



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE
JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações
nacionais**

Edinéia Castilho

Rio de Janeiro

2021

EDINÉIA CASTILHO

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE
JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações
nacionais**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. PATRÍCIA CORSINO

RIO DE JANEIRO

2021

CIP - Catalogação na Publicação

CC352e Castilho, Edinéia
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
ENSINO DE JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de
professoras reconhecidas por premiações nacionais /
Edinéia Castilho. -- Rio de Janeiro, 2021.
198 f.

Orientador: Patricia Corsino.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Práticas educativas. 2. Educação Infantil. 3.
Professoras Premiadas. 4. Juiz de Fora. I. Corsino,
Patricia, orient. II. Título.

Patricia Corsino

Patricia Corsino

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Graça Regina Franco da Silva Reis

Edinéia Castilho

.

Para os bravos colegas educadores
da educação pública no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Nos constituímos a partir do outro por meio da linguagem. Nas relações dialógicas me torno um pouco de cada um que permanece vivo em mim. Assim, a todos os outros que contribuíram para a construção desta tese, quero por público meus agradecimentos:

A Deus, por me amparar sempre com o seu amor e por ter alcançado mais essa vitória em minha vida. Estabeleci algumas metas a alcançar: uma delas foi o curso de doutorado. E isso me enche de orgulho!

A minha mãe Maria, que na sabedoria alcançada pelas suas vivências, sempre me apoiou nas minhas decisões, ao meu pai José Flávio, que não está mais entre nós, fonte de inspiração para minhas conquistas, sempre me incentivando.

Ao meu filho Gustavo, pelo apoio constante, compressão, pelo amor que nos une e pelas histórias que compartilhamos.

À minha orientadora, professora doutora Patrícia Corsino, pela confiança em meu trabalho, pelo apoio constante e respeito às minhas escolhas e caminhos trilhados. Pelas considerações e diálogos que sempre me ensinaram e me permitiram superar as dificuldades do percurso.

Às professoras doutoras Ana Maria Monteiro, Graça Regina Franco da Silva Reis, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Ana Rosa Costa Picanço Moreira pela disponibilidade em participar das bancas examinadoras, por se mostrarem abertos à interlocução, apresentando suas contrapalavras e partilhando conhecimentos que muito contribuíram para a construção desta tese.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por permitir a realização desta pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, que alargaram a minha visão de escola, de educação, o meu eterno agradecimento pela disponibilidade e pela acolhida generosa.

Ao Grupo de Pesquisa Infâncias, Linguagem e Educação-GPILE, localizado no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Linguagem, leitura, escrita e Educação- LEDUC, PPGE-FE/UFRJ por ser espaço de construção e compartilhamento de saberes, através do qual compreendo o quanto a atividade de pesquisa é desafiadora e ao mesmo tempo edificante.

À Prefeitura de Juiz de Fora pela licença remunerada concedida para a realização dessa pesquisa.

A todos que estiveram e permanecem ao meu lado pelos tempos e espaços por mim percorridos e vividos, muito obrigada.

CASTILHO, Edineia. EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.

Resumo

A tese “EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações nacionais.” se insere no âmbito das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Linguagem e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Doutora Patrícia Corsino. Esta tese teve como objetivo principal compreender e analisar concepções e práticas de Educação Infantil desenvolvidas por professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa está ancorada nos estudos da linguagem de Mikail Bakhtin e de Benjamin e nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski. Essas abordagens permitem compreender os sujeitos como produzidos *nas e pelas* relações sociais, portanto historicamente situados, mediados pela linguagem, em um movimento que vai do plano social ao individual. A pesquisa de campo foi realizada em quatro turmas de crianças de cinco e seis anos de idade que tinham como docentes quatro professoras premiadas de duas escolas públicas municipais de Juiz de Fora, Minas Gerais. Os eventos de pesquisa, constituídos de vozes de diferentes sujeitos e de imagens fotográficas, foram organizados nas seguintes constelações: espaço/tempo, crianças e interações, rastros do senso comum e da tradição, entrada pelas culturas e linguagem escrita. As análises indicam pontos comuns nas práticas educativas das quatro professoras denominados atravessamentos. Os resultados do estudo permitem afirmar que a ambivalência, por seu caráter de inacabamento, marca as práticas educativas das professoras participantes da pesquisa. Entre as práticas ditas tradicionais/diretivas e inovadoras/mais livres, há idas e vindas e o que se destaca são os atravessamentos mapeados nesse movimento: a formação contínua, planejamento/ continuidade das ações, arte, autonomia das crianças. Nesse processo de encontros com saberes e fazeres suas práticas são significadas e ressignificadas tanto em momentos de formação como também nas ações e nas reflexões sobre suas ações, construindo assim suas profissões no examinar, interpretar e avaliar.

Palavras-chave: Práticas educativas, Educação Infantil, Professoras Premiadas, Juiz de Fora

CASTILHO, Edineia. EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.

Abstract

The thesis “EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF JUIZ DE FORA: what the practices of teachers recognized by national awards say” falls within the scope of the Study and Research Group of Children, Language and Education, of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro, coordinated by Professor Patrícia Corsino. The main objective of this thesis is to know and analyze conceptions and practices of Early Childhood Education developed by teachers from the Municipal School System of Juiz de Fora who had their projects awarded. The theoretical-methodological ground of this research is based on the studies of language of Mikail Bakhtin and Benjamin and on the theoretical contributions of historical and cultural psychology of Lev Vigotski. These approaches make it possible to understand the subjects as produced in and by social relations, therefore historically situated, mediated by language, in a movement that goes from the social to the individual plan. The field research was carried out in four classes of five and six years old children who had award-winning teachers from two municipal public schools in Juiz de Fora, Minas Gerais. The research events, consisting of voices of different subjects and photographic images, were organized in the following constellations: space/time, children and interactions, traces of common sense and tradition, entry by cultures, written language. The analyzes indicate common points in the educational practices of the four teachers, which are called crossings. The results allow us to affirm that the ambivalence, due to its unfinished character, marks the educational practices of the teachers included in the research. Among the so-called traditional/directive and innovative/free practices, there are comings and goings and what stands out are the crossings mapped in this movement: continuous training, planning/continuity of actions, art, and children's autonomy. In this process of encounters with knowledge and practices, their practices are signified and re-signified in both training moments and actions as well as in the reflections of their actions, thus building their expertizing in examining, interpreting, and evaluating.

Keyword: Educational practices, Early Childhood Education, Awarded Teachers, Juiz de Fora

CASTILHO, Edineia. EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.

Resumen

La thèse « L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE DANS LE RÉSEAU ÉDUCATIF MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA : ce que disent les pratiques des enseignants reconnus par des prix nationaux ». il fait partie de la recherche du Groupe d'étude et de recherche sur l'enfance, la langue et l'éducation, de la Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Rio de Janeiro, coordonné par le professeur Patrícia Corsino. Cette thèse avait pour objectif principal de comprendre et d'analyser les conceptions et les pratiques d'éducation de la petite enfance développées par les enseignants du Réseau municipal d'éducation de Juiz de Fora qui ont vu leurs projets primés. Le fondement théorique et méthodologique de la recherche est ancré dans les études linguistiques de Mikail Bakhtin et Benjamin et dans les contributions théoriques de la psychologie culturelle et historique de Lev Vigotski. Ces approches permettent d'appréhender les sujets comme produits dans et par les relations sociales, donc historiquement situés, médiatisés par le langage, dans un mouvement qui va du social à l'individuel. La recherche sur le terrain a été menée auprès de 4 groupes d'enfants âgés de 5 et 6 ans qui avaient 4 enseignants récompensés de deux écoles publiques à Juiz de Fora, Minas Gerais, en tant qu'enseignants. Les événements de recherche, composés de voix de différents sujets et d'images photographiques, ont été organisés dans les constellations suivantes : espace/temps, enfants et interactions, sens commun et traces de traditions, entrée à travers les cultures et le langage écrit. Les analyses indiquent des points communs dans les pratiques éducatives des quatre enseignants appelés croisements : formation continue, planification/continuité des actions, art et autonomie des enfants. Les résultats de l'étude permettent d'affirmer qu'une ambivalence de par son caractère inachevé marque les pratiques pédagogiques des enseignants participant à la recherche, entre les pratiques dites traditionnelles/directives et innovantes/plus libres, il y a à la fois des va-et-vient et ce qui ressort, ce sont les croisements cartographiés dans ce mouvement : formation continue, planification/continuité des actions, art, autonomie des enfants. Dans ce processus de rencontres avec les savoirs et les pratiques, leurs pratiques sont signifiées et re-signifiées à la fois dans des moments de formation et dans des actions et réflexions sur leurs actions, construisant ainsi leurs professionnalismes dans l'examen, l'interprétation et l'évaluation.

