazer traumas ao processo de desenvolvimento profissional, além de contribuir até mesmo para o abandono da docência.

Em suas palavras, a professora menciona uma série de tentativas entre extremos tão opostos de ideal e real. Todavia, ela menciona suas crenças e defesas, deixando perceber que, em seu processo de reorientação interna, embora ela não seja a professora que ela idealizou, há a construção de uma “docência do possível”, isto é, uma docência desenvolvida também no confronto com a realidade profissional, com as condições desse contexto e com os recursos que dispunha naquele momento. Nesse âmbito, para além do aprender, na construção do eu profissional, o professor experimenta – também – desaprender.

A palavra “desaprender” significa tanto crescimento como anulação do crescimento. Esta contradição é intencional, escolhida não apenas para sinalizar o potencial, mas também a enorme complexidade inerente na educação de professores educadores que está em curso (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 26).

Esse processo pode se organizar como uma reorientação interna, tal como mencionam Roldão e Alarcão (2014), entre o idealizado e o real, entre os extremos, entre professoras Helenas e diretoras Olívias, caracterizando-se como um cenário inquietante ao

docente, que carece de uma atenção específica para que o acompanhamento desse profissional não decorra apenas de improvisos.

“Uma coisa que fiquei pensando “como é que eu sobrevivi àquele ano?”: o momento das reflexões – conhecendo os percursos de enfrentamento das inquietações docentes

Eu não sabia o que fazer porque era muita briga, era muita coisa...eu chorava, eu tremia, eu chegava em casa e não sabia o que fazer e aí eu...só que assim, foi uma coisa que fiquei pensando “como é que eu sobrevivi àquele ano?”, né, eu fiquei tentando. (Professora C- 21/06/2019).

Retomamos o trecho da narrativa da professora C, de modo a explorarmos as formas de enfrentamento das inquietações docentes. Chamamos de “enfrentamento” o reagir docente diante dos desafios. Iniciamos refletindo sobre o “como é que eu sobrevivi àquele ano?” no âmbito do conhecimento dos dilemas e desafios. Nesse momento do texto, olharemos para a questão nos concentrando na construção da “resposta” a partir do que narram as professoras, considerando que o que chamamos de resposta, nesse contexto, não diz respeito a uma receita, fórmula ou a um evento, mas se refere a processos, construções, desconstruções, percursos e vivências que podem fomentar importantes reflexões sobre o olhar para o professor iniciante.

Frente ao que inquieta o sujeito, múltiplas são as possibilidades de reação: inércia, sucumbir aos dilemas cotidianos ou enfrentá-los reflexivamente, dentre outras.

As narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa deixam perceber que, por mais adversas que tenham sido as circunstâncias inquietantes de seus períodos de ingresso na profissão, suas formas de enfrentamento se articulam com um comportamento reflexivo acerca de suas práticas. Identificamos três formas de reagir docente mencionadas pelas professoras, a saber: a pesquisa; propostas de ação diferenciadas e as trocas. A forma mais explorada em todas as falas foi a troca entre os pares, que abordaremos para fins do presente tópico do texto.

Mas é bom porque lá eles trocam né, eu tenho essa ajuda! “Ah... tô precisando disso... como é que eu faço? Me dá uma ideia...”, “Ah...tô pensando em fazer uma atividade...dá uma ideia aí...” ou às vezes você fala: “Ah, tava pensando em fazer assim, assim... ou fazer isso”, aí a pessoa fala: “ não... a gente podia fazer isso...assim, assim...assado...”. E a gente vai trocando... (Professora E – 25/07/2019).

As narrativas docentes ratificam que:

A colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização que se consubstancia através de conversas, sugestões, confrontos de estratégias, partilha de dificuldades e soluções (ALARCÃO & ROLDÃO, 2014, p.112).

Mesmo sem um aparato institucional, as professoras procuraram ajuda com os colegas de profissão, criando verdadeiras “redes de ajudas” (LIMA, 2007) e esse apoio favoreceu o processo de desenvolvimento profissional. Acerca do referido aparato institucional, é importante salientarmos uma diferença entre eles nos contextos das professoras

colaboradoras da pesquisa. Três das professoras entrevistadas mencionaram a importância dessas trocas em seus cenários de planejamentos semanais coletivos e espaços favoráveis para tal partilha. Diferentemente, as outras três das professoras entrevistadas, ao falarem da troca, apresentaram a falta de espaço e tempo no cotidiano escolar para que tal troca se efetive e seja contínua, ou seja, afirmaram que há carência de estratégias institucionais específicas para esse fim.

Apesar das condições citadas, a troca não deixa de ocorrer. Pela via institucional ou de forma espontânea, a partilha se apresenta como um elemento fundamental no enfrentamento das inquietações docentes em inserção profissional. Assim, é necessário criar espaços para que a troca entre pares tenha um apoio institucional, bem como políticas que a favoreçam para além do âmbito informal.

Quando eu preciso de ajuda, eu falo, trocamos experiências e isso, assim, é um diferencial, os planejamentos coletivos...
(Professora F – 27/08/2019).

Os saberes partilhados entre os professores são um importante mecanismo de enfrentamento das dificuldades no processo de socialização que ocorre através de sugestões, conversas, confrontos, análise de desafios e formas de lidar com eles. A troca se configura como um caminho tão importante que fazia algumas professoras até mesmo modificarem suas rotas de retorno para suas residências após o trabalho apenas para compartilhar.

[...] Eu pegava carona com ela (uma professora mais experiente), fora do meu trajeto, mudava meu trajeto

completamente só pra trocar com ela. Uma vez tava sentada... eu... eu... só queria ouvir! Então, uma conversa – às vezes de vinte minutos – te faz ver coisas que você ia levar anos pra aprender. Eu ficava... porque às vezes eu nem queria ir com a carona, assim, não tinha intenção e ela perguntava “você vai embora agora? Quer carona?”. E aí eu já tava indo embora pra pegar minha condução normal e mudava completamente (risos) porque a gente ia trocando (Professora E – 25/07/2019).

As narrativas docentes nos fornecem um importante indicativo da importância da troca entre os pares na sobrevivência nesses primeiros anos na docência. Assim, endossamos a defesa de Campelo e Cruz (2009) de que essa troca seja cada vez mais incorporada desde a formação inicial, não em um processo de ampliação de tempo na escola, mas de qualificação desse tempo e que, na inserção profissional, os professores encontrem espaços específicos de troca para além daqueles espontâneos e informais.

Considerações Finais

Desenvolver uma pesquisa acerca das inquietações de professores iniciantes em situação de inserção profissional em turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental nos proporcionou refletir sobre a formação inicial, e a subjetividade envolta no processo de construção do “eu profissional”.

A proposta de encadeamento do presente texto buscou, a partir das narrativas, direcionar o olhar para a pergunta “como é que sobrevivi àquele ano?” sob dois aspectos: i- analisar as inquietações que levaram a tal indagação; ii- mapear os caminhos de construção dessa

“resposta”, que nomeamos enfrentamentos, isso é, o reagir docente frente ao que lhe inquieta. Acreditamos que essa resposta não consiste em uma receita de “como fazer para enfrentar a inserção profissional”, mas sinaliza a importância, nos percursos das professoras, das colaborações e da troca entre os pares, da necessidade de que ela seja encarada como elemento fundamental do processo de formação docente e não se torne apenas espontânea no cotidiano docente.

As narrativas docentes trouxeram como elementos mais inquietantes o comportamento dos educandos, o elevado número de alunos por turma e a heterogeneidade. Sobre esse aspecto, é importante salientar que a heterogeneidade não as inquietava por desejarem homogeneizar suas turmas. Pelo contrário, suas inquietações se originavam em como trabalhar de modo a atender as particularidades de cada discente.

Podemos inferir que suas inquietações ultrapassaram os limites de um saber fazer, considerando o aluno como sujeito do processo, como aponta Smolka (2012), atentando para o ensino na relação, e não como uma tarefa esvaziada de sentido. A inserção, em qualquer área de atuação, carece de atenção específica. Assim, acreditamos que na alfabetização, uma etapa fundamental para a criança caminhar de forma autônoma em seu processo de construção do conhecimento, essas inquietações ganham nuances e tônicas distintas, como apresentamos no trabalho, que devem ser abordadas de forma intencional e contínua. Desse modo, deve-se considerar a inserção desses profissionais e a formação para o desenvolvimento de um

trabalho que favoreça a aprendizagem de todos, levando em conta as peculiaridades de cada um dos educandos.

A vivência de suas inquietações na inserção profissional ilustra uma faceta do processo de reorientação interna, isso é, o balanceamento entre o esperado e o que é real, entre a expectativa e a realidade.

Esse balanceamento é complexo à medida que engloba construções e desconstruções que fazem parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, tal como Marcelo (2009) aponta. As docentes mencionaram que, com base na articulação da concepção das professoras que queriam ser no cotidiano escolar, suas práticas se construíram. As formas como se articularam foram difusas, conforme apresentado, todavia, as narrativas se fundem ao relatarem que, mesmo não sendo a professora que idealizavam, suas práticas são sustentadas por uma concepção dialógica que se articula com a professora que querem se tornar e permanecerão se tornando ao longo da atividade pedagógica.

Diante do que as inquietava, as professoras apontaram o papel fundamental da troca entre os pares. Suas narrativas nos fazem refletir sobre a necessidade de que haja políticas para que essas trocas não sejam esporádicas e espontâneas. É preciso que o período de inserção profissional seja sistematicamente acompanhado em um trabalho colaborativo com professores mais experientes, de modo a transpor as paredes das salas de aula e construir coletivamente aprendizagens significativas.

Assim, acreditamos que a troca entre os pares deve ser incorporada cada vez mais efetiva e

significativamente desde a formação inicial; que os professores iniciantes sejam assistidos em suas inquietações e vivências, para além das partilhas informais. A reflexão sobre esse período fundamental do desenvolvimento profissional é necessária, de modo que os docentes não o lidem com ele de modo isolado.

Referências

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no Desenvolvimento profissional dos Professores: o ano de indução. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045.

COCHRAN-SMITH, M. Aprendizagem e desaprendizagem: a formação de professores educadores. *Teaching e Teacher Education*, v. 19, p. 5-28, 2003.

_____. *Um conto de duas professoras: aprendendo a ensinar com o tempo*. Kappa Delta Pi Record, v. 48, p. 108-122, 2012.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOULART, C.M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 172-186, jun., 2000.

GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Coord.). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto, p. 31-78, 1995.

LIMA, E.E. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e linguagem*, São Paulo, v. 10, n.15, p. 138-160. jan./jun. 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 73, dez./2002, p. 209-244.

CAPÍTULO 8

AS CRIANÇAS, EU E AS NOSSAS NARRATIVAS: COMO ME FIZ PROFESSORA-PESQUISADORA

Vanessa França Simas

José Miguel Corchado tem o corpo cheio de perguntas. Há anos ele perdeu a conta da quantidade de perguntas que o acossam sem trégua; mas recorda a tarde em que a primeira pergunta entrou nele. Foi na cidade de Sevilha, numa tarde de sol e aroma de flor de laranjeira, de acordo com o que manda o costume: uma tarde como outra qualquer, ao cabo de uma jornada de trabalho como qualquer outra. Ele ia caminhando para casa, no meio da gentarada, sozinho de uma solidão como qualquer outra solidão, quando a primeira pergunta chegou, voando como uma mosca. Ele quis espantá-la, mas a pergunta ficou dando voltas ao seu redor, até que meteu-se dentro dele e não saiu mais. E não o deixou dormir a noite inteira. No dia seguinte, José Miguel sentou-se numa cadeira e anunciou:

– Daqui eu não me levanto enquanto não souber quem sou.
(GALEANO, 2010, p. 146)

Para começar nossa conversa

Neste texto, contarei como fui me inventando professora com muitas e muitos outros¹ durante o início da docência. Ao iniciar a profissão de professora dos primeiros anos do ensino fundamental, me colocava em três lugares: de professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora. Desses lugares vivia, narrava e pesquisava as relações que construía no cotidiano escolar com as crianças e com um grupo de interlocutoras que lia minhas narrativas e as respondia. Ao transitar por esses lugares, percebia o que antes me era imperceptível. Inventei-me professora junto aos outros. Na relação com as crianças construía a prática, pois eram principalmente elas que me revelavam a professora que eu era. Pesquisar como aprendi a ser professora, no início da carreira, foi o exercício que realizei na minha pesquisa de doutorado: "A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora" (SIMAS, 2018).

Cada vez que conto partes do que foi vivido naquele espaço e naquele tempo, novas compreensões surgem, talvez porque no movimento de recontar ao escrever eu lembre muito, bem como dizia Mia Couto "lembrava muito, lembrava mais do que vivera. Como esses que

¹ Acredito que somos todas e todos constituídos na relação outro-eu. O eu toma consciência de si mesmo e se torna o eu mesmo unicamente se "revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)" (BAKHTIN, 2010a, p. 341).

guardam pouco e tiram muito” (COUTO, 2003, p.158). Mas de outro modo, guardei muito: muitas fotos, narrativas, minhas, delas, deles, nossas e isso tudo me ajuda a lembrar ainda mais. Dito isso, começo, então, lembrando de quando fui ser professora pela primeira vez.

Três meses após receber o título de pedagoga, fui ser professora de um segundo ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Nesse espaço de tempo de três meses entre terminar o curso e começar o ofício docente, as especulações sobre como me tornaria professora, o que faria em sala de aula, como seria ter uma turma a mim atribuída foram me movimentando no sentido de construir compreensões sobre o ser professora, mesmo ainda sem uma turma. Foi nesse movimento de especular ideias que decidi que seria uma professora-pesquisadora (STENHOUSE, 1987; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; FREIRE, 2006). Assim, logo que ingressei na escola como professora, junto com o início da docência, também dei início à pesquisa, cujas questões centrais eram: Como eu me constituo professora, no e pelo trabalho, no início da docência?”, “Como o outro me constitui como professora?” e “Como a escrita contribui nesse processo?”.

Foi acompanhada de muita vontade de ser uma professora-pesquisadora, das minhas questões e de um grupo de interlocutoras que voltei à escola, mas naquele momento pela primeira vez como professora. Cheguei em um segundo ano do ensino fundamental, que posteriormente veio receber o nome de "Autores de Aventuras". Quase todos os dias quando voltava a minha casa, depois do trabalho, narrava parte do vivido

e compartilhava essas narrativas com esse grupo de interlocutoras², que as liam e me respondiam. Os espaços que buscarei na memória para aqui, neste texto, trazê-los serão: a escola pública, na qual fui professora nos três primeiros anos da minha docência; e os espaços nos quais rememorava o vivido, narrava-o e pesquisava-o na relação com muitas e muitos outros. Já os tempos que buscarei são esses três primeiros anos em que fui professora pela primeira vez e o tempo em que realizei a pesquisa de doutorado.

Confesso que essa chegada à escola, como professora, não foi nada fácil. Mas levava comigo alguns princípios de trabalho, construídos no caminhar da vida, que me eram caros: a escola tem de responder à vida (FREINET, 2001); a criança é produtora de conhecimentos e autora de suas aprendizagens; é preciso avaliar a própria prática a partir do que as crianças indicam; constitui-se professora com as educandas e os educandos, para isso é preciso ter uma escuta sempre atenta às crianças; a escrita atrelada à prática auxilia a estabelecer relações, perceber o que antes era imperceptível e entender melhor o cotidiano escolar; “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

² Neste texto precisei optar por contar parte do vivido, escolher parte da pesquisa para compartilhar. Escolhi dizer de como me fiz professora ao escrever e pesquisar minha prática e ao olhar para as narrativas que escrevi, que também trazem, principalmente, enunciados e narrativas das crianças de minhas turmas. Diante disso, as reflexões sobre a relação com o grupo de interlocutoras não serão desenvolvidas neste texto, mas podem ser encontradas no texto da tese (SIMAS, 2018) e no artigo "Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante" (SIMAS, 2021).

(FREIRE, 2006, p.23); "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 2006, p. 29).

Acompanhada por esses princípios e por muitas interlocutoras, cheguei à escola também escrevendo sobre o que ali vivia e pesquisando esse vivido. Nos movimentos de exercer a profissão, narrar sobre o vivido no cotidiano escolar e sobre as relações estabelecidas, bem como pesquisá-los, fui, com meus outros, inventando-me professora.

"Eu me inventei nesse gosto, de especular ideia" (ROSA, 2001, p. 26), ideias essas também fomentadas pelo corpo cheio de perguntas que carrego. Contarei um pouco do como que ao colocar-me naqueles três lugares: de professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora, fui, com muitas e muitos outros, perguntando e respondendo ainda mais e fazendo-me professora, principalmente com as crianças.

As crianças, eu e as nossas narrativas

Diego López fazia quatro anos e naquela
manhã a alegria saltava
em seu peito, a alegria era uma pulga saltando
sobre uma rã saltando sobre um canguru
saltando sobre uma mola, enquanto as ruas
voavam ao vento e o vento batia as janelas. E
Diego abraçou sua avó Gloria e em segredo,
junto ao ouvido, ordenou:
- *Vamos entrar no vento.*
E a arrancou de casa.
(GALEANO, 2010, p.43).

No ofício docente fui me deparando, a cada dia, com muitos inusitados, que sequer haviam passado por

alguma ideia especulada, mas que colocavam mais perguntas no meu corpo. Cheguei a essa escola em outubro, nessa altura do ano a turma já tinha passado por várias professoras. A escola era integral, as educandas e os educandos ali permaneciam das 7h às 18h, 11h por dia. As crianças com quem eu trabalhava tinham aulas com professoras³ especialistas — de artes, educação física e inglês — no período da manhã, em outros momentos ficavam com monitoras vendo vídeos ou realizando outras propostas, sem que houvesse um planejamento coletivo com professoras polivalentes ou com a equipe gestora. No período da tarde nos encontrávamos. Quando eu chegava à escola, tinha a impressão de que as crianças já estavam cansadas.

Foi nessa escola — também caracterizada pelo que acabei de escrever, mas não só — que fui ser professora pela primeira vez. Não foi nada fácil, cada dia era um desafio. Com a primeira turma vivi situações que nunca imaginei: guerras de lápis, um menino entrando na lata de lixo, colocando a outra lata na cabeça e rolando pela sala, crianças que não me escutavam, que corriam pela sala, gritos que, quando dei tentando chamar a atenção delas ou impedir algum acidente, me machucaram profundamente, pois me sentia desrespeitando-as e desrespeitando-me. Mas, aos poucos, fomos nos escutando, fomos construindo um jeito nosso de ser e de fazer naquele tempo e naquele espaço e, em dezembro, o que eu mais queria era poder seguir com aquela turma para o terceiro ano dela. Mas não foi possível. Ao mesmo

³ Opto por me referir a todas e todos profissionais da educação no gênero feminino, uma vez que a maioria da categoria é composta por mulheres.

tempo em que íamos construindo relações, também ia me construindo professora, tentando organizar o trabalho a partir do que as crianças me diziam, em todos os seus atos (BAKHHTIN, 2010b), como revela essa narrativa que escrevi no final do meu primeiro mês como professora.

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão...

Por que um dia é tão ruim e outro é tão bom? O que as crianças me dizem, através de seus atos, que pode responder a essa pergunta? O dia que foi bom para mim foi bom para as crianças também? E o que foi ruim, será que as crianças também acharam ruim?

Comecei, então, a fazer um exercício de recordar os momentos em que houve interesse e participação das crianças, tentei me lembrar das atividades em que elas realmente se envolveram, dos momentos em que penso ter conseguido atingi-las (...) existiram momentos bem ricos e interessantes, em que todas as crianças se envolveram: quando mediram os objetos da sala com barbante de 1 metro de comprimento, com a intenção de descobrirem o que tinha 1 metro, o que tinha mais de 1 metro e o que tinha menos; quando mediram os objetos com barbantes de 10, 20 e 30 centímetros e descobriram quantos centímetros cabem em um metro; quando ao usar um dos órgãos de sentido — a visão — obedeceram ao comando de cartões coloridos, em que cada cor remetia a uma ação; quando encontramos os saguis na escola; e, ainda, nos momentos de leitura, quando todas olham para a "prô" e ficam ansiosas esperando o final da história do dia. Essas propostas, então, teriam algo em comum, algo que as tornam significativas para todas as crianças, ou para a maioria delas...

O que seria esse ponto comum presente em todas essas atividades? Por que essas são significativas e outras não? Será

porque ao realizá-las as crianças se movimentam e descobrem coisas por si só? Por que nessas são construtoras de conhecimentos e artistas, podem sentir e em outras apenas reproduzem? Como, tendo de cumprir a apostila, consigo propor sempre atividades que façam sentido para elas? E como saber se essas atividades planejadas farão sentido ou não? Como encontrar tempo para cumprir a apostila e fazer da escola um lugar de busca, em que são construídas perguntas a partir dos vividos de cada sujeito e buscadas e construídas respostas para essas questões?