Palabras-clave: Pratiques éducatives, Education de la petite enfance, Enseignants récompensés, Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão administrativa do Estado de Minas Gerais, em destaque a Zona da Mata.....	63
Figura 2: Zona da Mata Mineira, em destaque o município de Juiz de Fora.....	64
Figura 3: Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, em 2005.....	65
Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	68
Figura 5 Capa do Programa de Educação Infantil de Juiz de Fora publicado no ano de 1996.....	71
Figura 6 Capa do livro Tudo bem ser diferente.....	84
Figura 7: Capa do livro A revolta dos gizos de cera.....	88
Figura 8: Capa do livro A mala maluca da vovó Zenilda.....	93
Figura 9 - Entrada do Prédio I.....	97
Figura 10 : Entrada do Prédio II.....	98
Figura 11: Escola B.....	100
Figura 17 - Escada de ferro da Escola A.....	116
Figura 18 - andar do meio da Escola A.....	117
Figura 19 - Andar do meio da Escola A.....	117
Figura 20 - andar do meio da Escola A.....	118
Figura 21 - andar do meio da Escola A.....	118
Figura 22 Representação da obra <i>Cirque</i> de Matisse.....	129
Figura 23 Trabalho realizado pelas crianças da Turma da professora Carla.....	130
Figura 24: letra da música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.....	133
Figura 25 desenho do Caíque inspirado na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.	134
Figura 26 desenho da Sofia inspirado na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga..	134
Figura 27; Desenho do Davi inspirado na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.	135
Figura 28 imagem da capa do livro O lenço.....	142
Figura 29 Imagem da interlocução com as crianças antes da contação de história do livro O lenço.....	143
Figura 30: brincadeira de faz de conta com os tecidos.....	144
Figura 31: Brincadeira de faz de conta com os tecidos.....	145

Figura 32 brincadeira de faz de conta com os tecidos.....	145
Figura 33 - Capa do livro O Jornal.....	149
Figura 34 - Crianças dobrando o jornal.....	149
Figura 35 - Brincadeira arranca mandioca	150
Figura 36: Crianças escolhendo lápis de cor que mais se aproxima da cor da sua pele	161
Figura 37: Crianças escolhendo lápis de cor que mais se aproxima da cor da sua pele	162
Figura 38 Amarelinha pintada no pátio da Escola A	165
Figura 39 Amarelinha pintada no pátio da Escola A	166
Figura 40 Escrita do nome de Laura	170
Figura 41 Escrita do nome Lara	170
Figura 42 Desenho e escrita de Sophya	172
Figura 43 -- Desenho e escrita de Clarice	173

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
FAPEB	Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica
GEEI	Grupo de Estudos da Educação Infantil
GP LINFE	Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação
JF	Juiz de Fora
LA	Laboratório de Informática
LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394
PACTO	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Proposta Político Pedagógica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
EMEI's	Escolas Municipais de Educação Pré-Escolar

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Número de Teses e dissertações encontradas no BDTD sob o tema currículo e educação infantil, por ano, entre 2007-2017.....	32
Tabela 2 - Número de teses e dissertações encontradas no BDTD, entre os anos de 2007 e 2017, segundo categorias temáticas a partir do descritor “currículo e educação infantil”.....	33
Tabela 3 - Número de artigos publicados em periódicos indexados ao Scielo, entre de 2007 e 2017, por temática abordada.	34
Tabela 4 - Número de Teses e dissertações publicadas na CAPES, sob o tema currículo e educação infantil, por ano, entre 2006 e 2016	35
Tabela 5 - Número de teses e dissertações publicadas no portal da CAPES, entre os anos de 2006 e 2016, sob o tema currículo e educação infantil, por categoria.	35
Quadro 6 - Prêmios e professoras premiadas	75
Quadro7: Professoras premiadas participantes da pesquisa.....	80
Tabela 8 - Quantitativo de dias observados	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	31
1.1 Análise de propostas curriculares	36
1.2 Foco na prática do professor	38
1.3 Formação de professores	40
1.4. Foco na criança	42
1.5 Foco na relação entre professor e as crianças	44
2 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
2.1 Ética e Estética.....	55
2.2 Cronotopo e Exotopia	57
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO	61
3.1 O município de Juiz de Fora/MG e a configuração da Educação em sua rede pública	61
3.2 A construção da Proposta Curricular do município de Juiz de Fora	69
3.3 Os Prêmios.....	75
3.3.1 Prêmio Professores do Brasil.....	75
3.3.2. Educar para a Igualdade Racial e de Gênero	78
3.4 As professoras.....	80
3.4.1 A professora Vanda	80
3.4.2 As professoras Carla e Abigail	84
3.4.3 A professora Eduarda	90
3.5 A escola A.....	96
3.6 A escola B	99
3.7 A Qualidade	101
4 A ENTRADA NO CAMPO	107
4.1 Constelações	112
4.2 Espaço/tempo.....	113
4.2.1 A quarta-feira.....	121
4.3 Rastros do senso comum e da tradição	126

4.4 Crianças e interações	137
4.5 Entrada pelas Culturas	154
4.6 Linguagem escrita.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	187

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no Grupo de Pesquisa Infâncias, Linguagem e Educação-GPILE, localizado no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Linguagem, leitura, escrita e Educação-LEDUC, PPGE-FE/UFRJ, coordenado pela Professora Doutora Patrícia Corsino. O grupo de pesquisa tem uma trajetória marcada por pesquisas que compreendem estudos acerca da infância, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, leitura e escrita, literatura infantil. Esta tese se articula às questões do grupo e à minha ¹trajetória acadêmica e profissional como será abordada nesta introdução. Tem como objetivo **compreender e analisar concepções e práticas de Educação Infantil desenvolvidas por professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados**. As práticas dessas professoras que, à época da premiação, desenvolviam seus projetos em escolas de Educação Infantil, ganharam notoriedade no município de Juiz de Fora, sendo consideradas como de excelência. Assim, indagamos: o que as experiências investigadas, apoiadas naquilo que as caracterizam podem revelar a outras escolas? Como tais experiências podem auxiliar na construção de novos arranjos, condizentes a realidades outras? O que as experiências analisadas têm a dizer a outros campos que estudam este tema?

Nessa introdução, compartilho percursos na minha trajetória acadêmica e profissional que me constituíram pesquisadora. O início dessa caminhada foi no curso Magistério no Instituto Estadual de Educação em Juiz de Fora. À época, para ingressar nessa instituição era necessário participar de um processo seletivo, tendo em vista que não havia vagas suficientes para todos os interessados. Muito embora, o país vivenciasse um momento de mudanças, convivia ainda com grandes contrastes sociais e econômicos, consequência de um modelo de sociedade excludente, no qual grande parte da população era privada do acesso aos bens sociais básicos entre eles a educação.

No ano de 2003 concorri a uma vaga de professora regente na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Obtive sucesso nas duas etapas daquele concurso e minha classificação permitiu que trabalhasse contratada por dois anos consecutivos, sendo efetivada em seguida em uma escola que atendia à Educação Infantil (EI) e ao primeiro ano do Ensino Fundamental (EF).

¹ A primeira pessoa do singular será utilizada nos momentos desta tese de relatos mais pessoais, mas entendemos que a primeira pessoa do plural é a que melhor representa produção de conhecimento desta tese pelas diferentes vozes que a constituíram.

Em 2004, ano em que ingressei como contratada na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, teve início a reformulação do EF. Recebi a notícia da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, incluindo nesse segmento as crianças de seis anos de idade. Era um momento de mudanças, mal entrara na escola e já me deparava com tais desafios. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (LDB. 9.394/96) sinalizava para um EF obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade em seu Art. 87, parágrafo 3º: “I -matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.” (BRASIL,1996).

As escolas municipais, que até então atendiam às crianças de quatro a seis anos na EI, passaram a atender as crianças de seis anos no primeiro ano do EF. E como geralmente acontece com professores iniciantes, fui encaminhada para uma turma de alfabetização.

Ao entrar na sala de aula e me deparar com a realidade de uma escola pública de periferia, pude perceber que muitos desafios seriam enfrentados naquele momento. Como organizar os tempos e espaços para favorecer o contato das crianças com o conhecimento historicamente construído? Como ampliar a participação delas nas práticas de leitura e escrita? Como alcançar os objetivos de uma educação estética e sensibilizar as crianças para apreciarem obra de arte, ouvirem músicas de diferentes repertórios, ouvirem e apreciarem histórias e poemas? Como realizar planejamentos que possibilitassem ampliar os conhecimentos das crianças? Quais interações oportunizar?

A sala de aula se abriu para mim como espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes perspectivas: a minha, a das crianças e de propostas curriculares. O início do meu trabalho como professora em uma turma de crianças de seis anos e aquele cenário de mudanças impulsionaram minha participação em momentos de reflexão e partilha com os demais professores na escola. Pude perceber que meus sentimentos de insegurança estavam relacionados ao desconhecimento acerca do processo de efetivação da ampliação do EF, e também sobre o currículo nessa etapa da Educação Básica (EB). O que ensinar? Como propor a organização do trabalho junto às crianças? Quais ou quais metodologias de trabalho utilizar? Quais conhecimentos poderiam contribuir para melhor compreensão e aperfeiçoamento de minha prática?

Era a minha realidade perguntando! Não demorou muito para eu perceber que o Curso de Magistério, concluído a mais de uma década, organizado sob uma perspectiva de certezas e tradições inquestionáveis, não impulsionaria uma reflexão acerca dos novos desafios impostos pela escola pública contemporânea. Comecei então a estudar e buscar os documentos oficiais

elaborados para a implementação do EF de nove anos e as orientações curriculares para o trabalho com as crianças de seis anos.

Em 2004, prestei vestibular para o curso Normal Superior na Universidade Presidente Antônio Carlos, tinha urgência, pois "precisava me preparar" para trabalhar com aquelas crianças. Concomitante à graduação fazia outros cursos como o de "Alfabetização Natural" que basicamente consistiam em expor um método e confeccionar materiais e jogos, sem, contudo, trazer reflexões acerca das hipóteses das crianças e sobre a linguagem escrita.

Após minha efetivação e conclusão do Curso Normal Superior, optei por trabalhar em uma escola de EI situada em um bairro próximo à minha residência. Concluir minha graduação foi um rito de passagem importante, mas não definitivo, pois muitos ainda eram os dilemas que desafiavam minha prática docente, o que distanciava a possibilidade de uma formação entendida como finalizada. Nessa nova etapa não mais recaía sobre mim a responsabilidade de alfabetizar. Tratava-se agora de um trabalho com crianças da EI.

Nesse momento, frente a outra realidade novos questionamentos foram emergindo: como organizar o currículo para atender as crianças pequenas? Quais "conteúdos" trabalhar na primeira etapa da EB? A partir desse momento minha trajetória acadêmica e profissional foram confluindo para a EI.

Na busca constante de respostas às minhas questões concorri ao processo seletivo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para uma Especialização em Educação Matemática. Interessava-me em aprofundar os estudos acerca do modo como as crianças se apropriam de conceitos matemáticos, por isso escrevi a monografia intitulada: *A constituição do número e a criança pequena: um olhar sobre a Educação Infantil*. Esse trabalho inspirou a proposição de um projeto ao Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB)², desenvolvido no ano de 2010. O projeto objetivava compreender como as crianças de quatro e cinco anos da EI, constituem o significado de número a partir da mediação da professora e do grupo de crianças, e da utilização de materiais concretos, brincadeiras e jogos.

O pensamento de que a matemática é apreendida por meio da repetição, manipulação de objetos, memorização, de encadeamento de conteúdos: do mais fácil ao mais difícil tem norteado, muitas vezes, o trabalho nas escolas de Educação Infantil. Acredita-se, em geral,

² O FAPEB é um fundo oriundo de uma lei municipal de incentivo ao magistério que disponibiliza recursos para a aplicação em projetos de educação desenvolvidos por servidores do magistério municipal da cidade de Juiz de Fora.

que dessa forma a criança constrói o conceito de número. Contudo, a ampliação dos estudos sobre a infância e trabalhos realizados no campo da Educação Matemática me permitiram refletir e questionar essa concepção de aprendizagem.

Desenvolver esse projeto permitiu compreender que uma proposta de trabalho de matemática na Educação Infantil, além de mencionar ideias numéricas, geométricas, estatísticas, entre outras, deve resgatar a experiência e a linguagem da criança, de modo que o professor (a) possa compreender o que ela pensa e interferir de maneira que a criança amplie gradativamente suas noções de número e quantidade.

Assim, as ações planejadas além de desenvolver noções e conceitos matemáticos focalizam a percepção das crianças por inteiro, sendo essas percebidas como alguém que tem ideias próprias, sentimentos e desejos, e que está inserida numa cultura. Essa perspectiva de planejamento se afasta do pensamento tyleriano que marcou minha formação inicial.

Para Vigotski (1991), o mais importante, ao analisar o desenvolvimento de uma criança, é aquilo que está em processo de formação e não o que ela já se apropriou. O bom ensino seria aquele direcionado para o que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha. Dessa maneira, o desenvolvimento da criança é impulsionado pelo desafio de utilizar capacidades que ainda não estão estabilizadas. Cabe ao(a) professor (a) desenvolver situações colaborativas que deem sentido e significado à linguagem matemática, aos conceitos, à escrita numérica, criando possibilidades de as crianças usarem seus conhecimentos.

Concomitante ao trabalho como professora frequentava também, como voluntária o Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (GP LINFE) abrigado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED) e coordenado pela professora Dr^a Hilda Micarello, que à época desenvolvia a pesquisa Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao Ensino Fundamental. Participar desse grupo foi de grande importância para minha formação como professora atuante na EI, uma vez que o envolvimento com a pesquisa abriu possibilidades de diálogo entre a teoria e a prática docente. Esse diálogo permitiu reflexões sobre as crianças e suas infâncias e possibilidades outras de trabalho com elas.

Nos estudos empreendidos tive oportunidade de aprofundar no tema da infância para além das teorias sobre o desenvolvimento humano na qual a infância é percebida como um estado de passagem a ser superado pela acumulação de experiências e conhecimentos necessários à vida adulta. Essa linearidade confere à infância uma condição de minoridade, visto seu estado transitório, inacabado e imperfeito, em contraposição à idade adulta, marcada como um tempo de estabilidade e maturidade (Jobim e Souza, 1996).