(...) Preciso, então, me ater a atividades que provenham das necessidades dessas crianças e do contexto ao qual pertencem. É... Freinet ainda discorre que “A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar” (2001, p.12). Portanto, toda a indisciplina presente em minha sala é proveniente não só da situação pela qual essas crianças passaram – sem uma docente responsável pela sala, tendo uma professora diferente a cada dia até outubro – mas também, um fruto da falta de sentido das atividades realizadas com elas?

Acredito que essas crianças estejam me respondendo algumas questões, ao mostrarem o que faz sentido para elas, como aprendem, o que aprendem e o que não é significativo. Preciso conhecer mais e mais essas crianças, saber tudo sobre elas! Elas estão me dando respostas, cabe a mim agora interpretar essas respostas e pensar o que fazer com elas e com o que penso sobre elas (Narrativa "Quando caminhamos juntos", 27 de outubro de 2010).

No ano seguinte, fui ser professora de outro segundo ano. No início do ano estava cheia de expectativas, afinal iniciaria o ano junto com as crianças, ao invés de assumir a turma no meio do ano letivo. Queria com elas construir uma relação em que o trabalho fosse sendo organizado a partir das concepções que eu acreditava e, também, do que elas fossem me revelando. Com esse segundo ano consegui deixar a apostila um

pouco de lado, eu não gostava nada daquele material, acreditava que a aula tinha de ser conduzida por um acontecimento (GERALDI, 2010) e não por uma cartilha ou uma apostila.

Conseguimos, as crianças e eu, produzir muitos textos que não ficavam somente nos cadernos: cartas que chegavam a outras crianças de outras escolas, textos que eram lidos pela turma do lado, que eram expostos em murais na escola, que eram dados de presentes para amigas e amigos. Conseguimos, também, realizar nossa roda de conversa todos os dias; ler um livro por dia; levar adiante projetos que surgiam com o interesse da turma; registrar o que vivíamos juntas e juntos no nosso livro da vida (FREINET, 2001). Como no ano anterior, ainda precisava lidar com as críticas de algumas colegas em relação a minha postura "pouco firme" com as meninas e os meninos; com a impossibilidade de revelar que a apostila estava sendo, pouco a pouco, deixada de lado (este era um combinado com as famílias e com as crianças, mas não com a equipe gestora), porque mais relevante que preencher lacunas e perguntas sem sentido era escrevermos para comunicar algo que desejávamos, para alguém; ou registrar algo que não poderia ser esquecido; ou usar a matemática também em situações reais... Mais importante era que a escola respondesse à vida e não que a vida respondesse à escola.

Nesse ano, com mais tempo com as crianças (estivemos juntas durante o ano todo), pudemos nos escutar mais e melhor. Elas, em seus atos, respondiam a mim e, assim, eu podia reorganizar a prática educativa

em função do que me diziam com o corpo todo e, também, responder a elas:

(...) Pois bem, as coisas estão caminhando, parece que aquele momento inicial no qual é necessário construir alguns combinados, para que as atividades pensadas possam ser realmente ricas e para que os espaços-tempos potencializadores de aprendizagens possam ser pensados, aconteceu. É, parece que existe uma organização para que todas e todos possamos aprender e ensinar.

A roda que fazemos para registrar no livro da vida já acontece com quase todas as crianças participando. As conversas são escutadas e, às vezes, até nasce um diálogo sobre algum assunto. O que me resta saber é: essas crianças têm interesse em quê? Gostam de realizar as atividades? Quais? Querem buscar? Como estimular a vontade de querer saber sempre mais? E de querer escrever, escrever e escrever?

Algumas vezes consigo ver o anseio de cada uma em querer criar e mostrar para as outras. Responderam minhas cartas, quase todas responderam, algumas reclamaram por não terem conseguido ajuda e nem conseguido sozinhas. Ontem o Joaquim e a Mariah quiseram ler para toda turma as suas respostas. E as outras crianças? Escutaram, tiveram paciência com a leitura lenta do Joaquim e a leitura rápida da Mariah e escutaram. Desenhos para serem colocados no livro da vida chegam semanalmente e gritos de surpresa e animação ocorrem, de vez em quando, no momento em que ficam sabendo o tema da produção de texto.

Eu acho que já estou podendo voltar ao meu normal, isto é, não ser brava, propor atividades em que possa dar atenção individualizada para algumas, talvez elas estejam criando uma autonomia, bem pequena, mas talvez ela esteja sendo construída sim. Digo isso porque ontem durante a produção de texto não precisei ficar andando pela sala chamando a atenção de uma ou outra.

Sentei-me do lado do Caio e depois do lado do Jefferson e os ajudei. A Turma dos Leões continuou criando o texto sobre como seria ser um robô. As crianças que têm dificuldades para

escrever — que ainda não apresentam uma hipótese de escrita alfabética — receberam ajuda de outros colegas e também o fizeram. Mariah intervém junto aos outros, ajudou Mário em sua produção de uma forma inacreditável, deixando-o pensar e dando condições para que pudesse escrever, ao término de sua intervenção me disse: “Eu estou aprendendo a ser professora te observando, prô”.

O que fazer diante de tanta capacidade? Como estimular todas essas capacidades da Turma dos Leões? Como fazer para que se entusiasmem com todas as atividades e não só com algumas? Como ser capaz de fazer que aprendam o máximo possível? Como ensinar da melhor forma? (Narrativa "Resultados, cadê? É preciso olhar com atenção", 09 de maio de 2011).

Na Turma dos Leões construímos uma cumplicidade, formávamos um coletivo no qual ajudávamos uns aos outros, compartilhávamos, dialogávamos, nos cuidávamos. Éramos uma turma que caminhava junto, uma turma que construiu um caminho feito a cada passo, a cada olhar, a cada escuta, a cada partilha, com muitas vozes.

O ano de 2011 acabou da mesma maneira que o anterior, com o meu desejo de seguir com a turma. No entanto, também como acontecera antes, não pude seguir com a turma para o 3º ano dela.

Fui ser professora, durante o ano de 2012, de um 1º ano do ensino fundamental. Diferente das outras duas turmas, em que a agitação exacerbada dos primeiros meses dava lugar a um movimento produtivo e menos agitado no decorrer dos meses, nessa turma vivemos em movimentos intensos do primeiro ao último dia de aula. Eu tinha entendido que aquilo tudo que aquelas crianças imaginavam, criavam e faziam não deveria ser extinto, deveria ser cultivado, deveria me ajudar para que a

escola estivesse a todo momento respondendo à vida, às infâncias. As crianças faziam a parte delas: traziam toda vida e imaginação que tinham para dentro da aula. Faziam isso da maneira delas, o que eu precisava tentar fazer era que essa maneira me ajudasse a pensar e a organizar a prática educativa na relação com as necessidades de cada criança e do grupo de crianças.

Além de escolherem ser a turma dos heróis, cada criança escolheu ser uma heroína ou um herói, com poderes já conhecidos por algumas ou com poderes inventados por elas: como o de transformar o sabor de qualquer comida para o sabor escolhido por quem a fosse comer. Foram aprendendo a escrever fazendo listas de poderes, listas de heróis, listas de como poderiam ser as roupas de nossos heróis e heroínas; fazendo-se heroínas e heróis. Naquela turma a hora de ser criança, heroína e herói, era toda hora, todo dia, o ano todo. Juntas fomos transformando as aulas em acontecimentos, elas me levavam para o mundo delas e, ali, aprendíamos e ensinávamos umas com as outras — crianças e professora.

(...) Surpreenderam-me também quando ao escreverem uma carta à turma de uma escola de outra cidade, com a qual nos correspondemos, mostraram ter acesso aos seus modos de ser em coletivo, o coletivo que formam: a Turma dos Heróis. Revelaram ter um conhecimento de si, no caso um conhecimento do grupo que constituem, através da escrita. E, ao exporem o que pensavam sobre elas próprias, foram ponderando o que julgavam certo e errado. O que foram ditando para que eu escrevesse na lousa resultou em conversas entre elas e entre elas e eu e decidiram que somos do jeito que nos contamos lá... Entretanto, sermos bagunceiras porque queremos nos divertir e fazer o que quisermos e, ao mesmo

tempo, ter consciência que é preciso melhorar... penso que isso é muito mais do que ser teimoso!

É ser teimoso, mas é, ainda, além disso: é viver; é ter vontade pulsando nas veias; é criar e criar, coisa em cima de coisa e de tanta coisa desesperar para organizar, ou não conseguir; é dialogar, cantar e dançar, tudo junto ao mesmo tempo porque não se sabe o que se quer fazer antes... Enfim, é ser explorando tudo que a vida oferece. Contudo, para sermos melhores precisamos melhorar (e olha que já melhoramos bastante!), nós todas, e não era somente eu que sabia disso, elas já sabiam.

2º ANO D E PROFESSORA NEUMAR

NÓS TAMBÉM ESTAMOS BOM.

NÓS SOMOS BAGUNCEIROS, MAS SOMOS ESPERTOS NÓS

SOMOS TEIMOSOS PORQUE A GENTE

QUER SE DIVERTIR E FAZER O QUE A GENTE QUISER. MAS A

GENTE SABE QUE ISSO É

ERRADO E VAMOS TENTAR MELHORAR

NÓS FAZEMOS ATIVIDADES, VAMOS PARA O CAMPO BRINGAR E

SUBIMOS PARA ARRIMARA SÁVA. VOCÊS BRINCAM NA ESCOLA?

SERÁ QUE AÍ TEM CAMPO? NO PARQUE TEM MUITOS

BRINQUE DOS? QUAIS BRINQUEDOS TEM?

ESPERAMOS A CARTA DE VOCÊS, COM CARINHO E AMOR,

TURMA DOS HERÓIS.

Em outro momento, voltando do campo para arrumar a sala e partir, passamos pela turma do quinto ano (que esperava para entrar no refeitório). Havia aproximadamente 40 meninos em fila, bem maiores do que os heróis, maiores do que eu inclusive. Nossa fila, bagunçada e com pequenos seres, contrastava com a deles: organizada e com meninos grandes. Um garoto do quinto ano olhou para o Sílvio e disse:

– Oh, pequenininho!

O herói não olhou, porém o garoto insistiu na provocação e gritou:

– Oh, ET!

Sílvio olhou e os meninos do quinto ano começaram a rir.

Logo atrás vinha Dandara, uma pequena linda, aninhando delicadamente em seus braços uma bonequinha. Ao notar o que estava acontecendo, antes que eu pudesse pensar em algum tipo de intervenção, a menina inflou o peito, olhou nos olhos do grandalhão e disse em alto e bom som:

– O NOME DELE É SÍLVIO!!!

Confesso que a intervenção dela foi qualitativamente melhor do que a desta professora aqui, que após escutar aquilo disse ao aluno:

– É, o nome dele é Sílvio! E o seu? O seu é ET por acaso?

Olhei para as crianças, no meio daquela nossa fila confusa, tão pequenas e tão humanas, ensinando tanto para mim. Encontrei os olhos da Dandara, no meio daquele viver que vai atropelando tudo para viver mais e mais e, nesse encontro, os meus se encheram d'água na hora.

Deixei que as crianças se organizassem do modo delas na suposta fila e resolvi virar para frente, para não correr o risco de algo transbordar no exato momento em que meus olhos descobriram a Turma dos Heróis logo ali, ao invés de vários heróis e heroínas no mesmo ambiente.

Surpreendam-me, prometo me deixar surpreender! (Narrativa "Surpreendam-me", 31 de agosto de 2012).

Cada ano aprendi muito com cada uma das crianças das turmas e o que aprendia me ajudava a ser uma outra professora no ano seguinte. Durante a pesquisa que

realizei, ao ler tudo o que narrei sobre o vivido com as turmas, fui percebendo que o conjunto de narrativas de cada ano revelava, também, um conjunto de saberes profissionais que eu ia construindo com os diferentes grupos de crianças.

Percebi, no exercício de pesquisar, ao retornar as narrativas — minhas, das crianças e das interlocutoras —, que durante os três primeiros meses de docência os temas que perpassaram as narrativas foram: a indisciplina; como narrar reflexivamente fazia com que eu produzisse hipóteses sobre os acontecimentos da aula e, ainda, percebesse aspectos do trabalho e das relações que no momento do vivido me passavam despercebidos; e a tentativa de compreender os atos das crianças, para junto com elas ir construindo minhas práticas.

Já, durante o segundo ano em que fui professora, notei que muitas narrativas giravam em torno de questões sobre como organizava e construía a minha prática de ensino e como as crianças estavam recebendo as propostas, construindo-as junto comigo e aprendendo. Escrevi sobre a necessidade de não pensar somente a proposta, mas também a organização do tempo, do espaço, dos procedimentos metodológicos, do trabalho pedagógico como um todo; sobre práticas educativas em que eu tentava garantir que a escola respondesse à vida e às necessidades de cada uma das crianças e do coletivo; sobre precisar entender os atos das crianças em resposta a mim para, assim, poder organizar o trabalho com elas.

No terceiro ano, quando fui professora de um 1º ano do ensino fundamental, levei todos esses saberes,

construídos com as crianças das turmas anteriores, comigo e, nas relação com as crianças da Turma dos Heróis, construí outros: relacionados às hipóteses sobre como cada criança ia construindo e desconstruindo conhecimentos; sobre as infâncias; sobre como essas infâncias devem ser consideradas e permear os acontecimentos das aulas. Alguns dos saberes que destaquei, após interpretar o conjunto de narrativas desse ano foram: que a autonomia é favorecida quando existe a prática de um trabalho coletivo entre as crianças, no qual cooperam e se sentem autoras de suas produções e pertencentes aquele grupo; o trabalho⁴ é mais potente quando crianças conversam entre si e trabalham juntas; crianças também são mediadoras entre os conhecimentos e seus colegas; dividir parte da responsabilidade da organização do trabalho que ocorre na turma com a própria turma pode fazer com que as crianças se percebam pertencentes e agentes transformadoras daquele espaço; é possível que a escola responda à vida e às infâncias.

Algumas questões prevaleciam mais durante um ano do que outro, os temas nos quais mais me detive mudaram com as turmas. Contudo "a preocupação com as relações (entre as crianças, entre mim e as crianças,

⁴ Quando falo no trabalho das crianças falo me referindo à escola do trabalho. "Na escola de ensino a atividade do estudante se reduz a escutar e memorizar aquilo que o professor falou. A essência da vida escolar, portanto, fica mutilada e pobre. A criança não tem como exercitar a organização. Outra coisa é a escola do trabalho. Ela pressupõe não apenas que a criança ouça e memorize. Ela observa, pergunta, faz experiências, trabalha criativamente. A vida escolar é cheia de movimento e emoção" (KRUPSKAYA, 2017, p.121).

entre as crianças e o conhecimento, entre mim e o conhecimento) [foi] constante, o que muda é o lugar em que recai a ênfase dessas reflexões" (SIMAS, 2018, p.305).

María Zambrano (2011, p.61) diz que experiência é a classe do conhecimento que à medida que se alcança se transforma em saber transmissível. À medida em que eu ia experienciando, incorporando o aprendido no vivido com as crianças, levava comigo as lições desse vivido para as turmas seguintes, essas lições já incorporadas no meu agir, me ajudavam a construir, com as turmas, outros saberes da experiência (CONTRERAS, 2013).

"La más elemental experiencia humana tiene caracteres de revelación, aunque solamente reitere lo muchas veces sabido. Porque nada se sabe de modo permanente"⁵ (ZAMBRANO, 2011, p. 66). Por vezes, mesmo quando o vivido no tempo presente reiterava o já sabido de tempos passados, ainda assim a experiência me era reveladora, foram as experiências que revelaram e construíram os *porquês*, os *para quês* e os *comos*.

Além das experiências possibilitarem que eu construísse novos saberes, também possibilitaram que eu reafirmasse, questionasse e aprofundasse os saberes já construído em anos anteriores. As experiências vividas com cada grupo de crianças e o diálogo constante com elas e com as interlocutoras, que liam as narrativas, possibilitaram que a partir do vivido, do ato de narrá-lo e de pesquisá-lo, eu fosse, com esses muitos outros, fazendo-me professora e construindo conhecimentos a partir da

⁵ Tradução livre: a mais elementar experiência humana tem características de revelação, ainda que somente reitere o já sabido. Porque nada se sabe de modo permanente.

própria prática educativa. Os saberes já construídos, ao serem incorporados às experiências seguintes, provocavam novas reflexões, sobre outros aspectos da minha prática e das relações estabelecidas.

Assim, tentando ter uma escuta responsiva às crianças (SIMAS; FUJISAWA; SERODIO, 2020), narrando o vivido em diálogo com muitas e muitos fui constituindo-me uma professora-pesquisadora-iniciante e, concomitantemente, construindo a pesquisa que também me fazia professora.

As autoras e os autores de aventura, as leões e os leões e as heroínas e os heróis me ensinaram que a alegria pode ser "uma pulga saltando sobre uma rã saltando sobre um canguru saltando sobre uma mola", me arrancaram do lugar e me ajudaram a "entrar no vento". Desde então, me esforço para ficar bem atenta ao que as bebês, os bebês⁶ e as crianças me dizem, para com elas e eles entrar em diferentes ventos, que sem elas e eles jamais conseguiria.

A professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora: movimentos epistemológicos

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

(GALEANO, 2011, p.1 8).

Refiro-me a mim mesma, naquele início docente, de três maneiras: professora, professora-pesquisadora e

⁶ Hoje sou professora da educação infantil e, desde 2019, estou professora de bebês.

pesquisadora. Pois, como já mencionei, dizer deste jeito me ajudou a construir compreensões sobre como eu estava me fazendo professora, ao transitar por esses três diferentes "lugares", junto com muitas e muitos outros.

Digo da professora quando trato do tempo vivido na escola, das relações que ali estabelecia, do nosso cotidiano, meu e das crianças principalmente. Falo em professora-pesquisadora quando me refiro ao tempo e ao espaço que me colocava, distantes do vivido no cotidiano escolar, para narrar reflexivamente a minha prática educativa e do lugar construído nas interlocuções sobre a experiência. E, quando digo pesquisadora, me remeto a outros espaço e tempo, diferentes do que estava quando era professora no evento da vida (BAKHTIN, 2010b), diferentes também de quando narrava reflexivamente. Nesse terceiro "lugar", olhava para o que havia vivido nos lugares de professora e de professora-pesquisadora, com uma questão de pesquisa a me orientar, buscando construir compreensões e conhecimentos.

Estes três diferentes lugares me levavam a diferentes tomadas de consciência, que decidi por chamar de três dimensões de consciência. É importante que eu não deixe de mencionar que considero a consciência apenas uma (VOLOCHINOV, 2017), contudo, plural. Porém, tanto no texto da minha tese quanto aqui, neste texto, escolhi dizer de três diferentes dimensões de consciência (SIMAS, 2018; SIMAS; PRADO; DOMINGO, 2018), uma vez que pensá-la assim me ajuda a compreender como estava me tornando professora, como construía saberes e conhecimentos da docência, com os outros, nesses

diferentes tempos e espaços, ao olhar para a prática educativa e para as interlocuções na e com a escola e com o grupo de interlocutoras.

Bakhtin muito me ajudou a construir as compreensões sobre o que acontecia comigo quando eu escrevia sobre o meu trabalho e quando pesquisava-o:

a consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. (...) e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2010c, p. 11, com destaque do autor).

Quando me refiro a primeira dimensão de consciência, me refiro à professora que estava na escola, construindo o cotidiano com as crianças, responsável e responsiva por seus atos (BAKHTIN, 2010b). Já, no momento de narrar o vivido, fazia da professora personagem, a professora que aparecia na narrativa era uma das personagens do texto (geralmente, personagem e também narradora, uma vez que eu escrevia quase sempre em primeira pessoa). Esse movimento, de fazer da professora personagem, é revelado nas narrativas que trouxe anteriormente, nas quais a professora narrava acontecimentos vividos por ela e as turmas e questionava-se. Em um terceiro momento, quando escrevia a pesquisa, tanto a professora inserida no cotidiano escolar, como a professora que escrevia sobre esse cotidiano, eram

personagens (ou sujeitos participantes da pesquisa, no caso do gênero discursivo tese) do texto da pesquisa. Revelei isso anteriormente quando mencionei que, no ato de pesquisar, percebi como que cada conjunto de saberes construídos em um ano, pela professora e pela professora-pesquisadora na relação com seus outros, me ajudava a construir outros saberes.