As crianças reivindicam a escuta dos adultos, como menciona Castro (2013), não como uma benevolência ou gentileza, mas como um dever para com alguém que não pode ser ignorado por ser criança. Compreendi que as crianças têm algo a nos dizer, cabendo a nós adultos uma escuta e olhar sensíveis para alcançar o que é expresso por elas.

Essa imersão na pesquisa e aproximação com concepção de linguagem como forma de interação entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011), a perspectiva histórico cultural de Lev Vigotski (1991), fundamentado no materialismo histórico-dialético, que propõe a percepção dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, ou seja, em seu processo histórico, me fez questionar e refletir sobre o modo como eu percebia as crianças e também repensar meu trabalho junto a elas. Entender as crianças não como vir a ser, ou como potencial não realizado, recurso futuro, adultos em espera, mas como sujeitos plenos, produtores de cultura e integrantes de uma sociedade (MOSS, 2002).

Outro autor que me ajudou a questionar uma concepção de criança como incapaz, um vir a ser, foi Manuel Sarmiento (2003), de acordo com o autor a visão sobre a criança que foi inicialmente construída na sociedade ocidental parte de sua incompletude, do que lhe falta para se tornar um adulto. Contudo, esta visão foi sendo questionada e um outro olhar tem sido construído por diferentes áreas do conhecimento. Na perspectiva da Sociologia da Infância, o autor pondera que a criança constrói mundos sociais, a partir de influências de seu contexto social, histórico e cultural, arranjado pelo adulto. Sarmiento (2006, p. 19) afirma que “cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social”. Esse sistema autoriza ou não fazer e pensar determinadas acontecimentos. Isso significa compreender a criança como produtora de culturas num processo em que é inspirada pela sociedade e sujeitos de outras gerações com os quais interage.

O ano de 2009 também foi importante na minha trajetória profissional, pois conquistei minha segunda matrícula, passando em 1º lugar no concurso realizado pelo município de Juiz de Fora para Professor Regente. Acredito que minha dedicação aos estudos e leituras realizadas no grupo de pesquisa foi importante para meu êxito nesse processo seletivo. A docência e a minha participação como voluntária no GP Linfe foram caminhando juntas.

A partir de minha prática profissional e das reflexões advindas da participação no GP Linfe, muitas questões com relação à infância, ao trabalho junto às crianças e à forma de mediar seus processos de desenvolvimento emergiram. As dúvidas acerca do que se deve trabalhar na EI e no primeiro ano do EF estavam presentes nos contextos educacionais: como deveria ser o currículo para essas etapas da EB? Ele seria uma combinação dos conteúdos do último ano da EI com os da antiga primeira série? Ou seria melhor que as crianças de seis

anos estivessem incluídas no mesmo currículo da EI? Qual seria o papel e o lugar do brincar nesse processo de transição?

Objetivando avançar nos estudos sobre currículo, elegi o tema do currículo na transição entre EI e EF como objeto de pesquisa no mestrado, propondo como questão central compreender como as Propostas Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contemplam a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?

O mestrado que foi realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF sob orientação da professora Dr^a Hilda Micarello, teve como objetivos:

> identificar as percepções de diferentes profissionais envolvidos na formulação das propostas curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental sobre o modo como elas tratam o tema da transição entre as duas etapas da educação básica;

> analisar como os documentos dialogam com as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo;

> analisar as concepções de *infância*, *aprendizagem* e *brincadeira* presentes nas propostas Curriculares da EI e do EF,

> compreender como tais Propostas Curriculares contemplam o brincar, apreendendo se e como os documentos abrem possibilidades de diálogo com professores da EI e do EF sobre a importância dessa linguagem.

Para alcançar os objetivos propostos realizei análise de conteúdo dos dois conjuntos de documentos que constituem a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2012a, 2012b). As análises empreendidas naquele trabalho fundamentaram-se nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, enfocando, sobretudo Lev Vigotski. Essa abordagem permitiu compreender os fenômenos humanos como produzidos *nas e pelas* relações sociais, portanto historicamente situados, mediados pela linguagem, em um movimento que vai do plano social ao individual.

Nesse sentido, a análise proposta para construção da dissertação de mestrado não se baseou tão somente em dados frios e objetivos de um documento descolado de um contexto histórico e cultural. As propostas curriculares foram apreendidas como artefatos culturais, produzidos em um determinado movimento histórico. Foi a partir desse enfoque que o tema foi abordado na dissertação. (RIBEIRO, 2014).

O trabalho empreendido foi balizado na perspectiva sócio-histórica, que representa um caminho para produzir conhecimento no campo das Ciências Humanas (FREITAS, 2003) diferente da observação sistemática e da realização de experimentos controlados. Algumas

características autorizam identificá-lo nessa perspectiva, quais sejam: a fonte do material de pesquisa ser o texto da proposta curricular de Juiz de Fora, tomado como instância de uma totalidade, que foi a experiência dos sujeitos que participaram de sua construção; as questões que nortearam o trabalho irem na direção de compreender o conjunto de propostas curriculares como artefatos culturais, produzidos em um determinado movimento histórico e por ser datado e contextualizado, o conjunto de propostas curriculares se constituiu também em fonte de informação sobre o contexto histórico no qual foi produzido, assim como as percepções dos sujeitos sobre esses documentos permitiram compreender o seu processo de construção.

A metodologia utilizada foi análise documental, entrevistas semiestruturadas com alguns representantes da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora e questionários aos docentes que participaram do processo de construção das propostas em questão. Realizei a triangulação, ou seja, o cruzamento dos materiais de pesquisa levantados a partir das informações recolhidas apoiadas na análise de conteúdo do conjunto de documentos, nas entrevistas semiestruturadas e no referencial teórico. “A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os materiais de pesquisa, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...]”. (SARMENTO, 2003. p. 157).

As principais conclusões a que cheguei ao final do trabalho foram que a forma segmentada como as propostas foram construídas, não favoreceu uma percepção que as aproximasse. Essa mesma forma fragmentada e divergente é também reproduzida nas Reuniões Pedagógicas (RP) nas escolas, nesses momentos, os professores também se separavam por área, subdividindo um encontro que poderia ser um momento de compartilhar.

As diferenças constatadas entre os documentos da EI e do EF, quanto a sua estrutura e seus aspectos gráficos permitiu inferir que não existe, na concepção dos documentos, uma preocupação mais explícita com a articulação entre eles. Do mesmo modo os materiais de pesquisa referentes às entrevistas são reveladores dessa ruptura, pois as propostas foram elaboradas em momentos distintos, esse fator dificultou uma articulação entre aqueles que participaram desse processo. Já na percepção dos professores a não articulação entre as propostas da EI e do EF se dá em virtude da dissociação entre brincar e alfabetizar, como se uma impedisse a outra. A brincadeira que poderia ser um elemento articulador entre a EI e o EF, parece se configurar como polarizador: de um lado o brincar e de outro o aprender.

Durante a realização do mestrado foi promulgada a lei nº 12.796 de 04/04/2013 que altera a LDB 9.394/96, estabelecendo EB obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de

idade. Essa obrigatoriedade de matrícula traz alguns impasses como, por exemplo, o aumento de turmas de EI de número de crianças por turma e também a impulsão de crianças cada vez mais novas para a etapa posterior, já que o corte etário para o primeiro ano (seis anos completos até 31/03) era o que abria brecha para a inclusão de crianças de menos de seis anos no EF.