Somos todas e todos seres inacabados, vamos mudando a cada dia, a cada respiração nossa vida segue e nós nos transformamos. Ao escolher escrever sobre uma parte do vivido, eu acabava aquele momento provisoriamente e olhava para ele de um outro lugar. Deste outro lugar eu assimilava o tempo e o espaço vivido na escola, de outro espaço, de outro tempo (BAKHTIN, 2018) e com outra posição axiológica (BAKHTIN, 2010b). Dali eu construía excedentes de visão⁷ (BAKHTIN, 2010c) do conhecimento que tinha das relações que estabelecia na escola e da minha prática educativa. Percebia muito do que, na correria do vivido, não havia percebido; tinha tomadas de consciência por

⁷ "Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem (...) sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – cabeça, o rosto e sua expressão (...) Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo" (BAKHTIN, 2010c, p. 21, com destaque do autor). Assim, quando me fazia outra de mim mesma, olhando para o já vivido de outros espaços e tempos, percebia outros aspectos de mim, das relações, do vivido que antes me eram inacessíveis.

interpretar o vivido de um lugar distante; e reorganizava o futuro trabalho também considerando-as. Como por exemplo quando, na primeira narrativa que neste texto trouxe, percebi que em algumas propostas que fazia as crianças se envolviam mais e me questionei sobre o que teriam em comum essas propostas.

Durante esse movimento de narrar fui percebendo o que escreveu Ecléa Bosi:

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (...) lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 55)

A dimensão de consciência da professora-pesquisadora abrangia a dimensão de consciência da professora e a ampliava, nesse trabalho de lembrar o vivido na escola e narrar reflexivamente sobre.

Esse exercício não era solitário. Eu enviava as narrativas que escrevia sobre o meu trabalho para um grupo de interlocutoras, do qual faziam parte: professoras de escolas públicas e privadas, orientadoras pedagógicas e professoras da universidade⁸. Esse grupo

⁸ Como a maioria deste grupo era composta por mulheres, opto por flexionar todos os substantivos para o gênero feminino, bem como denominar o grupo como Grupo de Interlocutoras, ao invés de Grupo de Interlocutores.

as lia e me respondia, colocando-me questões, vendo aspectos da minha prática ali narrada que eu não havia notado, dando sugestões e compartilhando situações vividas pelas integrantes do grupo.

Assim, essa segunda dimensão de consciência era possível não somente por causa do outro espaço e do outro tempo em que me colocava para escrever, mas também por causa do auditório social (VOLÓCHINOV, 2017) que, desse lugar, era ampliado pois, além das crianças e profissionais que trabalhavam na mesma escola que eu, vinham compô-lo: o grupo de interlocutoras, as autoras e os autores que eu lia para pensar minha prática educativa e eu mesma, como outra de mim, uma vez que quando professora-pesquisadora que narrava, fazia da professora uma personagem nessas narrativas. Volóchinov (2017) afirma que quanto mais organizada e diversificada for a coletividade, maior será a complexidade do mundo interior do eu. Era na interação outro-eu que eu ia complexando as compreensões sobre como estava sendo professora e, ainda, provocando mudanças na minha prática educativa, mudanças a favor das crianças.

Já, quando menciono a terceira dimensão de consciência, digo do lugar de pesquisadora que, de uma outra exotopia, percebia e abrangia as outras duas dimensões de consciência: a da professora-pesquisadora e a da professora iniciante. Essa terceira, ao perceber as outras duas e se relacionar com elas, produzia um processo de compreensão do que foi narrado e construído no percurso de me inventar professora, a partir da pesquisa narrativa que realizava. Assim, ao me

colocar no espaço e no tempo de pesquisadora, olhava para o vivido na escola e para o vivido enquanto professora-pesquisadora que escrevia sobre as relações estabelecidas, sobre as práticas e o cotidiano escolar, buscando construir coletivamente jeitos outros de ser e fazer na escola com as crianças. Além de nesse terceiro lugar olhar para os outros dois lugares com outra distância, também olhava-os acompanhada pela questão de pesquisa, cotejando a materialidade a ser pesquisada (as minhas narrativas, as das crianças e as das interlocutoras) com as autoras e os autores que lia.

Essas três dimensões de consciência coexistiam na minha consciência, mas tratá-las assim, como três dimensões que se relacionam, me ajudou a pensar nos movimentos epistemológicos que fui construindo com muitas e muitos ao pesquisar o meu início na docência. Continuo sendo professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, "o que amplia a minha constituição profissional, ao invés de reduzi-la a somente um desses lugares, ou a um de cada vez" (SIMAS, 2018, p. 224).

Esses movimentos epistemológicos estão diretamente relacionados à pesquisa narrativa. Foi ao escrever e pesquisar narrativamente sobre a minha prática educativa, sempre em diálogo, que essas tomadas de consciência e produções de conhecimentos a partir do vivido foram possíveis. Se, como escreveu María Zambrano (1992), a consciência cria o horizonte ou nasce dele; se o acabamento provisório produzido ao escrever potencializa a construção de memórias de futuro (BAKHTIN, 2010c); o ato de narrar (de acabar provisoriamente parte do vivido), então, ao

potencializar tomadas de consciência, criava horizontes que somente quando vislumbrados permitiam novas organizações da minha prática educativa.

Assim, em uma busca por entender como me inventava professora com os outros, me tornava professora, professora-pesquisadora e pesquisadora e alcançava, em cada um desses lugares, dimensões de consciência que se relacionam umas com as outras e que estavam brotadas de pessoinhas. Os três lugares e os outros - crianças e interlocutoras - ao possibilitarem que eu construísse excedentes de visão, foram me ensinando e me fazendo professora.

A cada encontro um novo início: continuo me fazendo professora-pesquisadora com muitas e muitos

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 seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
— Me ajuda a olhar!
(GALEANO, 2011, p.15)

Interpretando as narrativas das crianças, das minhas interlocutoras e as minhas próprias de quando escrevia sobre o vivido; cotejando-as entre elas e com textos de autoras e autores que lia; fui construindo, com as respostas que me ofereciam todas essas pessoas, uma

imagem de mim mesma como professora, "uma semiótica da imagem de si, esta que se constrói interpretando os signos da visão do outro" (PETRILLI, 2019, p. 69). Crianças, colegas, autoras e autores e eu, enquanto outra de mim (quando olhava para o que antes havia vivido), me ajudavam a olhar como estava me fazendo professora durante aqueles três primeiros anos da docência e pensar sobre. Afinal:

Não se trata do que ocorre dentro, mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência (BAKHTIN, 2010a, p. 341, com destaques do autor).

Nos encontros possíveis nos três lugares — de professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora — a partir do cotidiano escolar, das narrativas partilhadas e de uma escuta que pretendia ser sempre respondente (PONZIO, 2010; SIMAS; SERODIO; FUJISAWA, 2020) às crianças e às interlocutoras, transformava-me a mim mesma e ao trabalho. O que eu vivia e via das relações que construía com o grupo, com as crianças e comigo mesma como outra de mim, me ajudava a construir os excedentes de visão (BAKHTIN, 2010c) que me possibilitavam tomadas de consciência e, essas, por sua vez, me levavam a reorganizar o trabalho a partir do que percebia.

As crianças em seus atos, as colegas em seus enunciados e eu em diferentes lugares, revelavam a mim a professora que eu vinha sendo, bem como o que para

elas era significativo, permitindo com que eu replanejasse o trabalho em função das necessidades de cada criança e do coletivo que formávamos. As crianças me ensinaram que para ser a professora que eu desejava eu precisaria "caminhar com elas, falar com elas, ensinar e aprender com elas. Quando eu era com as crianças, elas me revelavam a mim mesma. Os atos das crianças eram responsivos a mim" (SIMAS, 2018, p. 301). Desde então, percebo-me constituindo-me professora com cada nova turma. A cada ano, bebês e crianças vêm me ajudando a olhar o mundo de outras maneiras, a ser e a fazer de modos outros.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. p. 337 - 358.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c. p. 3-126.
- _____. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 78 (27,3), 2013. pp. 125-136. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>>. Acesso em 8 de abril, 2021.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

GALEANO, Eduardo. *Bocas do tempo*. Porto Alegre: LPM, 2010.

_____. *O livro dos abraços*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.).

Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GERADIL, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Cultural, 2017.

PETRILLI, Susan. A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 68-105.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SIMAS, Vanessa França. *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. (381 p.) Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universidad de Granada (Espanha), Campinas, 2018. Disponível em <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679>>. Acesso em 08 de abril, 2021.

_____. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. *Educar em Revista*, [S.l.], maio 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75677/43634>>. Acesso em 14 de maio, 2021.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO, Jesús. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 113-131, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000100113&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 de abril, 2021.

SIMAS, Vanessa França; SERODIO, Liana Arrais; FUJISAWA, Patrícia Yumi. Por Práticas Compartilhadas de Aprender e Ensinar Com as Crianças. Diálogos com Bakhtin e o Círculo. *Línguas & Letras*, [S.l.], v. 21, n. 50, p. 220-238, ago. 2020. Disponível em <[241](http://e-</p></div><div data-bbox=)

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24393>. Acesso em 08 de abril, 2021.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBRANO, María. *Persona y Democracia: la historia sacrificial*. Madrid: Ediciones Siruela S. A., 1992.

_____. *Notas de un método*. Madrid: Editorial Tecnos, 2011.

CAPÍTULO 9

MULHERES NEGRAS E O RACISMO COTIDIANO: CONTRIBUIÇÕES À DOCÊNCIA

Mariana Semião de Lima

Introdução

Quando comecei a pensar sobre as minhas experiências como docente da Educação Básica e meus atravessamentos enquanto mulher e negra, uma das situações que me veio à memória foi o fato de muitas vezes, no início da minha docência, ser questionada pelas crianças, nos espaços educacionais em que trabalhei, se eu era irmã de algum(a) outro/a funcionário/a negro/a ou mãe de alunos/as negro/as. Parecia um questionamento natural e até inocente. Eu não me incomodaria se tivesse algum

grau de parentesco com aquelas pessoas, mas era uma ideia impregnada de racismo.¹

Como afirma Kilomba (2019, p. 75), o ponto de referência da sociedade excludente é a branquitude. Todos os outros grupos raciais que não são brancos são diferentes, pois diferem do “grupo que tem o poder de se definir como a norma – a norma branca”.

Nesse contexto de construção do diferente pelo processo de discriminação racial, as crianças chegam à conclusão de que se estão vendo mais de uma pessoa negra em um espaço naturalizado como branco, automaticamente essas pertencem à uma mesma família. Eu sempre respondia a essa dúvida com outras perguntas: “Por que você acha que ela é minha irmã? Por que somos negras?”

Este texto tem como objetivo trazer algumas contribuições para a docência e os estudos a respeito das relações étnico-raciais por meio das experiências vividas na minha carreira docente na Educação Infantil. Para desenvolver essa conversa, diálogo com o conceito da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) oriundo do feminismo negro norte-americano e que tem ganhado destaque nas discussões sobre a mulher negra na atualidade. Afinal, mulheres atravessadas pelo racismo têm vivências, experiências e demandas diferentes das mulheres não negras.

Para Collins (2016), o pensamento feminista negro consiste em discutir, apresentar e trazer ideias produzidas por mulheres negras que defendem um

¹ Este texto foi revisado por Cristiano Diniz. E-mail: dinizz@unicamp.br

ponto de vista *de* e *para* mulheres negras. Pode ser registrado por outras pessoas, mas é elaborado sobretudo por mulheres negras.

A intelectual negra estadunidense Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) definiu o conceito de interseccionalidade da seguinte forma:

A conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Um ponto fundamental dessa teoria é a interação entre os marcadores sociais da diferença, não bastando identificá-los por si só, mas localizar os pontos de intersecção para que a análise se torne real. Ou seja, é preciso pensar na sobreposição das categorias para produzir os eixos de subordinação (ASSIS, 2019). As mulheres negras formam um grupo marcado por essa superposição, contexto que influencia comportamentos e ações objetivas e subjetivas.

Nos últimos anos houve um crescimento de estudiosas e pesquisadoras que discutem o conceito da interseccionalidade, fato que tem contribuído para o avanço desse debate. No contexto norte-americano, destacas as pensadoras negras Patricia Hill Collins (2016), Angela Davis (2016), bell hooks (1995) e Audre Lorde

(1983). No Brasil, podemos citar nomes como Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (1993) e Beatriz Nascimento (RATTZ, 2007), dentre outras que não utilizam o conceito em si, no entanto, trabalham pressupostos que o antecedem.

Akotirene (2019, p. 50) afirma que “a proposta metodológica da interseccionalidade funciona como localizador da experiência do racismo”. Neste sentido, o conceito da interseccionalidade se torna indispensável para falar sobre a minha experiência de professora negra na Educação Básica.

Importante destacar a relevância desse assunto na carreira docente, uma vez que, como nos chama a atenção Kilomba (2019), a realidade, as lutas, as experiências e os sentimentos dos negros a respeito do racismo, bem como as cicatrizes que advêm do mesmo, são negligenciadas e só se tornam visíveis quando perturbam a estável imunidade branca.

Kilomba (2019, p. 80) também revela que a experiência do racismo não é algo pontual, um ataque único ou um evento discreto,

“[...] mas sim ‘uma constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família”.

Trata-se do racismo cotidiano, que

[...] refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor não só como “*Outra/o*” - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como *Outridade*, isto é, como

a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “*Outra/o*” da branquitude (KILOMBA, 2019, p. 78).

Nessa perspectiva, o sujeito negro não é tratado como igual. Somos os/as outros/as sempre percebidos como dependentes, incapazes, primitivos, violentos e foras da lei, exóticos, eróticos, viris (KILOMBA, 2019, p. 80).

Imagens me colocam como “*Outra/o*” quando ando pela rua e me vejo cercada por um anúncio com rostos negros e palavras apelativas como “Ajuda”. Gestos me posicionam como “*Outra*” quando na padaria a mulher branca ao meu lado tenta ser atendida antes de mim. Ações me colocam como “*Outra*” quando sou monitorada pela polícia assim que chego a uma estação de trem. Olhares me colocam como “*Outra*” quando as pessoas olham fixamente para mim. Toda vez que sou colocada como “*Outra*”, estou experienciando o racismo, porque eu não sou “*outra*”. Eu sou eu mesma.

Infinitas foram as vezes que os acontecimentos citados por Kilomba (2019) ocorreram também comigo. Poderia contar aqui cada um deles, mas como a abordagem desse texto é sobre minha carreira docente na Educação Básica, centrarei minhas reflexões neste momento da minha vida.

Racismo cotidiano e escola

Começo pela minha entrada no mercado de trabalho como professora. Ser mulher negra traz muitos desafios, e um deles é a frustração de suas expectativas quanto ao trabalho em razão do preconceito. Em outras palavras, ser preterida em função da cor da pele. Nesse contexto, foi por meio do concurso público que alcei o cargo de docente.

O racismo institucionalizado, presente ao não se acreditar que a população negra é capaz de desenvolver determinados tipos de trabalho, oferece as piores condições de emprego, os menores salários e menos chances de ascensão para esses trabalhadores. Como nos mostra Almeida (2019), as instituições impõem padrões sociais que atribuem privilégios a determinados grupos raciais.

É importante trazer essa discussão para mostrar que o racismo extrapola a ação individual, pois faz parte da ordem social e, sendo assim, é reproduzido pelas instituições (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Ou seja, ao tratar a pessoa negra como alguém inferior e sem capacidade, as instituições estão reproduzindo o padrão de funcionamento da sociedade e suas práticas racistas cotidianas que, de tão frequentes, são consideradas “normais”.

Estamos falando do racismo estrutural, aquele que está na estrutura social e opera frequentemente em todos os tipos de relações, sejam elas políticas, econômicas e até afetivas. Dificultando o acesso da população negra não só aos postos de trabalho, mas aos principais direitos sociais como saúde, educação, moradia, serviços públicos e riquezas do nosso país.

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações políticas institucionais antirracistas sejam inúteis: ou ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

O racismo apresenta caráter sistêmico e tem a ideia da raça como seu fundamento. Não é um ato de discriminação ou um conjunto de atos, e sim um processo de subalternidade e privilégio que se distribui entre grupos raciais (ALMEIDA, 2019). Esse contexto de desigualdades estruturais faz parte do legado escravocrata e patriarcal da sociedade brasileira que

persiste em pensar e tratar negros e brancos na lógica colonial moderna.

A classificação social dos indivíduos pela categoria raça nas relações de poder começa quando a América se constitui como o primeiro espaço de padrão de poder capitalista, como nos mostra Quijano (2009, p. 107). Ou seja, a ideia de raça não tem história conhecida antes da América.

As diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos foram usadas como justificção da produção da categoria “raça”, embora se trate, antes do mais, de uma elaboração das relações de dominação como tais. A importância e a significação da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição de novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo.

A racialização das relações de poder foi fundamental para o “padrão mundial de poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno” (QUIJANO, 2009, p. 107). A população mundial foi classificada em identidades “raciais” e divididas entre os dominantes/superiores “europeus” e os dominados/inferiores “não-europeus”. A cor da pele, por ser mais visível, foi caracterizada como a expressão mais significativa da diferença racial (QUIJANO, 2009).

Raça, deste modo, se tornou o critério básico para a classificação da população mundial nos níveis, lugares e papéis da estrutura de poder da sociedade (QUIJANO, 2005 p. 118). As diferenças foram - e continuam sendo,

de forma reconfigurada - ferramentas para legitimar a hierarquização social.

É importante destacar aqui que, no Brasil, quando o movimento social negro e estudiosos usam o termo “raça”, não o fazem referindo-se a “raças inferiores e superiores” como originalmente usado durante a dominação europeia. Usam como uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política.

Militantes do movimento social negro, e outros intelectuais, utilizam o termo raça para falar sobre a realidade do povo brasileiro, “atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (GOMES, 2005, p. 47).

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual (GOMES, 2005, p. 49).

A hierarquização e a classificação das diferenças têm como consequências as desigualdades que, com o passar do tempo, vão se naturalizando. Portanto, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, nossas crianças, famílias, profissionais da educação, comunidade escolar e toda a sociedade.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) com base na autodeclaração de cor ou raça da população brasileira, identificou que 42,7 % das pessoas se declararam como branca, 46,8% como parda, 9,4% como pretas e 1,1% como amarelos ou indígenas². Vale ressaltar que para a formação do grupo negro é utilizada a soma da população preta mais a população parda. Sendo assim, o Brasil possui mais da metade da sua população formada por pessoas negras.

Apresentadas essas porcentagens, é importante dizer que a população negra é a grande força de trabalho do nosso país, mas também estão substancialmente representadas entre os desocupados e os subocupados³.

Ao trazer o debate dos desafios e dificuldades da população negra no mercado de trabalho (facilitado pelo racismo estrutural), não estou afirmando que o concurso público é o meio de transformar as desigualdades de

² Fonte: Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

³ Para saber mais, acesse o informativo do IBGE *Estudos e Pesquisas - Informação demográfica e socioeconômica*, n. 41, que apresenta a pesquisa “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>.

oportunidades e de absorver de forma justa as pessoas racializadas. Pelo contrário, o objetivo é destacar o fundamental papel de políticas públicas, como as ações afirmativas, no combate às desigualdades numa sociedade excludente, racista, machista e ainda colonial como a do nosso país.

Mal ultrapassada essa primeira barreira, isto é, a inserção no mercado de trabalho para a população negra, o racismo institucional cotidiano na vida de uma professora negra vai se mostrando de outras formas, pois as instituições se utilizam de vários mecanismos para impor o interesse político, social e econômico de determinados grupos raciais.

Ao chegar na escola, me deparei com o lugar pensado para as trabalhadoras negras: serventes, merendeiras e pessoas da limpeza são, em sua maioria, mulheres racializadas. As mulheres negras estavam nas escolas nos postos de trabalho mais baixos e precários, ganhando os piores salários.

Vocês já pararam para observar as pessoas que limpam o chão das escolas? Que limpam os banheiros? As pessoas que preparam a merenda das crianças? Qual é a cor dessas mulheres? Vocês também as chamam de *“tia da limpeza”*, como se não tivessem nome?

Essas perguntas dizem muito sobre o grau de escolaridade dessas mulheres, seu nível socioeconômico, suas condições de vida. Segundo Bento (1995), estudos confirmam que as mulheres negras investem na escolarização, ingressam precocemente no mercado de trabalho e nele ficam por muito tempo. Porém, é esse o segmento com menor remuneração e com elevada

jornada de trabalho, se comparado a outros grupos, e é o que sofre com as mais altas taxas de desemprego.

O racismo sistêmico tem reservado para nós, mulheres negras, a exclusão, condições de pobreza e a subalternidade. É importante refletir sobre as desigualdades de gênero em sobreposição com o racismo e entender que essas mulheres exploradas estão ali para cuidar de filhos/as que não são os seus e assim gerar a sobrevivência de sua família e a sua própria.

Estamos tão acostumadas a falar sobre a importância da representatividade para as crianças, e quando chegamos no espaço educativo, onde as crianças passam grande parte dos seus dias e de suas vidas, vemos essas mulheres desenvolvendo o trabalho braçal.

Qual o impacto dessa representação sobretudo para as meninas negras? Como essa divisão social do trabalho influencia a visão de futuro das crianças negras? Como são tratadas essas mulheres? Quais as relações que estabelecemos com essas pessoas?

Gonzalez (1984) nos faz esse alerta do lugar e imagem da mulher negra na sociedade brasileira: “mulata endeusada de carnaval”, doméstica e/ou mãe preta. Ou seja, uma pessoa destinada à servidão.

Como diz Hooks (1995), vivendo numa sociedade fundamentalmente anti-intelectual, patriarcal e capitalista com supremacia branca, toda a cultura é voltada para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma “vida da mente”.

Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade as negras têm sido consideradas só corpo sem mente. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração

de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as mulheres desregradas deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente. [...] Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo neste caso a construção de mulher como mãe peito amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente a proverbial mãe preta cuida de todas as necessidades dos demais em particular dos mais poderosos Seu trabalho caracteriza-se pelo serviço abnegado (Hooks, 1995, p. 469).

A feminista norte-americana Angela Davis (2016) destaca que os espaços de trabalho das mulheres negras dos Estados Unidos, nos dias de hoje, reproduzem muitas vezes o padrão estabelecido nos primeiros anos do período da escravidão. As mulheres escravizadas eram definidas como propriedade lucrativa do sistema escravagista, trabalhadora em tempo integral e instrumento que garantia a ampliação natural da força de trabalho.

Apesar de, no Brasil, a historiografia do trabalho iniciar sua análise no final do século XIX, excluindo desse modo todo o trabalho dos escravizados, como alertado por Lara (1988), podemos inferir que a situação das mulheres escravizadas em nosso país é semelhante ao apontada por Davis (2016) nos Estados Unidos.

Apresento essas condições históricas para entender como as relações estabelecidas no processo de constituição

da América e a ideia de raça, a escravidão e o racismo influenciam na forma como a sociedade está organizada.

A escola não foge dessa organização. O mundo apresentado nesse ambiente - em seus currículos, livros e planejamentos - considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Como defendido por Candau e Fernandes (2018), o pensamento pedagógico em nosso país privilegia e afirma os conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e universais. Em outras palavras, as práticas educacionais também colaboram para o padrão de poder, de saber e de ser que pensou os negros e indígenas a partir do mito da inferioridade humana (QUIJANO, 2009).

Dentro dessa perspectiva, as crianças - sobretudo as crianças negras, indígenas, das favelas, das vilas, em situação de rua -, como nos adverte Arroyo (2018), também são pensadas, dentro das escolas, nesse padrão único e universal de ser humano.

Outras infâncias ainda pensadas em estado de natureza, primitivos, incultos, irracionais, pré-humanos. A ênfase histórica e atual em letrá-los em domínio de aprendizagens e não em seu direito à formação humana plena, intelectual, cultural, ética, identitária reflete a persistência desse mito ôntico, metafísico de inferioridade e de incapacidade de participar da produção intelectual, cultural, moral da humanidade. Os persistentes e altos índices de reprovação, retenção, repetência dessas infâncias-adolescências populares, a prática frequente de sua expulsão das escolas porque pensados, classificados como indisciplinados, ameaçadores, da ordem escolar e social continuam legitimados na visão inferiorizada dessas crianças negra, pobres, dos campos, quilombolas: classificados com problemas mentais de aprendizagem, sem cabeça para as letras,

sem valores de ordem, de disciplina, de trabalho, de estudo. (ARROYO, 2018, p. 36).

Muitas foram as vezes, durante a minha experiência docente, que me deparei com falas de adultos sobre crianças negras como ineducáveis por natureza, indisciplinadas e incapazes de produzir conhecimento considerado legítimo. Esses também foram grandes desafios à minha docência: estar em um espaço no qual o pensamento hegemônico eurocentrado é quase que exclusivo, e lutar pela garantia da aplicação da Lei 10.639/2003.

Para Santiago (2020, p. 162), muitas das práticas cotidianas na Educação Infantil ensinam e reforçam, de forma inofensiva, os privilégios “do que é ser branco, e o que é ser negro em uma sociedade marcada pela estrutura racista, desqualificando a cultura não branca e desumanizando os negros e ciganos indígenas”. Segundo o autor, tais ações são definidas como o apagamento da produção de saberes, da cultura, do conhecimento de povos africanos e afro-brasileiros.

É fundamental que as crianças negras e brancas tenham contato com a literatura, que haja personagens protagonistas negros, que conheçam contos africanos, que vejam obras artísticas africanas, que conheçam grandes civilizações africanas e que saibam que África é um continente repleto de países com diferentes culturas, línguas e diversidade ambiental (SANTIAGO, 2020, p. 162).

A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito inalienável de todos/as cidadãos e cidadãs. Em seu artigo 215 (BRASIL, 1988), a C.F. reconhece a pluralidade étnica da sociedade brasileira.

Já no artigo 242 (BRASIL, 1988), o documento oferece a garantia das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

No entanto, como sabemos, há um descompasso entre os direitos constitucionais e as políticas públicas e as práticas culturais/escolares. Mesmo com a pluralidade étnica, o Brasil enfrenta preconceitos que dificultam o que é estabelecido por leis como o apontado por Lima (2019, p. 250):

Apesar da inclusão ser um princípio constitucional e educacional, no Brasil, pautado na diferença, assim como a multiculturalidade dos ambientes formativos, há uma distância entre as conquistas legais e o usufruto das mesmas pelos sujeitos de direitos, dado o cenário de desigualdade, exclusão e hegemonia de um modelo formativo ainda eurocêntrico.

A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, promoveu uma modificação no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório no currículo oficial o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Conquista histórica do movimento social negro, a Lei 10.639/03 é considerada uma política de ação afirmativa com importante repercussão pedagógica, incluindo a formação de professores. O estudo de temas da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena diz respeito a toda a população brasileira, uma vez que vivemos em uma sociedade legalmente reconhecida como multicultural e pluriétnica.

Não se trata de trocar o conhecimento de base eurocentrada pelo pensamento africano ou indígena, mas sim ampliar o foco do currículo escolar. É, portanto,

responsabilidade das escolas incluir em seu currículo, em seus conteúdos, em seus projetos pedagógicos e em seu planejamento as contribuições histórico-culturais de diferentes povos e culturas para acabar de vez com o tratamento falso e reduzido dado à contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira. Também é compromisso da escola propor ações para que as crianças negras deixem de sofrer os primeiros e continuados ataques de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2003).

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que se desfazer da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos [...]. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminação por criar (BRASIL, 2003, p. 18).

Para obter êxito, a escola precisa assumir formalmente seu compromisso com uma educação antirracista e, dessa forma, repensar todas as suas relações ético-raciais entre a comunidade escolar. Foi assim que, juntamente com os profissionais e famílias da instituição de Educação Infantil na qual sou professora, aceitei contribuir com a reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma, dando enfoque para a reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre essas questões.

A partir da aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009), a instituição realizou sua autoavaliação por meio de processo participativo e democrático para encontrar seu próprio caminho na construção de práticas pedagógicas de respeito aos direitos fundamentais de todas as crianças. Vale destacar

aqui dois importantes momentos de trabalho que foram fundamentais para a realização desse processo: i) a participação de toda a equipe de profissionais da instituição, famílias e comunidade para a aplicação da autoavaliação; ii) a elaboração do plano de ação, o qual teve como objetivo, pensar em ações nos aspectos apontados na autoavaliação.

Ao final do plano de ação, dentre os tantos desafios que necessitavam ser revistos, o mais urgente foi a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, uma vez que não mencionava, em nenhum momento, o compromisso com práticas pedagógicas, estabelecimento de relações, planejamento de espaços e materiais de forma a combater o racismo. Inserir as relações étnico-raciais no PPP de uma instituição de educação infantil foi trazer para a discussão do dia a dia o reconhecimento e a valorização da pluralidade étnica da nossa sociedade.

A reeducação das relações étnico-raciais na escola é uma prática necessária não só por determinação da Lei 10.639/03. É algo fundamental para mostrar que, apesar do fim do colonialismo político, a colonialidade do poder, saber e ser sobrevive no nosso cotidiano por meio das posturas discriminatórias; da invisibilidade e anulação das diferenças; dos maus-tratos e do silenciamento diante de situações de racismo e discriminação vivenciadas pela população negra no espaço escolar.

Algumas considerações

Pensar em contribuições para docência a partir da minha experiência como professora da Educação Básica

neste momento singular da história, em que as desigualdades estruturais ganharam grandes proporções em função da pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-cov-2), juntamente com o contexto socioeconômico da sociedade brasileira, mostrou que nós, que somos parte da população negra, ainda temos muito o que enfrentar. A pandemia só tem agravado as injustiças, a discriminação, a exclusão social e a divisão sexual do trabalho. Crianças e mulheres negras e periféricas são os grupos mais afetados e vulneráveis. Chego ao final dessa nossa conversa com falta de fôlego, cansada de - em pleno século XXI - constatar que o racismo cotidiano, que abala e marca as nossas vidas, não dá sossego. O racismo não tem fim. Até quando ocuparemos as piores posições no mercado de trabalho? Até quando seremos a camada mais discriminada da população?

Há séculos travamos uma batalha pela vida. Tereza de Benguela, Dandara, Luiza Mahin, Maria Felipa, para citar algumas, e tantas outras mulheres pautaram seu protagonismo na luta pela sobrevivência do povo negro e a resistência à lógica dominante de poder, baseada na supremacia branca e patriarcal.

Em se tratando de práticas educacionais, a Lei 10.639/03 completou a maioria neste ano sem se tornar realidade nas escolas do Brasil. Talvez porque a sociedade brasileira pense que as desigualdades raciais sejam um problema exclusivo da população negra. Nesse contexto, o Estado aposta na omissão e no silêncio, ao invés de somar esforços para garantir a implementação de tal política pública. Estou sem fôlego para questionar e fiscalizar esse silêncio nas políticas

educacionais, pois esse posicionamento diz muito sobre a manutenção de privilégios de determinado grupo racial e, portanto, sobre os interesses econômicos, sociais e políticos que estão em jogo em nosso país.

Ao falar e refletir sobre o racismo na educação, não estou querendo de modo algum acirrar o conflito entre os diferentes grupos étnico-raciais. Minha intenção é mostrar que o silenciamento sobre esse tema no ambiente escolar/acadêmico, considerado o espaço legítimo de produção de conhecimento, reforça todo tipo de desigualdade racial e social.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. Conversando sobre interseccionalidade: o conceito para as feministas negras norte-americanas In: _____. *Interseccionalidades*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. p. 19-25. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>>.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange E. et al. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação

emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. *Revista estudos feministas*, v. 3, n. 2., p. 479-488, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[acesso em 26 de maio 2021] disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano CXLV, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; WALSH, Catherine. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Revista Arquivos analíticos de políticas educativas*. v. 26, n. 38, p. 01-16, jul. 2018.

CARNEIRO, Sueli. A Organização Nacional das Mulheres Negras e as perspectivas políticas. *Cadernos Geledés*, São Paulo, n. 4, p 13-18, nov. 1993.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, n. 1, v. 31, p. 99-127, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revistas Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 175, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10639/03*. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. p. 39-66.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje* (Anpocs), p. 223-244, 1984.
- HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995, p. 464-478. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARA, Silvia H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. *Revista do Programa de estudos pós-graduados em História, São Paulo*, n. 16, p. 25-38, fev. 1998.
- LIMA, Norma Silvia Trindade. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In: SPIGOLON, Nima I.; NETO, Nicola José Frattari; ATAIDE, Patrícia Costa; CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de. *Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana*. Ituiutaba: Barlavento, 2019. p.248-261. Disponível em: <https://asebabaorigbin.files.wordpress.com/2019/11/tambores_urucuns_enxadas.pdf>. Acesso em: 4 fev 2021.
- LORDE, Audre. *Age, race, class and sex: women rede ning di erence*. Paper del delivered the Copeland

Colloquium, Amerst College, Reproduced in: Sister Outsider Crossing Press, California 1984.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 117-142. (Colección Sur Sur).

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

RATTZ, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

SANTIAGO, Flávio. Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (Org.). *EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil*. Dados eletrônicos. [Curitiba]: NEPIE/UFPR, 2020.

CAPÍTULO 10

O TEATRO DE RUA DEU CORPO À EDUCADORA E VICE-VERSA: UMA INVENÇÃO DE (R)EXISTÊNCIA ENTRE O TEATRO, A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO¹

Maria Gabriela dos Santos

Introdução

Com o intuito de contribuir e inspirar processos pedagógicos autônomos e criativos de licenciandas e

¹ A palavra (r)existir trata-se mais do que apenas reagir ao sistema dominante. É a afirmação da potência de quem se é e a que veio e a aplicação disso de maneira multidisciplinar. Neste caso: arte - educação, conhecimentos e práticas utilizadas há séculos por muitas comunidades que no decorrer da escrita da história foram apagadas e permanecem (r)existindo.

Revisão: Maria Carolina Avellar.

licenciandos em pedagogia, este capítulo comenta experiências da trajetória de uma pedagoga e fazedora² de teatro de rua atuante no campo educacional. Ao contar a sua história e descrever o desenvolvimento de um processo artístico pedagógico, este registro aponta à possibilidade da(do) professora(or) se enxergar também como propositora(or).

Esta artista educadora, quem aqui vos escreve, compreende o ponto inicial da sua carreira como um acontecimento vindo antes do vínculo com a faculdade de pedagogia. Visto que a maneira que a educação acontece desde o âmbito familiar ou de nossas(os) primeiras(os) cuidadoras(es) influencia a prática pedagógica exercida por qualquer educadora(or). Além disso, experiências e aprendizados fora do espaço privado também podem servir de inspirações.

No entanto, para mim, o contato com as teorias de psicologia, história da educação, sociologia, leis e metodologias instrumentaliza a prática - que não pode ser completamente espontânea, pois se for correr o risco de reproduzir lógicas discriminatórias³. Como uma professora também artista, insisto em comentar que a

² Integrar um grupo teatral de rua é exercer diversas tarefas que vão além do “atuar”; entre elas, costurar figurinos, criar dramaturgias e cenas, transportar cenário, gerir uma sede (quando esta existe), coordenar processos artísticos e pedagógicos, produzir o grupo etc. Por isso, em vez de inscrevermo-nos na história como “atrizes”, escolho “fazedoras de teatro” - termo que possibilita trazer à tona a desalienação que esse trabalho provoca, ao passo que as(os) integrantes compreendem a totalidade da dimensão do exercício teatral de rua.

³ Lógicas discriminatórias são aquelas que reproduzem machismo, homofobia, racismo, classismo, gordofobia etc.

improvisação, durante a relação pedagógica, por vezes, é necessária e importante, mas sem reflexão também tende à mera repetição. Por isso, o planejamento, que a meu ver não é apenas sobre conteúdo, mas também abarca questões de cunho político pedagógico, se faz completamente necessário e é preciso angariar tempo, espaço e atenção dedicada.

1. Início da docência

Minha docência com teatro para crianças teve início aos meus 17 anos, quando criei um projeto voluntário para um abrigo na cidade⁴ em que fui criada. Naquele momento, eu havia experienciado o fazer teatral com jovens em uma escola de teatro⁵ (como educanda) e minha inspiração eram as práticas exercidas pelas(os) professoras(es) que tive. No entanto, o contexto daquele abrigo trouxe-me outros desafios, como a questão de classe, a vulnerabilidade e o desamparo que atravessavam a história daquelas crianças. Para elas, a aula de teatro era a possibilidade de fazer bagunça. Ou talvez a necessidade de serem vistas e a raiva que as contaminava era mais gritante do que a vontade de aprender/brincar de teatro.

Esse projeto durou um ano e foi totalmente autônomo. Uma experiência, para mim, bastante solitária, apesar da apresentação final contar com um público de mais ou menos 30 pessoas. As propostas exercidas junto às crianças estavam inspiradas nos jogos

⁴ São Caetano do Sul - São Paulo, em 2006.

⁵ Fundação das Artes de São Caetano do Sul - FASCS.

teatrais registrados por Viola Spolin⁶, mas esse conteúdo não abarca as outras questões que foram apontadas no parágrafo anterior. Uma das situações mais marcantes para mim aconteceu por causa do insistente pedido das crianças por um espaço possível para a bagunça.

Depois de muitos pedidos e, por isso, quase impossível pensarmos sobre teatro, instalei “O dia da bagunça”. O combinado foi de que faríamos isso uma vez por mês. No primeiro dia, fechei a porta da sala do abrigo e anunciei para as doze crianças (que me olharam surpresas): “Enfim! Hoje é o dia da bagunça! Podemos fazer tudo que quisermos. Eu vou bagunçar junto, mas depois precisaremos arrumar tudo. Ok?” O desejo pela desordem era tanta que elas viraram o lixo (que estava cheio), colocaram o sofá de uma maneira que dava para escorregar e brincamos durante cinquenta minutos sem nenhum tipo de comando, ordem ou sugestão minha.

Gritaram, correram, giraram em meio aos papéis, restos de lápis e embalagens de lanches que estavam no lixo... Já estavam um tanto cansadas quando soprei o apito e disse: “Estão contentes?” “Sim!”, elas responderam, com caras de que agora eu (enfim!) ganhara a confiança e amizade delas! Então continuei lembrando a proposta inicial de que, após a diversão, precisávamos organizar aquela bagunça. Um tanto frustradas, mas muito comprometidas com o combinado, as mais velhas foram buscar vassoura, pá... enquanto as menores foram

⁶ Viola Spolin (1906 -1994) foi professora e diretora teatral norte-americana. Tornou-se referência na sistematização de jogos teatrais inspirados pelos princípios defendidos e praticados por Bertolt Brecht e Constantin Stanislavski.

recolhendo brinquedos... “O dia da bagunça” perdurou o ano todo, mas com o passar do tempo os desejos foram se transformando até virarem ensaio de cenas ou brincadeiras mais tranquilas...

Essa proposta surgiu de maneira intuitiva, espontânea, mas penso que só consegui expressá-la porque a voz das crianças já tinha muita importância para mim, eu não queria ser uma professora autoritária e nem que o teatro fosse mais uma obrigação para as crianças. Mais tarde, por volta dos meus 18 anos, ao contar essa experiência para uma amiga, ela me presenteou com o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996). Ao lê-lo, compreendi melhor o contexto em que estava inserida e quais eram os meus desejos e desafios ao adentrar um abrigo de crianças de zero a doze anos.

Ainda relutante ao universo acadêmico, continuei o curso de teatro profissionalizante, mas as leituras das dramaturgias europeias e as encenações propostas pela escola em que cursava não me contemplavam. Eu queria mais, mas não sabia exatamente o quê. Em 2008, fui convidada para fazer parte de um grupo de teatro que se propunha a apresentar-se em escolas e outros espaços públicos. Para além da técnica teatral, a experiência da relação em grupo me trazia diversos questionamentos. Como conviver em grupo de maneira harmoniosa? Como entrelaçar vontades? Foram essas questões e o meu interesse pelo ato de educar que me levaram à faculdade de pedagogia.

2. Inspirações e reflexões advindas de uma trajetória

Chamo a mistura que faço entre teatro de rua e educação de brinquedo não vendável. Não está pronto. É preciso fazê-lo, criá-lo. Nele não há direção, nem professora, mas brincantes. A plateia, nesse caso, é chamada de público. A atriz ou ator é investigadora(o) da vida... Não tem jogo, mas brincadeira. É um convite, não uma obrigação. Não precisamos de palco, holofotes nem microfones, o chão de qualquer lugar é de onde surge o teatro que tem em nós sua configuração.

Provavelmente, essa manifestação artística em espaços abertos e comunitários já acontecia antes mesmo de ser chamada de teatro⁷ e antes de existirem ruas asfaltadas e cidades. Seu berço está nos folguedos dramáticos populares, no teatro de mamulengo⁸, no processo de plantio e colheita das comunidades, nas manifestações de rua etc. Ele acontece em espaço público, é gratuito e, por isso, acessível à maioria da população, muito próximo do alcance existente na atual educação pública brasileira. O diálogo e a criação desse teatro

⁷ É comum relacionarmos o surgimento do teatro como uma criação da Grécia Antiga. No entanto, diversas literaturas apontam outras perspectivas que compreendem o teatro também como uma possibilidade de comunicação antiga inerente à humanidade e possível de ter surgido em diversos lugares do mundo, como um momento de ritual e expressão coletiva de uma comunidade.