Antes de defender a minha dissertação, em janeiro de 2014, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e compor a equipe do Departamento de Educação Infantil (DEI). Entre minhas atribuições estavam: fazer acompanhamento da documentação escolar tais como diários, relatórios descritivos, Proposta Político Pedagógica (PPP), atendimento aos professores e diretores e encaminhamento das demandas oriundas das instituições de EI.

Ainda naquele ano, submeti outro projeto ao Fapeb dessa vez a temática girava em torno de possibilidades de uma produção fílmica com crianças da EI. A questão central proposta como objeto de intervenção com as crianças foi: como a criança na faixa etária entre quatro e cinco anos se apropria da linguagem imagética a partir da mediação do professor e do grupo de crianças, e da utilização de materiais midiáticos como a filmadora e a máquina fotográfica. Objetivava investigar como crianças da EI se apropriam da linguagem imagética e como percebem e captam as cenas de uma história criada e encenadas por elas.

Desenvolver esse projeto junto com as crianças possibilitou compreender que desenvolvimento da imaginação infantil se constituiu a partir das vivências que as crianças tiveram umas com as outras, com os materiais disponibilizados e com o espaço onde conviveram. A filosofia da linguagem de Bakhtin sustenta o pensamento de que a educação é experiência humana, uma articulação entre conhecimento, arte e vida. Sendo importante ver a educação como experiência humana nas suas dimensões epistemológicas, ética e estética. Nesse sentido, acredito na necessidade de participação das crianças nas ações pedagógicas, de construir com elas situações nas quais a aprendizagem acontece, sendo a professora uma colaboradora nas suas relações com os outros e com o mundo. As ideias das crianças, quando ouvidas, mostram que “um mais um pode ser muito mais que dois”, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais. As crianças da EI são altamente capazes e desejosas de expressar-se, fazendo uso de diferentes linguagens.

Durante dois anos atuei como mediadora/coordenadora do Grupo de Estudos da Educação infantil (GEEI) “O currículo em ação e o direito de aprender” na Secretaria de Educação (SE) do município de Juiz de Fora (JF). Tal grupo se caracteriza por ser um espaço

de formação continuada direcionado a professores que atuavam na EI, coordenadoras e educadoras das creches municipais. Os encontros eram mensais e aconteciam na parte da manhã e da tarde. Os temas abordados nos encontros eram propostos pelo próprio grupo, atendendo, portanto, as demandas das creches e pré-escolas do município. A proposta do GEEI era construir estratégias de ação, visando à transformação e reflexão das práticas cotidianas nas instituições de EI, contribuindo para que o “fazer educativo” se concretizasse em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora para a Educação Infantil (JUIZ DE FORA, 2012a, 2012b), construídas nos “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Nos encontros do GEEI procurava ampliar as discussões sobre a prática das professoras e sobre as possibilidades de concretizar o currículo com as crianças, e refletir sobre as concepções de criança e currículo que os documentos citados trazem. Meu objetivo era fomentar junto a elas um trabalho que oportunizasse o contato das crianças com diferentes linguagens, favorecendo a participação infantil, mas sem desconsiderar o lugar das professoras neste processo, que são responsáveis por proporcionar situações e ambientes favoráveis à experimentação, à movimentação e comunicação, à brincadeira. Nos encontros mensais com as professoras e coordenadoras foi possível perceber que, de um modo geral, tinham um discurso sobre EI, criança e infância que atendiam nossas expectativas, contudo, nos momentos de troca de experiências, em que socializavam com o grupo o trabalho que realizavam com as crianças era possível perceber suas concepções acerca de infância e criança, pois emergia a imagem da criança pura, inocente que precisa de amor e compreensão, uma visão romântica de criança. Sodré (2007) afirma que a ideia das crianças como uma promessa para o futuro está frequentemente associada a uma concepção salvadora e de crença romântica de bondade infantil.

A partir de minha participação no GEEI e de minhas observações junto ao grupo de professoras e coordenadoras outras questões acerca da EI e do currículo para essa etapa da EB foram emergindo: O que se espera que uma criança de até cinco anos e 11 meses “aprenda”? Que sentido professores têm conferido aos fazeres na EI? Que currículos desenvolvem junto ao grupo de crianças? Quais experiências são proporcionadas às crianças na EI? Como adultos e crianças se colocam em relação ao currículo no espaço/tempo escolar?

Esse é um momento em que o debate acerca do currículo para a EI ganha relevo, tendo em vista a homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o PACTO - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que em 2018 atingiu

não só os anos iniciais do EF, como também a EI e a Política Nacional de Alfabetização- PNA instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Tendo em vista os desafios enfrentados na formação de professores de EI no município de Juiz de Fora, as reflexões advindas da minha dissertação de mestrado sobre o currículo e a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos na EI, os desafios resultantes dessa determinação é que destaco nessa tese algumas questões: **que práticas professoras de Educação Infantil de escolas públicas do município de Juiz de Fora, que ganharam notoriedade por meio de premiações de âmbito nacional, desenvolvem junto às crianças? Como estas práticas se desenvolvem?**

Dalhberg, Moss e Pence (2003) postulam que qualidade é um conceito subjetivo e construído com base em certos valores, crenças e interesses. Nesta perspectiva, interessa-nos compreender que valores, crenças e interesses foram construídos em torno de práticas consideradas de qualidade pelas premiações recebidas pelas professoras.

Sobre proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil, Kramer (2002) não determina de modo preciso diferença conceitual entre eles. Entende que os dois termos reúnem as bases teóricas, as diretrizes práticas nelas fundamentadas e também os aspectos de natureza técnica que facilitam sua efetivação. Como afirma a autora “Toda proposta pedagógica e/ou curricular precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura.” (Kramer, 2002, p. 11).

Nessa tese o termo prática pedagógica é usado no sentido de conjunto de práticas e dimensões que envolvem o ato de educar, na qual há intencionalidade. Já a definição de currículo tomo como base o que postulam as DCNEI:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010)

Somada a essa definição acerca de currículo apresentada nas DCNEI me apoiarei também na concepção de currículo descrita no documento “Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana” que é a proposta curricular para a Educação Infantil do município de Juiz de Fora, tendo em vista que a pesquisa se desenvolve em escolas desse município:

Assumimos que o currículo são todas as dimensões que envolvem o ato de educar; os encontros entre pessoas em espaços formais ou não de educação. Sendo assim, conceituamos currículo como tudo o que acontece em uma instituição de Educação Infantil, todas as situações que, ao serem vivenciadas pela criança e pelas demais pessoas ali presentes, possibilitam a construção do conhecimento, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e humanização. (JUIZ DE FORA, 2012, p.08)

A intenção nesta tese não está na busca ou afirmação de uma verdade, mas compreender o vivido, nos encontros e desencontros entre adultos e crianças. O que as experiências investigadas, apoiadas naquilo que as caracterizam podem revelar a outras escolas? Como tais experiências podem auxiliar na construção de novos arranjos, condizentes a realidades outras? O que as experiências analisadas têm a dizer a outros campos que estudam este tema?

Esta tese tem como objetivo geral **compreender e analisar concepções e práticas de Educação Infantil desenvolvidas por professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados.**

Os objetivos específicos estão assim organizados

- Compreender e analisar práticas desenvolvidas pelas professoras da rede pública municipal de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados;
- Analisar como se dão as interações nas turmas das professoras premiadas: relações entre crianças, entre adultos e crianças e vice-versa, entre os adultos das escolas;
- Analisar como elas articulam os conhecimentos e saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e como essas articulações vão ganhando corpo na turma.

Esta tese fundamenta-se nos estudos da linguagem de Mikail Bakhtin (1993, 2002, 2010, 2011, 2017) e de Benjamin (1984, 2006, 2012a, 2012b) e os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, focalizando Lev Vigotski (1987, 1991, 1993, 2001, 2009, 2010). Essa abordagem permite compreender os fenômenos humanos como produzidos *nas e pelas* relações sociais, portanto historicamente situados, mediados pela linguagem, em um movimento que vai do plano social ao individual.