⁸ Modalidade do teatro de bonecos que acontece desde os tempos da colônia, com textos improvisados e encenados ao ar livre, em feiras comerciais. Essa manifestação acontece até hoje, com espetáculo de menor duração. Antigamente, algumas apresentações duravam até 24 horas (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

costumam se dar entre as classes menos abastadas e, por isso, tende a ser crítico. Praticá-lo também em espaços educativos é uma possibilidade de devolver ao teatro e à educação as suas condições de origem - reunindo diversão e reflexão em uma experiência coletiva.

Desde criança, ao expor meu desejo pelo fazer teatral, era comum ouvir indicativas da busca de aparecer nas grandes mídias, fazer propagandas etc. No entanto, a brincadeira teatral, a dramaticidade, tem se apresentado, para mim, desde muito nova, como uma manifestação espontânea que potencializa a comunicação, a criatividade e se desdobra em formas poéticas e complexas de enxergar o mundo. Interessa-me persistir em um teatro-ativo que tem em si a capacidade de provocar encontro, de certa maneira intervir socialmente e contribuir para a libertação.

O caminho até a expressão desse interesse durou alguns anos. A escola onde iniciei os estudos em teatro, assim como a maioria das escolas no Brasil, foca-se em disciplinas voltadas ao teatro fechado, aquele que se mantém do dinheiro da bilheteria com foco em técnicas de atuação (impostação de voz, interpretação, expressão corporal) e reforço da organização hierárquica e masculina⁹ (dramaturgo - diretor - ator) de fazer teatro.

⁹ É importante desmistificar quem escreve sobre teatro e as perspectivas adotadas. Salta aos olhos de quem estuda artes cênicas quantos desses escritos são de homens brancos, ricos e de formação europeia (quando não, de origem europeia). Enquanto isso, registros de e sobre mulheres na prática teatral vão ficando ocultos. Mas, como aponta Lúcia Romano, “nenhuma invisibilidade artística é meramente ocasional. Na escolha da história oficial reside uma dose maciça de ideologia” (ROMANO, 2009, p. 3).

De alguma maneira, talvez por *tornar-me*¹⁰ mulher, criada por outras mulheres de classes média baixa, meu ponto de vista sobre a sociedade nunca foi tranquilo. Enxerguei injustiças, senti-me inadequada em diversos espaços e tinha em mim a necessidade de me posicionar perante o mundo e a mim mesma.

Entrar em contato com dramaturgias, interpretar personagens trouxeram conhecimento sobre o existir e deram-me pistas de que o exercício teatral poderia ser uma “colher de saúde” para a vida. O teatro tornou-se fonte, vitalidade... Mas a dramaturgia pronta, as marcações de passos para a direita e para a esquerda que o diretor decidia ainda não era o que eu precisava... Enfim, no terceiro ano do curso de profissionalização em teatro, chegou a disciplina em que era possível criar a sua própria cena e a inspiração eram as músicas do Chico Buarque. Eu tinha 19 anos, não sabia absolutamente nada sobre as teorias feministas, mas criei uma cena, que hoje, aos 33, após entrar em contato com as pedagogias teatrais feministas, posso dizer que era uma cena feminista.

As teorias feministas foram-me apresentadas na faculdade de pedagogia, por uma professora que me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso. As lutas feministas me vieram pela Marcha Mundial das

¹⁰ “Não se nasce mulher, torna-se mulher” é uma frase de Simone de Beauvoir, registrada no livro *O Segundo Sexo*, no qual a filósofa se implica em descrever o processo histórico da mulher não apenas com um destino biológico, mas assumindo um caminho psíquico, social e econômico que define a forma que a fêmea humana assume - um conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

Mulheres (MMM)¹¹ e pelo movimento de mulheres do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST)¹². O teatro de rua chegou até mim após a criação de um grupo de teatro autônomo encabeçado por jovens mulheres - o Grupo Teatral Parlendas¹³ que rapidamente se articulou à Rede Brasileira de Teatro de Rua¹⁴. As pedagogias teatrais feministas¹⁵ foram-me entregues durante a orientação de mestrado em Artes, na Unesp.

¹¹ A Marcha Mundial das Mulheres é um movimento feminista internacional, iniciado em 2000, com o objetivo de realizar uma campanha mundial contra a pobreza e a violência contra as mulheres.

¹² O MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é um dos movimentos sociais do Brasil de maior importância. Tem como foco as questões das trabalhadoras e trabalhadores do campo e luta pela reforma agrária brasileira.

¹³ O Grupo Teatral Parlendas, existente de 2007 a 2017, tinha a proposta de criar um teatro de rua e popular. Como artistas mambembes, passaram meses recolhendo histórias em aldeias, quilombos, assentamentos e seringais das cinco regiões do Brasil para a montagem de uma peça teatral para a e com a rua. A essa experiência foi dado o nome de Marruá (termo utilizado no Centro-Oeste do Brasil, que se refere a um boi que se desgarra do bando) - uma peça teatral construída coletivamente e que foi apresentada em diversas comunidades brasileiras (aldeias, quilombos, assentamentos, seringais), festivais e unidades do SESC SP; além de integrar a Cruzada Teatral Guantanamo-Baracoa, em Cuba.

¹⁴ A Rede Brasileira de Teatro de Rua (RBTR) foi criada em março de 2007, em Salvador, BA. Considera-se como um espaço físico e virtual de organização democrática e inclusiva. Articuladores de todos os estados, bem como os coletivos regionais, se organizam para garantir a participação nos encontros, além da continuidade dos trabalhos iniciados nos Grupos de Trabalhos, são eles: a saber: Política e Ações estratégicas; Pesquisa; Colaboração artística; Comunicação e Gênero.

¹⁵ As principais referências teóricas sobre as pedagogias teatrais feministas são Gay Gibson Cima e Elin Diamond. Diamond, em seu

3. Reencontro com a docência: novamente uma professora iniciante

Conforme fui estudando, me articulando, conhecendo e conectando um saber ao outro, aprendi que a criação nem sempre é uma ação completamente inovadora e individual, mas atualizações daquilo que há tempos já estava sendo feito por outras pessoas. O ponto de vista que olhamos o mundo e os encontros que se dão em nossas trajetórias nem sempre são apenas uma escolha. Nesse caso, foi também uma condição e deram sentido para os atos de educar, atuar, criar e brincar. É dessa mistura de ações que me considero uma artista educadora. Educo brincando, atuo educando e crio inspirada pela relação pedagógica. Por vezes, inicio o encontro artístico pedagógico com uma proposta e, dependendo da demanda do coletivo, vamos desenhando outro caminho, que nem eu mesma havia pensado...

famoso artigo intitulado *Teoria Brechtiana/Teoria Feminista: Em busca de uma crítica géstica feminista*, insiste que a teoria feminista direcionada ao teatro tem se preocupado mais em criticar o olhar direcionado às mulheres enquanto objeto de prazer visual do que em meios de dismantlar esse olhar, e que, nesse ponto, a teoria apontada por Bertolt Brecht tem muito a colaborar. Ao recordar que Brecht mantém uma certa cegueira de gênero comum aos marxistas, a pesquisadora indica uma possível re-radicalização da teoria brechtiana à luz do feminismo (DIAMOND, 1997, p. 44-45). Gay Cima, no artigo *Estratégias para subverter o cânone*, reflete sobre possíveis maneiras de subversão do cânone teatral. A autora elenca pontos essenciais do que ela entende ser uma abordagem feminista da direção teatral.

Apesar das conexões entre esses saberes terem sido já percorridas por mim no campo teatral¹⁶ e no campo acadêmico¹⁷, havia um desejo de experimentar essas misturas também no campo educacional. Foi a partir desse objetivo que propus o projeto de estudo do teatro de rua, durante um ano, com crianças de 7 a 12 anos, dos bairros de Heliópolis e Ipiranga, situados na cidade de São Paulo. As crianças acolheram e se empolgaram com a ideia. Os encontros se deram uma vez por semana, com duração de 1h20 cada. Os objetivos principais dessa proposição estavam centrados na recuperação e reconhecimento da cultura popular brasileira e no protagonismo das crianças.

Essa proposta se transformou em um processo de aprendizado e criação em grupo que ocupou artisticamente espaços abertos da unidade onde o projeto aconteceu. A maioria dos encontros se deram em espaços abertos com roda de conversa no início e no fim de cada atividade. Um dos maiores desafios desse trabalho foi a relação em grupo - o consenso de ideias

¹⁶ No campo teatral, as conexões realizadas foram coordenações pedagógicas de oficinas que precisaram de desenvolvimento de metodologias para partilhar aprendizados e processos do Grupo Teatral Parlandas. Essas oficinas foram realizadas nas cinco regiões do Brasil em aldeias, quilombos, seringais e assentamentos. Registros dessas andanças podem ser encontrados em Caderno de Apontamentos do Grupo Teatral Parlandas, 2014.

¹⁷ As conexões com o campo acadêmico se deram através do estudo de mestrado intitulado Rastros, registros e retratos: impactos da representação do gênero feminino no teatro de rua brasileiro contemporâneo (2020), orientado por Lucia Romano, no Instituto de Artes da UNESP.

dissonantes, a divisão de personagens, a observação e o estímulo de potenciais de cada criança etc. Esses eram os assuntos mais citados nas nossas rodas de conversa. “Fulano não quer fazer aquilo”, “fulana faltou, como vamos fazer sem ela?” Teatro é compromisso e a ausência ou distração de qualquer uma das partes implica em consequências para todo o grupo.

As crianças se dividiram em treze grupos com cinco ou seis integrantes. Cada coletivo pensou uma temática, criou sua dramaturgia e decidiu como iriam encenar, considerando o espaço cênico aberto em forma de roda. Além de inspirar a ressignificação poética dos locais públicos, exercitamos a relação em grupo e a liberdade de expressão. Refletimos sobre o que vem a ser Arte Pública - termo que, segundo Turle e Trindade (2016), passou a ser usado por Amir Haddad no início de 2008, informalmente, para definir o trabalho ininterrupto de mais de 35 anos do grupo *Tá Na Rua*¹⁸. Agregar esse conceito junto a crianças significou também o fortalecimento da dimensão social das ações do teatro de rua.

O primeiro momento do processo foi intitulado de *Investigação*. O objetivo geral dessa etapa foi pesquisar e conhecer o maior número de culturas do mundo. Os objetivos específicos estavam apontados para reflexões sobre: O que é cultura? Quem a cria? Do que depende? Diferenças e similaridades de cada povo, direitos, religiões, músicas, danças... E assim fomos conhecendo

¹⁸ Desde 1980, sob a direção de Amir Haddad, o grupo *Tá Na Rua*, situado no Rio de Janeiro, ocupa espaços públicos com peças teatrais repletas de improviso e a participação do público é parte da cena.

culturas, lugares, paisagens e canções de diversos lugares do mundo.

Nessa etapa, dois objetos foram utilizados como ferramentas pedagógicas: um celular e um globo terrestre. O globo era como um brinquedo. Uma criança por vez girava o globo e colocava o dedo em algum lugar do mundo... Assim que o globo parava de girar, olhávamos o local onde a criança estava apontando e iniciávamos a pesquisa no celular (apenas um aparelho por turma). Tudo realizado de maneira coletiva e em roda. Olhávamos fotos, víamos vídeos e saíamos com a sensação de que havíamos feito algumas viagens. Em cada encontro “viajávamos” para três ou quatro países diferentes.

Figura 1: Atividade com o globo terrestre



Fonte: acervo da autora.

A segunda parte do processo, a *Experimentação*, esteve direcionada a conhecer instrumentos musicais, ouvir seus sons e tocá-los de olhos fechados, observar quais sensações e sentimentos são causados por cada som; a dançar, conhecer o próprio corpo e o da(o) colega

e brincar com a voz, experimentando sons agudos, graves, médios.

Figura 2: Atividade com instrumentos musicais



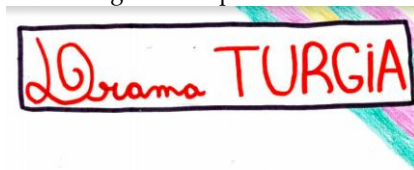
Fonte: acervo da autora.

A *Realização* foi o momento de dar início à criação em coletivo. As crianças foram divididas em grupos (levando em consideração suas afinidades, diferenças e potenciais complementares). Dessa divisão, alguns desafios: conviver com as diferenças, respeitar e criar vínculo com crianças que antes desse projeto havia pouca ou nenhuma relação entre elas. Começaram a levantar as possibilidades para criar uma cena teatral... Quais assuntos gostariam de abordar? O que precisariam para montar essa cena? Por onde começariam? Como terminariam? Nessa etapa, começamos a compreender a estrutura e as especificidades necessárias para escrever uma dramaturgia. Junto a esse exercício, vieram também os ensaios, a distribuição de personagens e as especificidades da arte de cena feita em espaço público: o volume da voz, a encenação em roda, a experimentação do corpo no espaço, a música, a sonoplastia, as marcações de cena etc.

Por fim, realizamos um Festival de Teatro de Rua, no qual compartilhamos nossas criações com outras

turmas e familiares e registramos aprendizados e das dramaturgias criadas, montamos um livro, o Dramaturgia: Teatro de Rua. Parte desse registro está nas imagens abaixo. A essa etapa demos o nome de Compartilhamentos.

Figura 3: Capa do livro



Teatro
de
rua

Fonte: acervo da autora.

Figura 4: Início do livro



Fonte: acervo da autora.

Figura 5: Início do livro

Aprendemos que o teatro pode acontecer
em vários lugares. É por aí que se
de improviso.
Dramaturgia é o estudo da história,
rito de falas e ações dos personagens.
O teatro pode e não ter música, e que
forma a trilha sonora. Aprendemos
tocar sanfona, alfaia, metalofone,
e pandeiro.
Perdemos a noção e ganhamos um
VOZEIRO.
Aprendemos a nos unir, a misturar
nossas ideias e diminuímos a ansiedade.



Fonte: acervo da autora.

Figura 6: Título de uma das dramaturgias

Não faça com os outros
que não quer que façam com você

Fonte: acervo da autora.

Figura 7: Trecho de uma das dramaturgias

QUE ESTÃO MANTENDO A PRÓPRIA VIDA.

TODOS NÓS SOMOS A NATUREZA

PRVORC. EU RECAIO TODA A FATO PEZA

A SÓVORE ESPUSA OS CAÇAPORC'S AMATA DOTA
SER COMO ERA ANTES.

FIM!



Fonte: acervo da autora.

O intuito aqui não era o de formar atores e atrizes, nem dramaturgas e dramaturgos, mas garantir o divertimento, no sentido brechtiano¹⁹, o que possibilitou o exercício da criatividade, a experimentação da expressão artística, e o contato com o desafio do trabalho em grupo. Se esses foram os exercícios que as crianças experimentaram, os meus, enquanto artista educadora, foi o de acompanhá-las, mediar conflitos de maneira dialógica e acolhedora, sempre desejando que elas, apesar das dificuldades, gostassem muito do que estavam produzindo. Fui professora propositora e artista criadora junto a elas. Eu também não sabia exatamente quais caminhos metodológicos iríamos percorrer, nem sobre quais assuntos iríamos tratar. Foi no decorrer da proposta que as etapas foram sendo desenhadas, e tanto esses estágios quanto as concretizações surgiram e deram-se a partir da relação delas com a proposta e do que pude enxergar a partir do engajamento delas. Essa maneira de vivenciar o processo artístico pedagógico foi uma possibilidade de colocar a

¹⁹ “Tratemos o teatro como um recinto de diversão, único tratamento possível desde que o enquadremos numa estética, e analisemos, pois, qual a forma de diversão que mais nos agrada” (2005, p. 127) é uma frase de Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898-1956) que, além de dramaturgo e diretor, foi responsável por aprofundar o método de interpretação do teatro épico, uma das grandes teorias de interpretação do século XX. Esse alemão “bebeu” de várias fontes e sua maior influência: uma crise. Nesse momento de criação e dificuldades sociais, Brecht distingue dois tipos de prazer que o teatro pode oferecer: os que estariam representados por aqueles dramas que não ultrapassam a superfície, e os intensos, que são provocados por um drama rico, que intervém, contradiz e por isso, provoca reflexão.

minha história e engajamento social em comunhão com o ato de educar, o que reafirmou, pra mim, o espaço educativo como um ninho de possibilidades.

Relatar esse processo de maneira individual não me desconecta da compreensão dos papéis sociais que ocupo - mulher, artista, pedagoga, educadora. Todas elas, historicamente, estiveram omitidas dos registros históricos. Na contramão desse apagamento, criei, expressei e realizei o que para mim fazia sentido e coloquei-me, no decorrer do processo, também como aprendiz, em uma amizade sincera com as crianças. Quando a mulher, enquanto educadora, se desloca do papel social de cuidar para servir ao estado capitalista e enquanto artista se posiciona e constrói em coletivo, ocupando o espaço público, provoca um deslocamento da perspectiva dominante. Registros que iluminam a criação artística de mulheres e crianças e trazem à tona a experiência da educadora como propositora são apontamentos que contribuem com a inscrição delas na história, ampliando possibilidades de reflexão e prática pedagógica.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo - Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980a.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo - Experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980b.

BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

- CIMA, Gay G. Strategies for Subverting the Canon. In: DONKIN, Ellen and CLEMENT, Susan (editors). *Upstaging Big Daddy: Directing Theater as if Gender and Race Matter*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1993.
- DIAMOND, Elin. *Unmaking mimesis: Essays on feminism and theater*. London/New York: Routledge, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves. *Dicionário Brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva; Sesc SP, 2009.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. São Paulo: Papirus, 1989
- ROMANO, Lucia Regina Vieira. *De quem é esse corpo? A performatividade do feminino no teatro contemporâneo*. São Paulo: L.R.V. Romano, 2009.
- SANTOS, Maria Gabriela dos. *Rastros, registros e retratos: impactos da representação do gênero feminino no teatro de rua brasileiro contemporâneo*. Dissertação [mestrado]. São Paulo: UNESP, 2020.
- TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. *Teatro(s) de rua do Brasil: a luta pelo espaço público*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CAPÍTULO 11

DOCÊNCIA E DIFERENÇA¹

Flávio Santiago
Artur Oriel Pereira

Ideias iniciais

A arte de narrar está em vias de extinção. [...] as ações da experiência estão em baixa (BENJAMIN, 2012, p. 213-214).

As narrativas de professores e professoras que atuam com crianças, podem nos oferecer, enquanto sujeitos dos saberes, a possibilidade de ampliar os processos de produção dos conhecimentos na/para docência. Elas podem oferecer subsídios tanto para os/as profissionais que ingressam na área da educação quanto para os/as que já estão nela há tempos, especialmente para os/as que procuram narrativas outras e

¹ Maria Carolina Avellar – revisão de ortografia, gramática e normas.

epistemologias do eixo Sul Global que reconhecem a diversidade e as diferenças, com vistas à realização do trabalho educativo².

Quando pensamos acerca do início da docência, alguns sentimentos emergem, como, por exemplo, a alegria e o medo. As conquistas e os desafios aparecem. As pesquisas têm demonstrado que a fase inicial da docência pode ser um “choque de realidade”, pois, na condição de professor ou professora a pessoa se depara com as dificuldades no que tange à formação pedagógica em confronto com a realidade encontrada nas instituições educativas em que irão trabalhar (SOARES; GUIMARÃES, 2021).

Esse momento também é marcado pelas mudanças de papéis, no qual as pessoas deixam de ser discentes para se tornarem docentes, bem como pelas intensas descobertas sobre a prática educativa e os problemas que podem surgir na construção das trajetórias. É importante destacar que nenhum início é igual ao outro, e as diferentes experiências também se relacionam com a identidade de gênero, o pertencimento étnico-racial, as classes sociais, as noções de corpo e de idades, enfim, as nossas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais percorridas.

Na inter-relação entre o “eu” iniciante e o contexto em que se constrói a educação básica, se funde o processo de experientiação da docência. Por isso, os primeiros anos podem deixar marcas profundas na maneira como se pratica a docência. As aprendizagens

² Sobre práxis educativas pautada na diversidade respeitando-se as diferenças, de maneira a produzir forças para os enfrentamentos cotidianos, ler Pereira e colaboradores, 2020.

podem gerar traumas e, ao mesmo tempo, despertar na professora e no professor a necessidade de sobreviver na profissão (ROMANOWSKI; OLIVER MARTINS, 2013).