Além da revisão bibliográfica, a metodologia de pesquisa abrangeu, os seguintes procedimentos de pesquisa: **observação participante** momento em que me inseri nas turmas das professoras premiadas, o **diário de campo** com o qual foi possível registrar as

observações; a **entrevista coletiva** com as professoras participantes da pesquisa. Os eventos então são organizados por aproximações, formam uma coleção. Ao se olhar a coleção, cada evento/estrela ganha significação no desenho que produz na relação com os outros eventos/estrelas, formando uma constelação no sentido dado por Benjamin. O evento é um acontecimento único e irrepetível, mas ao ser arranjado em discurso escrito constitui o *corpus* da pesquisa. O trabalho de campo foi realizado no período de março a setembro do ano de 2019.

Na busca por alcançar os objetivos delineados e apresentar as discussões e reflexões, trago o percurso empreendido para a realização desta tese que está estruturada da forma apresentada a seguir.

Na Introdução, apresento minha trajetória acadêmica e profissional, o objetivo dessa tese, os desafios enfrentados na educação pública e sua relação com a pesquisa em tela, bem como a escolha do tema da pesquisa, situando essa tese em relação à produção científica brasileira na área.

No Capítulo 1 realizei um levantamento bibliográfico no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos indexados ao *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca do conhecimento produzido sobre currículo e EI com a intenção de me apropriar do que já foi produzido sobre o referido tema e avançar. Terminei apresentando os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2, apresento questões teórico metodológicas da pesquisa e os procedimentos adotados para a investigação quais sejam: a **observação participante**, o **diário de campo**, a **entrevista semiestruturada** com as professoras que estejam em relação com as crianças. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa condizente cuja teoria que serviu de lente advém da concepção de linguagem como forma de interação entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011b) e do conceito de experiência (BENJAMIN, 2012a e b). Sujeitos esses entendidos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos” (FREITAS apud CORSINO, 2014, p. 14).

A contextualização do campo de pesquisa é apresentada no Capítulo 3. Localizo Juiz de Fora num âmbito do Estado de Minas Gerais, revelando um pouco de sua história, bem como da organização da Secretaria de Educação (SE) desse município e sua proposta curricular. Apresento, além dos prêmios **Professores do Brasil** e **Educar para a Igualdade Racial e de**

Gênero nos quais os projetos das professoras participantes da pesquisa foram premiados, o perfil das professoras premiadas, como também as escolas onde atuam as docentes.

No Capítulo 4 exponho como o campo foi se constituindo, inicio apresentando o caminho percorrido para escolha as professoras participantes da pesquisa, a opção pelos dias de observação, tendo em vista as especificidades da carga horária das professoras. Apresento as constelações: **Espaço/tempo, Crianças e interações, Linguagem escrita, rastros do senso comum e da tradição, entrada pelas culturas.** bem como as análises referentes a elas. Na sequência saliento os modos de fazer ou práticas educativas comuns às quatro professoras.

Sendo assim, inicio este percurso investigativo a seguir, com o Levantamento Bibliográfico e apresentação dos resultados dos levantamentos da revisão bibliográfica empreendida.

1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Sou um sujeito cheio de recantos.
Os desvãos me constam.
Tem hora leio avencas.
Tem hora, Proust.
Ouço aves e beethovens.
Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin.
O dia vai morrer aberto em mim.
(Manuel de Barros, 1996, p. 45)

A perspectiva de Elias (2008) em relação ao processo de produção do conhecimento científico impulsionou reflexões no momento de elaboração do projeto desta pesquisa ao reforçar a ideia de que a produção de conhecimento se dá num fluxo enunciativo. A produção de conhecimento é um processo que supera a duração de uma vida e a capacidade de descoberta de um indivíduo, ou seja, o pesquisador conecta-se a outros numa rede de conhecimentos que apresenta continuidades, oposições, rupturas permanências etc. O pesquisador não está isolado, mas conecta-se aos conhecimentos já produzidos anteriormente, mantém diálogos com diversas produções. A figura de uma rede ou rizoma na qual os fios unidos se afastam e se movimentam é uma metáfora que nos ajuda a pensar essa forma de construir conhecimento. Nesse entendimento, não há um ponto inicial ou um marco zero, as linhas se conectam em várias direções nessa trama.

Qualquer conceituação, portanto, que reduza a dinâmica social do processo de descoberta a condições estáticas, com o homem no singular atuando como o sujeito do conhecimento em determinada situação aqui e agora, estará condenada a nos arrastar a um labirinto epistemológico sem saída, sem nenhuma porta para escaparmos. (ELIAS, 2008 p.546)

Importa, então, compreender como se apropriar de conhecimentos e como produzi-los dentro de uma rede na qual vários elementos estão conectados. Compreendo que conhecimentos construídos no agora podem ser ampliados, pois haverá sempre outros dos quais partimos e nos quais nos ancoramos. Faz-se, assim, necessário o levantamento bibliográfico acerca do que tem sido produzido sobre currículo e EI para que este projeto se situe em relação a um contexto mais amplo. Intencionamos, com isso, buscar um diálogo com produções sobre o currículo na Educação Infantil e, a partir de conexões, perceber, apreender o que já foi produzido sobre a temática para poder dar novas conexões à trama tecida até o momento.

O que tem marcado as pesquisas sobre currículo da EI? Como a produção acadêmica brasileira tem abordado o currículo e EI? Neste tópico trago o resultado da busca realizada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos indexados ao *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A revisão bibliográfica sobre currículo e educação infantil tem objetivo de situar esta tese em relação às pesquisas desenvolvidas no Brasil no recorte temporal situado entre 2007 e 2017, e dar início à abordagem do tema para assinalar a relevância deste estudo e sua pertinência.

A seguir trazemos o quantitativo das dissertações, teses e artigos resultantes das incursões supracitadas. A partir dos descritores *currículo e educação infantil* foram localizadas 10 teses e 44 dissertações no BDTD, num total de 54 trabalhos quantificados na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de Teses e dissertações encontradas no BDTD sob o tema currículo e educação infantil, por ano, entre 2007-2017.

Ano	Teses	Dissertações	Total
2017	02	02	04
2016	00	11	11
2015	04	07	11
2014	02	04	06
2013	00	04	04
2012	01	06	07
2011	00	03	03
2010	00	03	03
2009	01	00	01
2008	00	02	02
2007	00	01	01
Total	10	44	54

Fonte: IBICT- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Observa-se que o quantitativo de teses e dissertações defendidas sob o referido tema tem um incremento a partir do ano de 2012, chegando a um total de 07 trabalhos. A produção se intensifica nos anos de 2014 e 2015 somando 22 trabalhos nesses dois anos. O que teria contribuído para este aumento? Nossa hipótese é que a revisão das DCNEI e a proposta de

elaboração da Base Nacional Curricular Comum-BNCC podem ter alavancado o interesse pela pesquisa sobre currículo na Educação Infantil.

Após leitura dos resumos dos trabalhos foi possível perceber que alguns temas se aproximavam, o que favoreceu a criação de seis categorias temáticas, elencadas na Quadro 1, quais sejam: **foco na prática do professor, foco nas crianças, análise de propostas curriculares, formação de professores, análise de legislação**. Essas mesmas categorias foram consideradas na leitura dos trabalhos publicados na CAPES e Scielo.

Tabela 2 - Número de teses e dissertações encontradas no BDTD, entre os anos de 2007 e 2017, segundo categorias temáticas a partir do descritor “currículo e educação infantil”.