Esse momento pode ser de descobertas, mas também pode se caracterizar como um dos piores momentos da vida profissional do docente (HUBERMAM, 1992). No interior desses processos, alguns professores e professoras iniciantes podem ficar à mercê da sorte, uma vez que, em boa parte das instituições educativas, pode não existir uma cultura de acolhimento para com as/os profissionais ingressantes.

Diferentes questões perpassam o início da docência e da trajetória profissional docente, entre elas, destacamos: Como articular a teoria e prática? Como conviver em um espaço educativo marcado pelas hierarquias de classes e as discriminações de gênero, raça/etnia e corpo? Como exercer uma docência envolvendo os protagonismos das crianças respeitando-se as diferenças? Como lidar com os problemas ligados ao exercício da docência que surgem no cotidiano das instituições educativas?

Aqui, é importante mencionar que todas as nossas experiências estão alicerçadas na nossa localização social³. Tornar-se professor/a é algo distinto e diferente entre as pessoas. Existem aspectos comuns que perpassam as práticas docentes, no entanto, as diferenciações socioculturais, históricas e biológicas se constroem e se articulam nos contextos em que as pessoas estão inseridas.

³ Para maior aprofundamento sobre a temática, ler Ribeiro, 2017.

A diferença não se expressa apenas por meio e sinais facilmente visíveis; a complexidade de alteridades em si não aparece somente no âmbito visível, mas também se articula em formas e modalidades mais profundas, nas quais aparentemente permanecem em segundo plano. Como exemplo disso, temos o conjunto de valores culturais, modelos relacionais e tradições religiosas, que não são de fato visíveis, mas se materializam diretamente na experiência diária (INFANTINO, 1996).

Nesse sentido, as narrativas reflexivas compartilhadas⁴ neste capítulo, revelaram os saberes construídos na/pela vivência, promovem diferentes olhares a respeito das experiências formativas, os materiais de investigação e, ao mesmo tempo, interrogam todos estes (CUNHA, 1997; PASSEGGI, 2006; CHIENÉ, 2010). Como aponta Benjamin (2012):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no mar, no campo e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Assim, a partir da narrativa de dois professores, no sentido benjaminiano dos artesões da vida em seus contextos, com enfoque na análise dos marcadores sociais da diferença de gênero, raça/etnia e corpo

⁴Para saber mais sobre pesquisa narrativa, ler Simas, Prado e Segovia, 2019.

presentes na construção das suas experiências docentes com crianças, propomos algumas reflexões, com vistas a contribuir para o exercício da docência e para a promoção das pedagogias da infância.

Relação de gênero, corpos gordos e docência

A presença masculina na docência na educação infantil se apresenta, em um primeiro momento, como incompatível, como algo estranho e um problema a ser solucionado, borrando as fronteiras binárias pré-estabelecidas pelos estereótipos de gênero. Lembrando que “a masculinidade hegemônica, é construção social e inerentemente relacional, sendo pensada em contraste com a feminilidade” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 731). Além disso, “o gênero é uma interpretação da nossa história dentro de uma constelação discursiva específica – uma história na qual somos sujeitos da construção social e estamos a ela sujeitos” (ALCOFF, 1988, p. 431).

Assim, por ser um homem branco com doutorado em educação, cotidianamente ouvia das minhas colegas de trabalho a seguinte frase: “Nossa você é tão inteligente, por que você não vira diretor? Afinal, ficar pelo resto da vida na sala com as crianças deixará você louco, deixa essa função para nós.” Esse discurso deslegitimava não só a mim, mas também a elas. Entre diversas questões, reduz a possibilidade de pessoas com formação no nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado) serem reconhecidas como profissionais que desenvolvem trabalhos pedagógicos na condição de

professor/a de crianças e, ao mesmo tempo, forja hierarquias de classes entre as pessoas.

Por esse ângulo, não só a profissão, mas também o gênero se constroem de maneira diferente conforme a localização nas relações de poder; não existimos simplesmente como mulheres ou homens, mas como categorias diferenciadas, tais como mulheres de classe trabalhadora, mulheres negras, homens camponeses, homem gordo branco (BRAH, 2006). Cada descrição representa uma condição social específica a partir da qual são forjadas vidas.

Ser um homem branco gordo na creche trazia à tona estigmas sociais presentes no imaginário social, seja pelos padrões binários da normatividade de corpo e de gênero, em especial porque o meu biotipo se distancia do ideal de magreza exigido coercitivamente na sociedade contemporânea. A patologização das pessoas gordas está vinculada não só à estigmatização, mas também ao reforço dos padrões hegemônicos ligados à branquitude⁵. Ela torna a diferença não suportada, invisível, homogeniza as pessoas, cria vigilância e controle da vida privada e social das pessoas que não se encaixam numa magreza idealizada, pré-concebendo modos de vida que se sobrecarregam de preocupação com a saúde, mas o pano de fundo desses dispositivos são tecnologias do poder para a adaptação a uma sociedade normativamente magra (FOUCAULT, 1979).

⁵O *status* da branquitude é ligado, entre outras questões, à cor de pele e ao ideal branco de beleza. Esse padrão estético de brancura tem valor de preciosidade maior para as mulheres do que para os homens (SANTIAGO, 2019).

Esse processo também o identificamos como gordofobia, conceituado como uma discriminação.

Estruturada e disseminada nos mais diversos contextos socioculturais que consiste na desvalorização, estigmatização e hostilização de pessoas gordas e seus corpos. Os comportamentos gordofóbicos geralmente reforçam estereótipos e impõem situações constrangedoras, degradantes com fins segregacionistas (ARRAES, 2015).

A gordofobia esteve sempre presente na vida. Em relação à docência, foi marcada desde o momento em que saiu o meu resultado do concurso público para o cargo de professor de educação básica municipal. Na minha mente, existia um medo constante de que não seria aprovado apto para assumir o cargo pelo corpo médico que realiza os exames admissionais.

a própria preocupação com a saúde de quem é gordo já demonstra indícios de gordofobia, uma vez que se assume que aquele sujeito tem problemas de saúde só por estar acima do peso, enquanto pessoas magras não são abordadas e questionadas a respeito de seus níveis de pressão arterial por exemplo. Alegrementemente, acontece que, culturalmente, quem é magro é visto inicialmente como saudável independente de outros fatores (ARRAES, 2015).

O medo do julgamento moral por parte de toda a equipe dos recursos humanos proporcionava momentos de ansiedade e desconfiança de que realmente não poderia assumir a função docente⁶. Pessoas gordas, em vez de sentir a felicidade por terem sido aprovadas em um concurso público, muitas vezes, podem se ver

⁶ Para exemplo de situação assim, ler Pragmatismo Político, 2014.

aterrorizadas ao pensar em perder o trabalho em decorrência do corpo destoante da normatividade. Sem dúvida que, nesses processos, levamos em conta os casos de pessoas que sofrem com algumas comorbidades. Após os temidos exames médicos, o que me esperava?

Estava diante da estrutura arquitetônica e educacional de uma creche pensada somente para a ocupação de corpos magros, que não possuía nem mesmo cadeiras adequadas para a dimensão da minha nádega, ou banheiros amplos para que pudesse utilizar com conforto. Desse modo, quando se discute a necessidade de se pensar os padrões de corpo em nossa sociedade, também afirma-se a urgência de pensar a acessibilidade para além de corpos magros, pequenos.

A luta por uma adequação da arquitetura que traga para dentro da creche uma educação com vistas para a equidade tanto para as pessoas adultas quanto para as crianças vivenciarem as suas relações e as aprendizagens significativas não acontece somente na atualidade. Construir esses espaços para além do imaginário capacitista⁷ é fundamental, pois “não estamos preparados para uma educação inclusiva, mas não assumimos esse despreparo, se fala de uma escola inclusiva, mas não se inclui” (JIMENEZ, 2019).

A dificuldade em utilizar os banheiros inadequados não é somente das pessoas gordas, mas também das

⁷Campbell (2001, p. 44) define capacitismo como: “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano.”

peessoas idosas e de pessoas que possuem alguma comorbidade temporária. Frequentemente, podemos nos deparar com discursos que não compreendem as críticas em relação à dimensão dos móveis, dos objetos, dos espaços. Corpos gordos acabam sendo rechaçados e culpabilizados por não se encaixarem nas dimensões padronizadas para corpos magros.

Esse problema decorre de uma moral e estética que justifica a não acessibilidade a espaços sociais e públicos, já que as pessoas gordas são consideradas incapazes e de menor valor no mercado de corpos (JIMENEZ, 2020). Conseqüentemente, também limita as suas relações trabalhistas, sociais, afetivas, sexuais, de lazer e de entretenimento.

O mundo é planejado para pessoas magras, basta ser gordo para experimentar o quanto os espaços e as coisas são construídos de tamanhos cada vez menores, as roupas são pequenas, as cadeiras e assentos são frágeis e estreitos. As pessoas gordas que aparecem nas medias sempre são tidas como coitadas, que devem diminuir de tamanho, doentes, preguiçosas ou engraçadas e desajeitadas (JIMENEZ, 2020, p. 66).

Em decorrência desse processo, existe a suspensão da humanidade das pessoas gordas, retirando delas os direitos de estar no mundo e ocupar os espaços, privados e públicos. Apesar disso, o meu corpo branco e gordo como docente no espaço da educação infantil não era percebido pelas pessoas apenas a partir dos aspectos negativos e pejorativos presentes na sociedade e que são contra as possibilidades de vida. Ele se apresentava para as crianças gordas como outra possibilidade de existências, assim como para colegas de trabalho que

cotidianamente buscavam dietas “milagrosas” e modos saudáveis de vida.

A vida pode ser vivida com um corpo gordo e a prática educativa pode ser realizada por corpos grandes. Isso acontece independente da normatividade pautada na magreza, que localiza o corpo destoante nas relações de poder como anormal, inferior, visto que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1975, p. 12). Existe um processo de descrédito das pessoas não pertencentes aos padrões normativos, reduzindo-os a algo estranho, estragado, ruim, que não merece ser tratado como ser humano e, portanto, qualquer tipo de tratamento é justificável (JIMENEZ, 2020).

Nesse contexto, os estigmas em torno da obesidade constroem e reforçam a ideia de que corpos gordos de professoras e professores na educação infantil não podem aguentar a dinâmica cotidiana com as crianças, não aguentam ficar em pé por muito tempo, sem levar em consideração que essas atividades e posturas estão relacionadas ao condicionamento físico do sujeito e não à dimensão do seu corpo.

Discutindo sobre as questões da obesidade, Poulain (2013) destaca que os problemas correlacionados a ela estão ligados muito mais ao moralismo do que à saúde. Os problemas que surgem a respeito das pessoas gordas também são de ordem cultural e histórica.

O estudo da obesidade em seus contextos culturais e sociais proporciona uma grande variação de questões inter-relacionadas sobre a construção cultural do corpo. O papel que

a raça e o gênero exercem é mais uma variável no estudo da representação cultural do corpo obeso (GILMAN, 2004, p. 335).

Torna-se docente sendo homem, branco e gordo na educação infantil com crianças pequenas, se constitui pelas marcas raciais, de gênero e corpo, pelos dilemas e pelos preconceitos ainda fortemente arraigados na sociedade contemporânea.

Apesar disso, é importante destacar que os olhares das crianças para com o meu corpo eram de naturalidade. Ser gordo era apenas uma característica para elas. Não percebi, nas minhas interações com elas, a existência de um olhar pejorativo. Conversávamos diariamente sobre o fato de eu ser grande e elas pequenas, e que nossos corpos eram todos distintos, existindo, assim, diferentes possibilidades de ser e estar no mundo.

Homens negros na docência, protagonismo das crianças e respeito às diferenças

O movimento de olharmos para as pessoas querendo enxergá-las, de se ter a oportunidade de superarmos o nosso próprio receio com o inesperado, e de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e outras formas de discriminação, para as professoras e os professores, está diretamente relacionado à maneira como são construídas as suas práticas educativas.

As noções de raça/etnia, gênero, classe social, sexualidades, corpos e idades, bem como as relações marcadamente preconceituosas crivadas pelas feminilidades e pelas masculinidades, por vezes,

silenciosas, ocultas, que indicam alguns desafios e superações também. Dentre eles, o de significar a presença, de professores homens num espaço eminentemente formado por mulheres brancas, algumas mulheres negras e poucos homens, principalmente homens negros.

A discussão acerca de como um profissional homem formado para a sua função tal como a professora/mulher está sendo percebido, é uma questão que ganha destaque na atualidade, sobretudo, se pensarmos no quanto vivemos numa sociedade que violenta mulheres, pessoas negras e LGBTI+⁸ cotidianamente, e que forja estereótipos de uma masculinidade hegemônica⁹.

Diante das relações construídas no sistema patriarcal, racista, machista e elitista da sociedade¹⁰, homens que

⁸ Para acompanhar as demandas atuais, o Movimento do Orgulho LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais) modificou a sigla para LGBTI+, incorporando as pessoas intersexuais (representadas pela letra I), bem como as demais identidades em constante construção, que não se enquadram no sistema cis-hétero (representadas pelo símbolo "+"). Para saber mais, ler Reis, 2018.

⁹ A masculinidade hegemônica faz parte da teoria da ordem de gênero de Raewyn Connell que reconhece múltiplas masculinidades que variam ao longo do tempo, da cultura e do sujeito. Em diversas pesquisas e estudos, o conceito propõe-se explicar, entre outras questões, como e por que os homens mantêm papéis sociais dominantes sobre as mulheres e outras identidades de gênero que são percebidas como "femininas" em uma determinada sociedade. Para saber mais, ler Connell e Messerschmidt, 2013.

¹⁰ Para se entender as nuances das opressões, ler Davis, 2016, que descreve o processo escravocrata e seus efeitos, a forma pela qual a mulher negra que está na base da sociedade e foi desumanizada, assim como refletir sobre a dimensão da impossibilidade de se pensar um projeto de nação que desconsidere a centralidade da questão

atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes, podem perceber que estar nesses espaços destinados para as crianças não é nada fácil.

Certa vez, no início da minha carreira, no espaço da creche pública, eu professor negro, passei por uma situação de preconceito da parte de uma família formada por pessoas brancas. Na visão da mãe, com o consentimento do pai, ela e ele consideravam que as mulheres tinham mais “jeito” para cuidar de crianças do que os homens. Pediram para a gestão escolar trocar o filho de turma. Além desse preconceito ligado às noções de gênero, algo que não foi verbalizado, mas velado, porém percebido pela coordenação, pela gestão e por mim, é que as indagações e pedido da família também se tratavam de uma possível discriminação racial. Frente a essa situação,

Como um exercício descolonizador, temos que partir das múltiplas condições que resultam desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados, voltando para a investigação de como as formas específicas de discursos sobre a diferença se constituem, são contestados, reproduzidos e (re)significados pelas experiências de meninas, mulheres, meninos e homens (PEREIRA, 2019, p. 39).

Em resposta à família, foi explicado que não seria possível trocar a criança de turma, que a experiência tanto da criança quanto da família com o trabalho educativo de um professor negro seria importante, bem

racial, já que as sociedades escravocratas, como, por exemplo, a brasileira, foram fundadas no racismo. Além disso, compreender a necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade.

como poderia derrubar alguns paradigmas. Possibilitaria outros olhares sobre a docência com crianças. Entretanto, a família, após insistir pela troca da turma e não obtendo sucesso, resolveu não mandar mais o menino para a creche.

Infelizmente, nessa situação de intransigência e relutância da família, marcada por preconceito e discriminação, o mais prejudicado em todo esse processo acabou sendo a criança, pois ela deixou de vivenciar a sua infância no espaço educativo e perdeu parte dos seus direitos conquistados.

Sob esse ponto de vista, ligado às concepções de masculinidades e feminilidades, gênero, raça/etnia, Connell (1995) nos traz uma importante contribuição para a produção de mudanças sociais, olhares e práticas, seja para o exercício da docência, seja para a vida em sociedade:

Uma nova política do gênero para os homens significa novos estilos de pensamento, incluindo uma disposição a não ter certezas e uma abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-la. No dia em que fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos chegando a algum lugar (CONNELL, 1995, p. 205).

Apesar disso, no espaço da educação infantil em que atuei ao longo da minha trajetória como professor negro de crianças, a equipe docente, a gestão escolar, os profissionais do apoio educacional, as famílias e as crianças, formados tanto por pessoas brancas e quanto pessoas negras, demonstraram diferentes reações em relação às reflexões aqui apresentadas.

Na maioria das vezes, fui bem recebido, principalmente pelas crianças. As meninas e os meninos

adoravam a minha presença no espaço educativo. Famílias diziam que quando seus filhos e suas filhas chegavam em casa, eles e elas não paravam de falar o quanto brincavam e sobre mim. Algumas crianças diziam que eu era parecido com o pai ou o tio delas. As professoras diziam que as crianças se identificavam bastante comigo.

Nesse contexto, o meu entrosamento, o afeto, o brincar, o respeito com as crianças sempre foi importante para poder lidar com as nossas experiências coletivas e individuais. Esse movimento contínuo e reflexivo possibilitava o estranhamento da minha própria prática. Promovia o entendimento da concepção de educar, brincar e cuidar, bem como da tríade ler, escrever e fazer contas, que aparece nos documentos que orientam o processo educativo das crianças, e que nem sempre dialoga com as realidades que vivenciava.

Convivendo com as crianças, no exercício da minha docência na creche e na pré-escola, procurava não sucumbir e reduzir os protagonismos delas e suas expressões. Mantive-me atento às suas falas, seus movimentos, suas emoções, suas amizades, seus sorrisos, seus olhares, seus silêncios, seus confrontos, e todas as suas manifestações humanas. Isso é uma maneira de se levar em conta a dimensão cultural das relações sociais, da construção da vida coletiva, do próprio espaço educativo e em toda a sociedade.

Nos espaços das creches e pré-escolas, dependendo das relações que as crianças estabelecem com as pessoas adultas, e da criação de momentos nos quais as crianças possam participar das tomadas de decisão coletivas, os protagonismos

delas podem ser promovidos ou apagados. As crianças, como atrizes sociais por meio do brincar e da interação entre elas, e entre elas e as pessoas adultas, mostram-se protagonistas de suas vidas, bem como criadoras de culturas infantis. Nas ações coletivas, as crianças tomam decisões, solucionam problemas, atuando como protagonistas da sua própria história, embora nem sempre tenham seus desejos e pontos de vista reconhecidos pelas pessoas adultas (PEREIRA, 2020, p. 30-31).

Efetivamente, é necessário que a organização pedagógica passe pelo protagonismo das crianças, permitindo-lhes o seu ato permeado de significado, imaginação e experiências. Portanto, os professores e as professoras precisam construir cotidianamente um trabalho educativo que não passe apressadamente por elas, livre de atitudes e posturas adultocêntricas, racistas, sexistas, machistas, elitistas, capacitistas, gordofóbicas e LGBTfóbicas¹¹.

Costurando sentidos das narrativas reflexivas compartilhadas

A respeito da análise da política cultural, Hall (2003) afirma que o exercício de contrapor a história de nossa própria marginalização:

E também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades

¹¹ O Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro determinou no dia 13 de junho de 2019, que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passe a ser considerada um crime (BARIFOUSE, 2019).

marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural (HALL, 2003, p. 338).

Na atualidade, as narrativas ganham força e as identidades tornam-se múltiplas, desse modo, o entendimento e a percepção do “ser homem”, “que homem é este” e “professor de crianças” se modificam, e isso é um ganho social e cultural. A identidade “masculina” altera-se, principalmente, a partir do surgimento dos movimentos feministas, negros e LBGTI+ que reposicionaram o papel social de mulheres e homens.

A estrutura das instituições educativas, sejam elas arquitetônicas, sociais e culturais, sempre tiveram problemas discutidos e enfrentados. Nesse contexto, as crianças (e algumas pessoas adultas) também acolhem uns aos outros. Obviamente que, entre as crianças, algumas indagações podem aparecer acerca das noções de gênero, raça/etnia e corpo. Todavia, nesses momentos, os professores e as professoras têm a possibilidade de promover um trabalho pedagógico que amplie os olhares sobre essas questões.

A exemplo disto, Gustavo¹², menino negro de 3 anos, uma das crianças de turma em que um dos autores deste capítulo lecionou, através do desenho (Imagem 1) representa a diversidade e as nossas diferenças.

¹² Nome fictício.

Imagem 1: Presente do Gustavo ao professor



Fonte: Reprodução de desenho feito por uma criança (2020).

O desenho também registra a possibilidade de as crianças brincarem e se divertirem no parque, algo diferente de ficar horas sentados na sala da turma fazendo atividades suplicantes e ligadas ao processo de alfabetização precoce, muitas vezes exigidas pelas pessoas adultas e pelas instituições educativas, desrespeitando os ritmos e os desejos das crianças.

Ser esse professor branco, negro e/ou gordo, que atua com crianças na educação infantil tensiona os paradigmas aqui discutidos. Em contato com a diversidade e uma docência que invista no respeito às diferenças, as meninas e meninos têm a possibilidade de perceber que sujeitos resistem, recriam, produzem, podem reescrever a história.

Estas narrativas reflexivas compartilhadas, para os professores e as professoras iniciantes ou com mais tempo de profissão, possibilitam outros olhares sob a

docência, bem como a maneira como lidamos com as questões do cotidiano no espaço educativo. Elas nos possibilitam a reflexão para a autonomia e a criticidade para trabalharmos com os diversos problemas que vão surgindo nas relações entre as pessoas. Inclusive podem exercitar aquilo que foi apreendido na teoria no sentido prático, no dia a dia, observando, registrando, planejando, aprendendo novas ações e abordagens para melhorar o trabalho educativo, as vidas; ou seja, fornecem subsídios para as interações que dinamizam as práticas docentes.

Apesar das dificuldades que surgem no cotidiano das instituições educativas, precisamos estar em prol da formação de um coletivo alicerçado no respeito à diversidade e às diferenças. Ousamos afirmar que isto é mais do que as partes ou mais do que lutas individualizadas, é o que podemos destacar como sendo uma educação emancipatória, possível e viável, como direitos humanos e relações étnico-raciais e de gênero construídas junto com meninas, meninos, mulheres, homens, pessoas negras e brancas desde a infância.

Referências

ALCOFF, Linda. Cultural Feminism versus Poststructuralism: The Identity Crisis, Feminist Theory. *Signs*, v. 3, n. 13, 1988. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/494426>>. Acesso em: 01 fev 2021.

- ARRAES, Jarrid. Gordofobia como questão política e feminista. *Revista Fórum*, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/digital/163/gordofobia-como-questao-politica-e-feminista/>>. Acesso em: 12 jan 2021.
- BARIFOUSE, Rafael. *STF aprova a criminalização da homofobia*. BBC News Brasil. 13 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924>> Acesso em: 13 fev 2021.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. ROUANET, Sérgio Paulo (Trad.) São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 2012.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 01 fev 2021.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*. Vol. 10, 2001, p. 42-62.
- CHIENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CONNELL, Raewyn W. Políticas da masculinidade. SILVA, Tomaz Tadeu (Trad.) *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>>. Acesso em: 02 fev 2021.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*.

Reverendo Estud. Fem., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X201300010014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-11, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 03 fev 2021.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. CANDIANI, Heci Regina. (Trad.) São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GILMAN, Sander Lawrence. Obesidade como deficiência: o caso dos critérios. *Cafajeste*. *Pagu*, Campinas, n. 23, p. 329-353, dezembro de 2004.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

HALL, Stuart. Que “negro” é este na cultura? In: HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). RESENDE, Adelaine La Guardia, et al. (Trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 233-348.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

INFANTINO, Agnese. La differenza culturale. In: NIGRIS, Elisabetta. *Eccolodia della differenza*. Bergamo: Edizioni Junior, 1996. p. 53-70.

JIMENEZ, Maria Luísa. *Gordofobia na escola: lute como uma gordinha*, Todas Fridas, 2019. Disponível em: <<https://www.todasfridas.com.br/2019/09/20/gordofobia-na-escola-lute-como-uma-gordinha/>>. Acesso em: 31 jan 2021.

JIMENEZ, Maria Luísa. *Lute como uma gorda: gordofobia, resistência e ativismo*. Tese [Doutorado]. 237f. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2020.

MONTEIRO, Mariana; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação no início da carreira docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, p. 720-741, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 fev 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PEREIRA, Artur Oriel. *Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil*. 2020. 146 f.

Dissertação [Mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

PEREIRA, Artur Oriel. “Ela só quer jogar o futebol dela”: quando meninas brincam e tensionam a supremacia masculina e as expectativas de gênero juntos aos meninos no espaço da escola. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 8, p. 31-47, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27197>>. Acesso em: 02 fev 2021.

PEREIRA, Artur Oriel; MELO, Claudine Dutra; ERNST, Daniela Carolina; SANTOS, Gisleide dos; TRINDADE, João Alessandro Frazão; GALVÃO, José Renato Margarido. Transversalidade Altercientífica: narrativas outras e epistemologias à procura de justiça. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 1, p. 50-76, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7807>>. Acesso em: 03 fev 2021.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Portal de Notícias. *Barrada por obesidade, professora aprovada em concurso protesta*. 18 de julho de 2014. Disponível em: <<https://pragmatismo.jusbrasil.com.br/noticias/128084343/barrada-por-obesidade-professora-aprovada-em-concurso-protesta>> Acesso em: 5 fev 2021.

POULAIN, Jean Pierre. *Sociologia da obesidade*. São Paulo: Editora Senac; 2013.

REIS, Toni (Org.). *Manual de Comunicação LGBTI+*. Curitiba: Aliança Nacional LGBT/Gay Latino, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. *Desafios da Formação de Professores*

Iniciantes. *Páginas de Educación*. Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev 2021.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, ago. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000400305&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev 2021.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SEGOVIA, Jesús Domingo. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/5289/pdf/>>. Acesso em: 16 fev 2021.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Professores iniciantes em cursos de licenciatura: história de vida, formação e desenvolvimento profissional. *Educação (UFSM)*, v. 46, n. 1, 31 janeiro 2021.

CAPÍTULO 12

MUITOS INÍCIOS E INGRESSOS DA/NA DOCÊNCIA: SÃO POSSÍVEIS?¹

Taís Aparecida de Moura

Primeiras palavras

Encontros com o/no mundo fazem ressoar no corpo/pesquisador a afirmação de uma batalha! Linhas de resistência que insistem em conjugar o verbo “pesquisar” como ativação de um pensamento que se faz sentido a partir de fluxos da existência e que, por isso, não está em busca de uma verdade absoluta² ou de respostas apaziguadoras. Esse pensamento quer exercitar-se em sua potência de pensar, de inventar sentidos

¹ Revisão textual realizada por Fernanda Massi (Letraria).

² “Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada.” (Lispector, 1973, p. 20).

para o que vivemos, para o que temos feito em/de
nossas vidas, em/de nossos trabalhos, em/de
nossos escritos, em/de nossas pesquisas.
(MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77).

O presente capítulo busca mobilizar outras-novas reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, considerando o contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, falar sobre a atuação docente não é uma tarefa simples e, principalmente, quando ousar refletir sobre o início e o ingresso da/na docência e as experiências diversas e singulares que são capazes de tocar e transformar modos de ser e se sentir um(a) professor(a) iniciante e ingressante – temática central deste capítulo.

Dessa maneira, se pesquisar é um exercício da potência de inventar sentidos para o que vivemos, eis que me arrisco neste texto a apresentar algumas reflexões sobre o início e o ingresso da/na carreira docente inundada por cenas que marcaram minha trajetória pedagógica. Cenas, histórias e espaços que contam não apenas sobre mim, mas que despertam pensar sobre modos de viver o início, o ingresso e a permanência na profissão.

Assim, fundamentada em autores e autoras que discorrem acerca da inserção profissional, reconheço que a tarefa de ensinar exige inspiração, criatividade e formação contínua, sendo uma ação emaranhada por muitas relações entre diferentes sujeitos e circunstâncias.

Entretanto, o que define ser um(a) professor(a) iniciante ou ingressante? É possível aprender a partir de experiências partilhadas por outros(as) professores(as)

tidos(as) como mais experientes e, assim, arriscar a olhar com mais sutileza para aquilo que ainda não foi vivido? Como sentir com mais leveza o inesperado, diante da carga de ser a pessoa responsável (pela primeira vez) por uma turma de bebês ou crianças? O que esperar ao ingressar numa nova etapa de ensino?

Entre fluxos de inquietações, pensamentos e ideias, sublinho que não tenho a pretensão de trazer respostas; na escrita destas linhas e na discussão desta temática, há sempre riscos e escolhas envolvidas, afinal, “Uma vida não é um conjunto coerente e estável de fatos que acontecem em um tempo linear; ela é feita de irregularidades, caos, espaços, silêncios, vacuidade. Explosões. Gritos. Lampejos. Excitação. Calmaria. Modulações de si.”. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 79).

Portanto, entre contornos da minha vida docente, vou dando corpo às palavras que seguem nas próximas seções da necessidade de discutir destacadamente sobre os modos de ser e se sentir uma(a) professor(a) iniciante e ingressante em diferentes contextos – na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; em tempos de pandemia...

A inserção na docência: múltiplos olhares

Acredito que de alguma forma o iniciar é sempre um convite ao inusitado. Comumente, todo início carrega esperanças, sonhos, inquietações, surpresas, desafios, movimentos. Autores e autoras, como Michael Huberman (2000); Emília Lima (2006); Silmara Papi e Pura Lúcia Martins (2010); Taís Moura e Maria Regina

Guarnieri (2019); Giseli Cruz, Isabel Farias e Márcia Hobold (2020), entre outros(as), contribuem para rascunhar algumas notas sobre o início e o ingresso da/na carreira docente e a complexidade de viver este momento profissional.

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 03), citando Carlos Marcelo Garcia (1993), explicitam que “O conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, ou ainda, à fase do começar a “aprender a ensinar”. Em outras palavras, compreende-se que:

O conceito de inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 04).

Segundo Huberman (2000), o ciclo de vida profissional dos professores e professoras pode ser analisado a partir de um modelo sistemático de fases em que os(as) docentes estão suscetíveis a vivenciar de forma sequencial, podendo em alguns contextos fugir à regra. Nesse sentido, para o autor, o processo de tornar-se professor(a) está caracterizado por sentimentos de sobrevivência e descoberta. No entanto, apesar de possíveis dificuldades ou descontentamentos enfrentados por iniciantes, as descobertas e aprendizagens sobre a docência podem representar “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação do professor por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir

colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Para Emília Lima *et al.* (2007), sensações de descoberta no início da carreira também se traduzem pelo sentimento de satisfação profissional, sendo que o(a) iniciante experimenta a sensação de responsabilidade por algo que é “seu”, ou seja, ele tem sua própria turma, se sente amado pelos(as) estudantes, aprende coisas interessantes a partir de variadas fontes, como alunos(as), colegas, formação e tantas outras.

Porém, conforme ponderam Papi e Martins (2010, p. 44), é ainda no início da carreira que:

O professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

A respeito desse iniciar docente, isto é, essa inserção profissional, ressalto que este é um momento marcado por sentimentos contraditórios, pois o(a) professor(a) iniciante se insere na instituição educativa com muitas expectativas, desejos, ao mesmo tempo que suas vivências estão povoadas por dúvidas, inseguranças e angústias (MOURA, 2016). E, justamente, por conhecer esses sentimentos e aspectos contraditórios, sou provocada a refletir sobre esse iniciar, escapando da percepção de que viver este momento profissional

sugere apenas uma determinada ordenação de fases, etapas ou sequências pré-determinadas.

Dessa maneira, em consonância com Moura e Guarnieri (2019), entendo que as trajetórias profissionais são marcadas por diferentes contornos, pois cada sujeito traz traços de diversos contextos formativos, histórias de vidas e as experiências são atravessadas por diferentes pessoas, lugares, paisagens etc. Ademais, “o processo de desenvolvimento profissional docente é marcado desde as primeiras brincadeiras na escola, lembranças da primeira professora, memórias enquanto estudantes [...]” (MOURA; SILVA, 2014, p. 05).

A propósito, segundo André Mariano (2006), antes de tornar-se professor(a), cada sujeito também foi estudante durante cerca de doze anos o que, por consequência, leva a pensar que já se conhece muito da profissão na qual se está iniciando. Ainda segundo o autor, há de fato certo conhecimento, mas talvez não muito, isso porque, “[...] o nosso novo papel nos faz vivenciar novas situações e experiências. Teremos, agora, de executar tarefas e assumir responsabilidades que nos eram desconhecidas quando estávamos “do lado de lá” da situação (MARIANO, 2006, p. 17).

A respeito do início da docência, Lima (2006, p. 09) complementa que:

[...] estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissão/professora ou profissional/professor ao longo de sua carreira.

Neste contexto, embora algumas pesquisas definam fases para caracterizar o início da docência, ressalto que não há um consenso na literatura acerca da duração da etapa de inserção na profissão. “[...] há autores que definem que essa fase profissional vai até os 03 primeiros anos de docência (HUBERMAN, 2000), de 01 a 04 anos de experiência (GONÇALVES, 2000) ou até de 01 a 05 anos (VEENMAN, 1988; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; IMBERNÓN, 1998)” (MOURA, 2016, p. 33).

Enquanto pesquisadora sobre o desenvolvimento profissional docente, na última década, também argumento que o início da docência pode ser delimitado até os 05 primeiros anos de atuação. No entanto, são as minhas próprias experiências docentes que me levam a tensionar o que é ser uma professora iniciante e ingressante e, por consequência, me mobilizam a refletir sobre outros modos de ser e estar nesta profissão. Para tanto, amparada também no conceito de professores(as) ingressantes (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), verifica-se que estes(as) são aqueles(as) que estão em ingresso nas escolas, mas sem se encontrarem, necessariamente, nos primeiros anos de docência na carreira. Ou seja, de acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), um(a) professor(a) iniciante é um ingressante, mas nem todo(a) professor(a) ingressante é um(a) iniciante.

Portanto, envolvida por uma sensibilidade suspeita, é a respeito disso que discuto na sequência.

Modos de ser e se sentir um(a) professora iniciante e ingressante

Estreando na Educação Infantil

As linhas escritas já foram tantas e várias e outras; ensaiadas, rascunhadas por lugares por onde se passou, por encontros que se fizeram [...]. Os elementos que compõem a escrita, que a movem, dizem de uma trajetória. Conjugando o verbo “pesquisar”, faço desdobram-se em mim conceitos, ideias, afetos, e estes se espraíam ao longo das páginas de um artigo [...] reverberando por meus dias, por minha vida. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78).

Minha estreia na profissão docente se deu há quase dez anos. Eram os anos 2012, eu havia acabado de me formar em Pedagogia, em uma universidade federal do interior paulista e fui contratada na metade do verão para ser docente numa instituição particular de Educação Infantil.

Para minha surpresa, na época assumi uma turma de bebês, crianças bem pequeninhas que tinham entre 8 meses e 1 ano e 4 meses, nomeada turma do maternal I. Lembrome que foi um período assustador, pois eu nem sequer conseguia celebrar a conquista do primeiro emprego, tendo em vista que sobressaía o peso da responsabilidade profissional, atravessada por medos e inseguranças. O que eu ia fazer numa turma com bebês, com crianças bem pequeninhas? Como planejar atividades? Como propiciar o educar, o cuidar e o brincar – tripé da Educação Infantil? Tinha dúvidas sobre a alimentação, o momento de higienização, a hora do sono...

Sentimentos de sobrevivência e descobertas apontados por Huberman (2000) se faziam presentes no meu itinerário docente. No primeiro ano de inserção profissional, eu sobrevivi buscando fazer parte do grupo de professoras; recordo-me que tentava cotidianamente aprender mais sobre a faixa etária que eu estava atuando, realizava leituras sobre o brincar, sobre as fases do desenvolvimento infantil... Ainda que já tivesse vivenciado experiências de estágio na creche, tudo era tão novo, tão complexo e, ao mesmo tempo, encantador.

A respeito da entrada na docência, José Gonçalves (2000) argumenta que este momento consiste numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão. É como se, nesse período, a pergunta “fico ou vou-me embora?” perpassasse diariamente os questionamentos dos(as) iniciantes ou principiantes. Segundo Mariano (2006), o(a) professor(a) iniciante é aquele(a) que, ao passar do estado de estudante para professor(a), em uma analogia com o teatro, sai da plateia e sobe ao palco. Nessa direção:

Leto engano o nosso se pensarmos que nos “preparamos” e pronto. A cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação. Por mais que estudemos o nosso papel e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas. (MARIANO, 2006, p. 18).

De certa forma, ao resgatar essas lembranças, percebo que a maioria dos desafios que apareceram no meu percurso inicial eram possíveis de soluções (às vezes rápidas, outras nem tanto), ajustes e redefinições

de rotas. Mas, alguns episódios – do meu ponto de vista dolorosos na relação com as famílias – trouxeram aprendizagens importantes. Certa vez, uma criança foi mordida e ao final do dia fui comunicar à família sobre o acontecimento, porém o pai reagiu de forma muito ríspida. Naquele final de tarde, ele gritava para que todas as pessoas que estavam na instituição ouvissem, “como que eu tinha deixado aquilo acontecer, o que eu estava fazendo que não vi a filha dele sendo mordida, que era um absurdo”... A direção veio mediar o conflito, dialogou com a família e me acolheu. Quando penso nesta cena, vejo o quanto foi importante ser amparada pelo grupo docente e pela direção, enquanto profissional que estava iniciando na profissão e aprendendo muitas coisas sobre a infância e sobre as especificidades da docência na Educação Infantil.

Nesse percurso, também me recordo que demorou bastante para fortalecer o vínculo com as famílias, visto que permeava entre nossa relação certa representação social de professora, uma certa expectativa de como eu deveria ser – talvez mais experiente, deveria ser mais amorosa, mais acolhedora, deveria ser mãe. Em resumo, meu corpo/ser profissional não contemplava algumas expectativas e esta situação específica ampliava meus desafios sendo uma professora iniciante, uma estreante na Educação Infantil. Concordo com Solange Cardoso (2013) que isso também diz respeito a aspectos de “sobrevivência”, na medida em que me deparo com a realidade profissional e tenho que enfrentar as dificuldades para me manter nela. Neste caso, “tomando decisões rápidas, improvisando, sofrendo a pressão e a

incompreensão dos pais, exercendo múltiplas funções, buscando ajuda dentro e fora da escola para enfrentar os desafios de ser uma professora iniciante” (p. 114).

Porém, mesmo enovelada por alguns desafios da carreira, foi nessa inserção inicial da profissão que constituí e fortaleci vínculos com o que Marcelo Garcia (1999) nomeia de amigos(as) críticos(as). Embora alguns estudos sublinhem que o início da docência é uma fase de solidão, os(as) amigos(as) críticos(as) se referem aos sujeitos nos quais o(a) principiante vai se apoiar para fazer reflexões sobre o processo de ensinar e o processo de descoberta da profissão, tecendo vínculos de confiança. Nessa direção, às vezes, pode também ocorrer uma rede informal de formação, que se constitui de interações fora do espaço da escola entre amigos(as) familiares ou através das trocas entre os próprios professores e as professoras iniciantes (PIENTA, 2007).

Assim, a partir das marcas da docência que carrego, pondero que é potente quando o(a) iniciante busca não se movimentar sozinho(a) na profissão. Todo início é inusitado e singular e, portanto, compreendo que o caminhar pode se tornar um pouco mais leve através de reflexões sobre a prática e diálogos entre os pares ou compartilhados com pessoas em que se confia. Afinal,

O docente iniciante tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e

consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

Sobretudo, arrisco dizer nesse itinerário docente que também tive muitas alegrias, descobertas e carregos boas lembranças. Nos primeiros anos da profissão, também assumi por dois anos turmas da pré-escola e depois fiquei uns quatro anos atuando como professora de crianças de 3 anos. Por causa dessa trajetória que nunca foi reta, mas sempre sinuosa, observo que é interessante o(a) iniciante se movimentar na profissão, pois este é um modo entre tantos de ele(a) perceber com qual faixa etária, por exemplo, tem mais afinidade, em quais contextos ou cenários a profissão se faz mais prazerosa.

Sempre é importante afirmar que ser professor e professora não é algo vocacional, não tem a ver com dom. Afirmo ainda que o professor e a professora da Educação infantil não é tio ou tia. Conforme pondera Paulo Freire (1997), ensinar envolve certa tarefa, certa militância e certa especificidade no seu cumprimento e, portanto, ser professor(a) implica assumir uma profissão, enquanto ser tio(a) é viver uma relação de parentesco.

Enfim, problematizo essas questões justamente para marcar que a estreia, o início da docência na Educação Infantil pode se fazer por tantos e tantos contornos. Há muitos cenários possíveis e únicos para cada sujeito, mas com diferentes intensidades, algumas inquietações, descobertas e desafios podem ser sentidos por muitos(as) iniciantes. Encaro que pensar sobre essas possibilidades é importante e, portanto, sigo com outras reflexões, entrelaçando o iniciar e o ingressar.

Ser/Estar iniciante e ingressante nos anos iniciais do Ensino Fundamental

[...] é preciso escrever vivendo, viver como quem escreve, quem lê, inventar figuras, músicas, poses e gagueiras. Escrever sobre querer guardados, sobre a infâmia que é viver o mundo sem poder gritá-lo. Escrever sobre uma corda-bamba – e cair. Não negamos a queda. E machucar os joelhos, ralar, sangrar. Dar valor aos que se deixam cair, aos que se jogam, aos que desatentam, escorregam. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 84).