Categoria temática	Quantidade
Foco na prática do professor	12
Foco na criança	05
Análise de propostas curriculares	23
Formação de professores	10
Análise da legislação	01

Fonte: IBICT- BDTD

A temática predominante incidiu sobre a análise de propostas curriculares de diferentes municípios e instituições, evidenciando uma busca por compreender o que tem sido proposto enquanto documento curricular. Em seguida, o interesse das pesquisas foi o professor, seja analisando suas práticas, seja pensando em sua formação.

Com o entendimento de que a divulgação de resultados de pesquisas produzidas por grupos de pesquisa e pesquisadores são geralmente publicados em periódicos, procedemos uma incursão em periódicos indexados ao Scielo, buscando artigos publicados na década 2007 - 2017.

Na busca adotamos os seguintes critérios: selecionamos artigos avaliados ou revisados pelos pares e publicados em Português. Refinamos a busca pelos descritores: **currículo+educação infantil + proposta curricular**. Encontramos 59 artigos e após leitura dos resumos identificamos 21 artigos que de alguma forma dialogavam com o tema de pesquisa. Dentre estes artigos, dez deles analisavam propostas curriculares.

No Quadro 2 apresentamos o quantitativo de trabalhos coletados de periódicos indexados no Scielo, organizados pelas categorias temáticas já mencionadas: **Foco na prática**

do professor, Foco na criança, Análise de propostas curriculares Foco no professor e na criança, Formação de professores.

Tabela 3 - Número de artigos publicados em periódicos indexados ao Scielo, entre de 2007 e 2017, por temática abordada.

Categoria temática	Quantidade
Foco na prática do professor	03
Foco na criança	04
Análise de propostas curriculares	10
Formação de professores	03
Análise de políticas públicas	01
Total	21

Fonte: Periódicos Scielo

Como se observa, a temática abordada na publicação de artigos seguiu a mesma direção das publicações de teses e dissertações.

No levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizamos como descritor a expressão exata: *currículo/ educação infantil*. Iniciamos a busca a partir do ano de 2006, selecionando as dissertações de mestrado e teses de doutorado até o ano de 2016.

Na Tabela 2, é possível ter uma visão quantitativa das teses de doutorado e dissertações de mestrado coletadas no banco de teses da CAPES entre os anos de 2006 e 2016, a partir dos descritores “currículo/ educação infantil”.

Entre os anos de 2006 e 2011 não foram localizados no banco de teses e dissertações da CAPES trabalhos a partir dos descritores supramencionados. Em 2012, 2013 e 2014 foram encontradas duas dissertações em cada ano, os anos de 2015 e 2016 totalizaram seis trabalhos, sendo que nesses dois últimos anos foram publicados mais da metade dos trabalhos levantados nesse recorte temporal.

Tabela 4 - Número de Teses e dissertações publicadas na CAPES, sob o tema currículo e educação infantil, por ano, entre 2006 e 2016

Ano	Teses	Dissertações	Total
2016	01	02	03
2015	01	02	03
2014	00	02	02
2013	00	02	02
2012	00	02	02
2011	00	00	00
2010	00	00	00
2009	00	00	00
2008	00	00	00
2007	00	00	00
2006	00	00	00
Total	02	10	12

Fonte: portal CAPES

Como é possível perceber nas tabelas quantitativas de trabalhos publicados sobre a temática currículo/educação infantil, de um modo geral, é a partir do ano de 2012 que ocorre um incremento no quantitativo de trabalhos publicados. Como já colocamos, a publicação da DCNEI em dezembro de 2009 pode justificar este aumento do interesse por pesquisadores em relação ao tema educação infantil /currículo. Mestrandos dos programas de pós-graduação, que ingressaram em 2010, estariam defendendo em 2012 ano que começam a aparecer dissertações de mestrado publicadas tanto no portal da Capes quanto na BDTD. As teses, por sua vez, sobressaem a partir de 2015 o que reforça essa hipótese, já que o curso de doutorado dura cerca de 4 anos.

Tabela 5 - Número de teses e dissertações publicadas no portal da CAPES, entre os anos de 2006 e 2016, sob o tema currículo e educação infantil, por categoria.

Categoria temática	Quantidade
Foco na prática do professor	04
Foco na criança	00
Análise de propostas curriculares	05
Foco no professor e na criança	01
Análise de políticas públicas	00
Total	10

Fonte: CAPES

Durante as incursões que realizamos no portal da CAPES não estavam disponibilizados os resumos dos trabalhos publicados antes da plataforma Sucupira, por isso não foi possível ler e categorizar os trabalhos publicados antes de 2012 já que os mesmos são anteriores a essa plataforma. É possível perceber na Tabela 5 que o maior número trabalhos publicados ficaram alocados na categoria Análise de propostas curriculares.

A partir do levantamento realizado no portal da CAPES, e BDTD é possível perceber uma escassa produção de trabalhos em torno do tema currículo para a educação infantil, principalmente entre os anos de 2006 e 2011. No portal da CAPES foram localizadas 10 teses e dissertações, na BDTD 54 publicações e 21 artigos publicados na SciELO.

Com a finalidade de facilitar as análises que pretendemos realizar neste estudo, consideramos pontos comuns entre os trabalhos o que permitiu, agrupá-los em seis categorias temáticas, a lembrar: Análise de propostas curriculares, Formação de professores, Foco na prática do professor, Foco na criança, Foco nas políticas públicas Foco no professor e na criança.

No próximo tópico reunimos os trabalhos separados pelas categorias supracitadas.

1.1 Análise de propostas curriculares

Este primeiro grupo de produções é o mais numeroso, composto por 38 trabalhos que, cada um com sua particularidade, desenvolvem análises de propostas curriculares. Esse número de trabalhos reforça a perspectiva de que há uma intenção em conhecer o quê e como documentos oficiais e propostas pedagógicas abordam os conhecimentos a serem considerados no trabalho com crianças na EI.

Esse conjunto de trabalhos têm abordagens diversas como o de Cotonhoto (2014) que busca compreender a proposta/ prática curricular do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, a autora considera que a falta de formação e de desconhecimento por parte dos professores de educação especial sobre a proposta curricular da Educação Infantil e práticas pedagógicas descontextualizadas dificultam a ação complementar ao trabalho da classe comum.

Souza (2015), Almeida (2014) e Massacesi (2015) analisam o processo de implementação de propostas curriculares, com a finalidade de contribuir com sugestões para o aprimoramento do processo de implementação. Propõem investimento neste processo e a elaboração de um Plano de Ação Educacional.

Massacesi (2015) aborda os processos de implementação da proposta curricular do município de Juiz de Fora. Discute os desafios referentes às práticas pedagógicas atreladas ao brincar e o Plano de Ação Educacional proposto pela autora, enfoca a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas ao brincar na EI, considerando a equipe gestora mediadora desse processo. Propõe a formação continuada dos profissionais na própria escola, por meio de estudos, discussões, mesas de debates nas reuniões pedagógicas, confecção de materiais com sugestões de atividades e relatos de experiências exitosas que favoreçam a introdução do brincar como prática cotidiana na EI.

Silva (2016) analisa a proposta de formulação do Currículo Integrador da Infância Paulistana, substantivada pelas possíveis influências e inspirações do currículo para infância das escolas de Reggio Emilia- Itália. Na análise da autora há conexões entre os contextos paulista e italiano no que se refere às concepções e valores. Afirma que é um grande desafio que Políticas Públicas de Educação Infantil tornem-se Políticas Públicas da Infância, e que a Pedagogia da Escuta e das Relações tem muito a contribuir na construção de um currículo que considera a criança em sua integralidade.