Eis que sigo na tentativa de me jogar pelas coisas que já vivi, escorregando por minhas experiências, entrelaçada com diálogos e pontes teóricas para pensar sobre o início e o ingresso da/na docência. Se a princípio trouxe recortes de algumas situações vivenciadas na Educação Infantil, agora convido a deslocar a lente para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ser um(a) professor(a) iniciante nos anos iniciais do Ensino Fundamental também é um momento provocativo para qualquer docente. Além do mais, quando se enfrenta o desafio de assumir uma turma de alfabetização. Tal como identifiquei na minha pesquisa de mestrado, as turmas de alfabetização são consideradas mais difíceis, principalmente, pelo desafio de ensinar a leitura e a escrita e, muitas das vezes, são os(as) iniciantes que acabam assumindo, visto que professores(as) mais experientes participam primeiro das atribuições, lecionando em turmas que mais lhe agradam (MOURA, 2016).

O fato é que ao assumir uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ou 2º ano), muitas incertezas que podem marcar a inserção profissional são postas em

evidência: o que planejar para uma turma de alfabetização? Qual método se deve utilizar para alfabetizar e letrar? Será que as crianças vão aprender a ler e a escrever, como eu faço para ensinar?

Entendo que não existe uma receita a ser seguida, pois cada momento de inserção profissional tem suas particularidades, mas posso dizer aqui um pouco das coisas que eu senti sendo uma professora mais experiente que ingressou em outra etapa de ensino. Sendo assim, partilho de memórias que são em certa medida recentes, que pulsam nessas linhas e contam sobre o ano de 2019, em que eu deixo a minha cidade natal de São Carlos e assumo, como professora, uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola social de Ribeirão Preto.

Por mais que eu já estivesse há alguns anos atuando como professora, isto é, 7 anos partilhando do cotidiano com as crianças, migrar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental reacendeu muitas expectativas e sentimentos do início da carreira. Em linhas gerais, sinalizo que o planejamento docente se mostrou uma questão dilemática enquanto alfabetizadora. Nesse sentido, ainda que eu já estivesse habituada com a dinâmica de ensinar, já sabia lidar com os meandros das relações entre crianças, família e escola, para mim, era muito novo aprender a planejar as atividades deste segmento, definir os objetivos das tarefas, o tempo das situações didáticas, preparar avaliações... esses aspectos causavam certa angústia.

Em especial, pensar no processo de ensino da aquisição da leitura e da escrita se configurava uma tarefa

de grande complexidade. De acordo com Ana Carla Powaczuk (2009), algumas professoras alfabetizadoras encontram-se aflitas no início da carreira, porque sentem-se despreparadas para o exercício docente. Nesse sentido, em sua pesquisa com quatro alfabetizadoras, a autora identificou que tais participantes no início da carreira adotaram uma atitude de reprodução de práticas vivenciadas por elas durante suas trajetórias escolares; também afirmaram que fizeram o que lhes foi indicado por seus pares de trabalho como mais adequado, considerando que não demonstraram adotar uma postura reflexiva sobre as práticas realizadas.

Em minhas pesquisas com uma professora alfabetizadora iniciante, ela apontou como elemento dificultador desse processo o fato de ter que lidar com tarefas mais operacionais como fazer correção das atividades de aprendizagem e tarefa de casa, realizar sondagem do nível da hipótese silábica, lidar com a quantidade de crianças na turma. Além disso, a indisciplina se destacou como um aspecto que dificulta bastante a atuação com uma turma de alfabetização (MOURA, 2016).

Nessa análise, considero que apesar de ser uma pesquisadora também desta temática, em muitas circunstâncias me sentia aflita na posição de alfabetizadora, principalmente, quando avaliava que as crianças se encontravam em diversos níveis de hipótese de escrita; às vezes, eu tinha algumas concepções teóricas, mas de fato eu não imaginava quais caminhos práticos eu deveria trilhar para ensinar a ler e a escrever. Constatado que, como toda professora iniciante e ingressante, eu buscava

muitas respostas, queria sempre saber o como e o porquê, mas foi só vivenciando esta experiência que pude entender que não há respostas prontas.

Enquanto alfabetizadora, apoiada nos estudos de Magda Soares (2014) e Marlene Carvalho (2008), aprendi que a aprendizagem inicial da escrita se dá por meio do conhecimento das letras, da consciência fonológica e das vivências com situações que provoquem reflexões sobre a leitura e a escrita, suas práticas e usos sociais. Essas situações didáticas precisam ser planejadas pelo(a) professor(a) alfabetizador(a), de modo que a criança passe por um longo processo até conseguir compreender o que a escrita representa e como funciona o sistema alfabético. A respeito, vale ressaltar que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

A partir deste breve relato, pondero que ser uma professora ingressante em uma turma de alfabetização foi uma experiência potente, rica de aprendizagens e, também, envolvida por vários desafios, como uma iniciante na atuação. Portanto, além de mudar de uma etapa para outra, sobressaem várias inquietações: é possível pensar em outros modos de iniciar e ingressar

na carreira docente? Quais outros desafios o(a) professor(a) na contemporaneidade tem enfrentado? Seguem algumas provocações.

Iniciando e ingressando na docência em tempos de pandemia

Acredito que muitos estejam de alguma forma inquietos com o “mundo” em que estamos vivendo. Momento histórico/sociocultural marcado pela celeridade, pela imediatez, pela baixa suportabilidade à dor, tanto do corpo quanto da alma, pela quantificação de tarefas... Tudo isso produz um modo novo de relação com/nos planos espaciais e temporais. A incessante fluidez, que impulsiona todos a não mais pararem para descansar, diz de um capital que opera em fluxo, fazendo escoar vidas sob suas estratégias de poder/sucesso junto ao campo do desejo. Ao escoarmos, vemo-nos ir sempre e sempre e mais uma vez sem que ainda tenhamos nos recomposto. Pois assim se processam nossas vidas hoje, como as águas que deslizam pelo chão em um escoamento constante e ininterrupto. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 75)

Optei por pensar no início e no ingresso da/na docência em tempos de pandemia, porque é impossível, em um livro que emerge nesse cenário, passar sem tocar neste momento tão complexo que se faz presente na vida de todas as pessoas, bem como na vida de muitos professores e professoras, estudantes e famílias.

Começo dialogando com Leila Machado e Laura Almeida que me provocam a pensar de forma inquieta sobre o mundo que estamos vivendo. Entretanto, embora elas escrevessem localizadas nos anos de 2016, fico a refletir a respeito do quanto suas palavras se presentificam no

cenário pandêmico³ que o mundo tem enfrentado. A incessante fluidez que opera em fluxos de vida se faz ainda mais notória nos tempos atuais, em que seguimos aprendendo muito sobre a nossa pequenez frente à destruição de um vírus, um inimigo invisível e avassalador. Tempos que seguimos resistindo, defendendo a ciência, o SUS (Sistema Único de Saúde) e a vacina; tempos que nos solidarizamos com o luto de muitas famílias; tempos de saudades, mas também de esperanças.

Portanto, é neste contexto tão inconcluso que me lancei a pensar algumas coisas sobre a docência. Confesso que tenho tanta coisa para falar, ainda pelo fato de que justamente no ano de 2020, cá estava eu impulsionando mais um ingresso na minha carreira, com a aprovação de um concurso público para ser docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos, para atuar no curso de Pedagogia. Certamente, por ter tido apenas um mês de aula presencial e ter ingressado efetivamente com aulas no ensino remoto emergencial, tenho muitas coisas para contar e que fogem do escopo deste livro.

Assim como eu, vejo que muitas professoras iniciantes, ingressantes ou experientes que atuam em diferentes etapas de ensino, em escolas públicas ou privadas deixaram de sentir o suor das mãos ao falar em público para sentir os dedos cansados de tanto digitar e

³ O Brasil identificou o primeiro caso de um paciente contaminado pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020. Desde então, a pandemia tem se agravado no país e, infelizmente, hoje, 15 de maio de 2021, contabiliza-se a triste marca de mais de 434 mil mortes. Mais informações em: <https://covid.saude.gov.br/>.

preparar aulas virtuais. Por isso, de alguma forma novamente meu itinerário na educação mobiliza outras ideias e reflexões para partilhar como as pessoas estão vivendo ou virão a viver um novo modo de ser docente em tempos de (pós)pandemia.

Com base em estudos científicos, vimos que, para enfrentar de forma eficaz a pandemia da COVID-19, medidas de distanciamento social, uso de máscara, vacinação, entre outras ações são imprescindíveis. Dessa maneira, a favor da vida, muitas instituições se reinventaram no percurso pausando as atividades presenciais e passando a atender de forma remota – entre estas, as instituições escolares.

Por sua vez, no que se refere aos professores e professoras que estão atuando no cenário atual, analiso que, no contexto do ensino remoto emergencial, seja mais experiente ou não na carreira, o desafio de educar na pandemia se revelou como uma experiência muito singular para cada pessoa e se deu de diferentes maneiras no campo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Lidiane Vieira (2020, p. 26), por exemplo, são muitos os desafios das práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia, pois é complexo:

[...] lidar com a falta de materiais e tecnologias para atuarem no ensino remoto e, por consequência, esses desafios se materializam em dificuldades para planejar e ministrar atividades que estimulem mais o interesse das crianças, visto que, em várias situações fora da unidade escolar, é complicado garantir um espaço organizado para a realização de vivências motoras, lúdicas, dentre tantas outras.

Interpreto que não tem sido fácil para as famílias, para as crianças, bem como para os(as) profissionais da educação que têm se reinventado cotidianamente, têm lidado com inseguranças, incertezas, esgotamentos... Nesse ínterim, me pego a pensar sobre os(as) professores(as) que iniciaram a sua jornada nestas circunstâncias; imagino o quanto os desafios da inserção profissional foram potencializados, por exemplo, como se descobrir docente de bebês e das crianças, sendo que a interação (quando se dá) é apenas virtual. Por consequência, também me pego a pensar nos futuros professores e professoras que virão a assumir a profissão – o que esperar desse iniciar? Quais serão as aprendizagens, os desafios e as possibilidades para o exercício da docência em tempos de (pós)pandemia?

Enfim, são interrogações que talvez apenas futuras pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente possam trazer algumas pistas desse mapa.

Inícios e ingressos da/na docência: algumas considerações possíveis e sensíveis

No decorrer destas páginas, me arrisquei a pensar sobre diferentes modos de ser e se sentir uma professora iniciante e ingressante na carreira. Para tanto, atravessada por cenas, histórias e espaços que narram um pouco do meu percurso pedagógico, ousei refletir sobre o que é ser docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental como alfabetizador(a) e disparei inquietações sobre como exercer a docência em tempos de pandemia.

Em linhas gerais, verifiquei que ser professor(a) é viver muitos inícios/ingressos na profissão. Há alguns anos, eu já apontava em escritos que:

[...] reconhecemos que mesmo um professor com mais tempo de experiência na carreira pode estar na posição de iniciante, na medida em que seu ciclo de vida profissional oportunize que ele saia de sua zona de conforto. Por exemplo, um docente que esteja há muitos anos atuando no Ensino Fundamental, às vezes, pode precisar atuar em outra etapa de ensino como a Educação Infantil e, por consequência, isso também será um processo de iniciação, diferente do ingresso da carreira, mas que também trará novas sensações, sabores, angústias e descobertas. (MOURA; GUARNIERI, 2019, p. 1004).

Povoada por outras reflexões e leituras como de Cruz, Farias e Hobold (2020), considero interessante o olhar para possibilidades de como o docente se movimenta na profissão. A partir da concepção de professor ingressante, citada pelas autoras, passo a utilizar este termo para discutir sobre esse professor(a) que ora é iniciante na profissão, depois vai adquirindo mais experiência, porém por inúmeros contornos da vida pode se ver desafiado a ingressar novamente na carreira, em uma nova etapa, permeada por outros desafios.

Portanto, reconheço que muitos inícios e ingressos são possíveis da/na carreira docente, afinal, compreendo que a cada oportunidade que um(a) professor(a) tem de assumir uma nova turma, ingressar numa nova etapa, sempre é possível (re)começar e (re)escrever outros percursos que estão entremeados por sentimentos diversos. Em suma, espero que de alguma forma muitos

professores e professoras – iniciantes, ingressantes, experientes – se encontrem nestas reflexões.

Referências

CARDOSO, Solange. *Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRUZ, Giseli B.; FARIAS, Isabel M. S.; HOBOLD, Márcia S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/articloe/view/4149/1081>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-197.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António S. (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-78.

LIMA, Emília F. (org.). *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006.

LIMA, Emília F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-170, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores principiantes. *In: MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999. p. 109-132.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura P. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 75-85.

MARIANO, André L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In: LIMA, Emília. F. (org.). Sobrevivências: no início da docência.* Brasília: Líber Livro, 2006. p. 17-26.

MOURA, Taís A. *Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

MOURA, Taís A.; GUARNIERI, Maria Regina. Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1001-1014, jul./set. 2019.

MOURA, Taís A.; SILVA, Gabriella P. Desenvolvimento profissional docente, PIBID e bonecas

russas. In: *Anais do 2º Congresso Nacional de Formação de Professores; 12º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educação: por uma revolução no campo da formação de professores*. Águas de Lindóia: UNESP, 2014. p. 377-383.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura Lúcia O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

PIENTA, Ana Cristina G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógicas do professor iniciante*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

POWACZUK, Ana Carla H. A Construção da Professoralidade Alfabetizadora. In: *Anais da 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*. Caxambu, MG: ANPEd, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5626--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. Conceitos de alfabetização e letramento. In: SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 23-32.

VIEIRA, Lidiane S. *Os desafios das práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia*. 2021. Trabalho

de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) –
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),
Passos, 2021.

Minicurrículos das autoras e autores

Ana Júlia Lucht Rodrigues

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFPR na linha Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná com graduação sanduíche pela Universidade de Barcelona. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE/UFPR e atualmente atua como coordenadora pedagógica.

Agnese Infantino

Agnese Infantino, pesquisadora em Pedagogia Geral e Social, ensina pedagogia da infância na Università degli Studi di Milano Bicocca. Desenvolve atividades de pesquisa e consultoria sobre o tema de planejamento pedagógico-organizativo, da profissão docente e da formação nos serviços de infância.

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Graduada em Pedagogia - Educação Infantil (1999) e Mestre em Educação Infantil (2002) pela Universidade

Federal de Santa Catarina, Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (2010) e pós-doutoranda em Gestão da Política Pública na Universidade de São Paulo (2019-2020). Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Professora visitante na Université Paul Sabatier - Toulouse, França de novembro de 2019 a maio de 2020. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). Coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Artur Oriel Pereira

Doutorando em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq) e do Núcleo de Apoio à Pesquisa NAP Brasil África (USP/CNPq).

Giseli Barreto da Cruz

Doutora em educação (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e mestra em educação (2002) pela mesma instituição. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1992). Realizou pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011) com o apoio do CNPq (PDJ). É professora

Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde atua em docência, pesquisa e orientação nas áreas de Pedagogia, Didática e Formação de Professores na graduação e no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED).

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes

É professora da Prefeitura Municipal de Queimados, desde 2013, atuando junto à turmas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Orientadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Maricá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda na linha de Currículo, Docência e Linguagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Flávio Santiago

Pós-doutorando na Universidade de São Paulo junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação, pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP).

Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli

Professora associada em didática e pedagogia especial, ensinar didática geral e educação à imagem na Università degli Studi di Milano Bicocca. Desenvolve

atividades de pesquisa e de colaboração sobre os seguintes temas: didáticas inovativas na escola e no território, importância dos ambientes de aprendizagem e dos materiais, relação didática geral e didática disciplinar, educação nos museus e em contato com os patrimônios culturais e paisagens.

Luciana Esmeralda Ostetto

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992). Tem formação de base em Pedagogia - Educação Pré-escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (1985). Por meio do Programa Professor Visitante no Exterior - CAPES/2018-2019, realizou pesquisa de pós-doutorado junto à Universidade de Évora - Portugal. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde atua na pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) e na graduação (curso de Pedagogia). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR).

Maria Gabriela dos Santos

Mestra em Artes - Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É artista educadora do Programa Curumim, no Sesc Ipiranga. Investiga os impactos da representação do gênero feminino no teatro de rua brasileiro contemporâneo. Possui experiência em Artes Cênicas, com ênfase em teatro de rua, criação

coletiva e estudos de gênero. Integra o Grupo Mãe da Rua (SP) e é articuladora da Rede Brasileira de Teatro de Rua.

Maria Regina Guarnieri

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre e Doutora em Educação na área de Metodologia de Ensino pela UFSCAR/SP. Professora aposentada da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Campus de Araraquara-SP com vínculo como docente voluntário junto ao Departamento de Didática e atua no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP. É docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação-área de Educação da Universidade de Araraquara/SP (UNIARA). É líder do Grupo de Pesquisa Trabalho docente e suas relações com o universo escolar e a sociedade.

Mariana Semião de Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp. É doutoranda em Educação, professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Vinhedo – SP, pesquisadora do grupo PHALA (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais) da Faculdade de Educação da Unicamp.

Patrícia Vieira Bonfim

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de

Minas Gerais. É membro do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR).

Paulo Fochi

Doutor em Educação pela USP com bolsa sanduíche (CAPES) na Universidad de Barcelona - UB. Mestre em Educação pela UFRGS com estágio de missão científica na Universidad Publica de Navarra. Professor do curso de Pedagogia (Unisinos) e Coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/ CNPq). Membro da Associação Criança (Braga/Portugal) e Membro do Special Interest Group - SIG Birth to Three (European Early Childhood Education Research Association - EECERA). Coordena o OBECI - Observatório da Cultura Infantil.

Rodrigo Saballa de Carvalho

Professor da área de Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias. Doutor em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, com estágio de pós-doutorado em Educação no PPGE/UFPEL. Líder do CLIQUE (CNPQ/UFRGS) - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas.

Silmara de Oliveira Gomes Papi

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Mestrado em Educação pela mesma universidade. Doutorado em

Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). É professora do Departamento de Educação da UEPG. Atualmente atua como docente em nível de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Taís Aparecida de Moura

Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Doutoranda em Educação pela UNICAMP, Mestra em Educação pela UNESP-Araraquara e Pedagoga pela UFSCar. É líder do grupo de estudo e pesquisa GIIL - Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens.

Vanessa França Simas

Professora da Educação Infantil do município de Campinas. Pesquisadora colaboradora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Doutora pela mesma Faculdade e pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada/Espanha.

Minicurriculo da tradutora

Gioconda Ghiggi

Doutoranda em Educação (PPGE/UFPR), Mestra em Educação (PPGE/UFPR). Possui graduação em Pedagogia (UFPR). Formação em Scienze Pedagogiche (Laurea Specialistica/Roma3/Itália). Especialização em Docência na Educação Infantil (UFPR/MEC). Especialização em Educação a Distância: Tecnologias Educacionais (IFPR). Atuou como Professora e Pedagoga (Educação Infantil) nas Redes Públicas de Curitiba e São José dos Pinhais. Atualmente trabalha como Pedagoga no IFPR. Integrante do FEIPAR - Fórum de Educação Infantil do Paraná, Filiada a ANPed/GT 07, integrante do NEPIE/UFPR.

Minicurrículo da revisora técnica

Isabella Brunini Simões Padula

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduiu-se em Ciências Sociais e Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pedagoga em formação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Os trabalhos reunidos neste livro são provenientes tanto do contato, do olhar, da escuta atenta dos(as) pesquisadores(as) e com profissionais em início de carreira, que atuam em contextos diversos seja com bebês e crianças na Educação Infantil, nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na formação inicial, quanto da própria reflexividade ao rememorarem em suas narrativas os inícios e reinícios da atuação profissional enquanto ingressantes na carreira docente, trazendo para o debate questões sobre o que pensam e vivenciam professores(as) iniciantes cotidianamente na escola básica, evidenciando que pesquisar a inserção profissional é um campo fértil para avançar o conhecimento sobre professoras(es), infância, escolas e formação docente.

Com a leitura do presente livro, os(as) profissionais do ensino, os(as) formadores(as) de professores(as) terão oportunidade ímpar de aprendizado, de compartilhar conhecimentos e experiências, de promover discussões no interior das escolas, das universidades para renovar as esperanças com a nossa profissão ao tomar contato com as contribuições trazidas pelas pesquisas aqui apresentadas sobre Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.

Maria Regina Guarnieri



ISBN 978-65-5869-460-1



9 786558 694601 >