Carvalho (2012) analisa o lugar da brincadeira no currículo da EI. Questiona a visão da brincadeira com objetivos escolares e a visão de infância apenas como promessa de futuro que desconsidera o presente. Propõe uma orientação para a Educação Infantil que privilegie um conceito de desenvolvimento como adaptação atual.

Tussi (2011) investiga a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil. Como considerações, destaca que as concepções de criança, infância e EI estruturam e organizam as práticas pedagógicas, bem como as formas de organização do grupo e da atividade na EI. A organização dos espaços da EI, de forma intencional, é coerente com o currículo da EI e qualificam as práticas pedagógicas.

Richter (2013) em seu trabalho objetivou compreender em uma perspectiva histórico-filosófica concepções de criança e infância nas diretrizes curriculares de educação infantil do município de Uberlândia. A partir de suas análises, considerou que as concepções de criança e infância são apresentadas no documento sem explicações e/ou conceitualizações, dando margem a diferentes entendimentos. Pondera que falta solidez às teses defendidas no documento e aprofundamento para sustentação das bases teóricas. Destaca ainda descompassos e momentos conflituais ao longo das diretrizes orientadoras da EI do município de Uberlândia

Ribeiro (2015) busca compreender como a Proposta Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla a transição da

Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados desse trabalho apontam que a dicotomização da EB não favorece a articulação entre a EI e o EF. Demonstra também a urgência de uma reflexão para a superação desses enquadramentos, que não favorecem a percepção da criança em sua totalidade, como aquela que brinca e, também, aprende.

Este grupo de trabalhos trazem contribuições para esta tese no sentido de pensar as articulações entre as práticas observadas e documentos oficiais como a Proposta curricular de Juiz de Fora, o que desses documentos é levado em conta por professores ao abordarem os conhecimentos a serem considerados no trabalho com crianças na EI?

1.2 Foco na prática do professor

O grupo de pesquisa que têm como *Foco na prática do professor* reúne quinze trabalhos, a saber: Lima (2013), Silva (2010), Abuchaim (2012), Lima (2013) e Mendes (2016). Todos abordam a ação mediadora de professoras frente ao prescrito no currículo. Já Barros (2013), Godoi (2015), Mendes (2016), Freitas (2016), Alboz (2016), Souza (2011) e Batista (2011) investigam concepções e práticas de professores atuantes na EI.

Lima (2013) buscou analisar a concretização de estratégias de articulação curricular no último ano da EI que visam a continuidade da formação da criança na sua transição para o EF. Os resultados evidenciam que as vivências educacionais das crianças na escola focalizam principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo as brincadeiras, as interações, a participação das crianças e as atividades que envolvem outras áreas do conhecimento adquirem pouca relevância. As análises apontam para um objetivo preparatório da EI e a antecipação de práticas de escrita, numa perspectiva restrita ao processo de alfabetização.

Silva (2010) investigou quais foram os fatores facilitadores e dificultadores da implantação curricular, na ótica dos educadores participantes da pesquisa. O estudo desvelou pilares que contribuíram da implantação, bem como as dificuldades enfrentadas diariamente pelos educadores.

Abuchaim (2012) analisou como se dá a transposição do prescrito no currículo para o planejamento e deste para o cotidiano de instituições de EI. Os resultados indicam que a mediação do professor é fundamental, pois procura integrar os interesses das crianças, concepções do projeto pedagógico da instituição e suas próprias intenções educativas. Destaca

a importância do planejamento para propiciar momentos de reflexão do professor sobre sua prática.

Barros (2013) investigou concepções e práticas de professoras de EI de duas escolas, uma particular e outra conveniada à prefeitura de São Paulo. Os resultados possibilitam entender semelhanças e diferenças entre as duas realidades. A autora verificou que, enquanto o currículo em ação da escola particular molda-se a partir das demandas trazidas pelas famílias que demonstram priorizar práticas escolares precoces, as ações da escola conveniada evidenciam ter mais autonomia, porém trazem resquícios assistencialistas no trato com as crianças e com suas próprias famílias. As falas das professoras revelaram o compromisso delas com a causa da infância.

Godoi (2015) tem como objeto de estudo as práticas cotidianas vivenciadas por quatro professoras e um agrupamento de 24 crianças com idades entre 2 e 3 anos, em um Centro de Educação Infantil (CEI) público do município de São Paulo. A partir desse estudo, a autora destaca a necessidade de ampliação de pesquisas sobre essa rede de ensino, de forma a subsidiar as políticas públicas para EI e a formação contínua no contexto das instituições. Defende a garantia legal do aprimoramento das práticas com as crianças efetivadas em contexto.

Mendes (2016) descreve e analisa os processos de intervenção no contexto da Educação Especial na EI, baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividades. A partir dos resultados a autora percebe a necessidade de maiores informações sobre as temáticas de coensino e adaptação de atividades, por parte das professoras. Destaca a importância do planejamento feito pelo professor da sala comum e pelo especialista, e também a urgência de uma estruturação e regulamentação do coensino. O ensino colaborativo e adaptação contribuem para a melhora da participação e permanência nas atividades, favorecendo o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual na EI.

O objetivo de Freitas (2016) foi pensar algumas práticas educacionais de professores no currículo da EI. No trabalho questiona de que modo diferentes figuras de professor podem movimentar-se na produção do currículo da EI? Destaca cinco figuras para pensar os movimentos das professoras: turista, rachadora, transbordante, devoradora e habitante. As figuras são brechas de produções discursivas que constituem cotidianamente as práticas pedagógicas. A partir da criação de tais figuras, a autora buscou abordar identidades e representações, bem como percorrer movimentos e devires das professoras participantes desta pesquisa, em meio ao currículo da EI.

A pesquisa de Alboz (2016) procurou compreender como as educadoras escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e a autoria infantil. A autora conclui que a escuta, a roda de conversa como metodologia de trabalho diária, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões em conjunto com as crianças são princípios que evidenciam a consolidação do diálogo criança-adulto. Neste contexto são desconstruídas práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva.

Souza (2011), apresenta algumas notas sobre trabalhos na área de educação, em especial de EI, sobre a temática da organização do trabalho pedagógico, elegendo o espaço como eixo do debate. A autora intenciona contribuir para o debate sobre currículo/propostas educativas voltadas à educação de crianças pequenas, e para as investigações sobre a temática do espaço escolar.

A investigação de Batista (2011) de caráter qualitativo objetivou refletir sobre as concepções e práticas de leitura de duas professoras da EI da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes no Estado de Pernambuco. A autora categorizou seis momentos nos quais a leitura esteve presente. Contudo a formação do leitor, esteve restrita ao momento da hora da história no qual percebeu a vivência das estratégias de leitura e a preocupação com a compreensão do texto escrito. Destaca que mesmo nesse momento o trabalho não contempla diferentes estratégias, foca-se o caráter literal, pessoal e moralizante como formação dos bons hábitos. Evidenciando as falas das mesmas percebemos a atualidade das concepções. Sugere uma reflexão sobre que estratégias didáticas planejadas para o desenvolvimento de comportamentos leitores na EI.

Este grupo de trabalhos focalizados nas práticas docentes nos fizeram refletir sobre as relações entre professores e crianças e a importância de se buscar uma reflexão a partir de práticas que tenham reconhecimento social, como as das professoras participantes dessa pesquisa.

1.3 Formação de professores

Nesse conjunto de trabalhos, reunidos nessa categoria o fio condutor que os une é o foco na formação de professores. Os trabalhos de Borges (2015), Proença (2009), Leite (2014), Coan (2016) abordam a formação de professores em contexto ou em serviço, já Araújo (2015), Vaughn (2015), Brito (2015), Martins (2016), Leite (2016) versam, de um

modo geral sobre os critérios considerados na construção de cursos de formação inicial e continuada de professores em locais externos à escola.

Borges (2015) analisa a formação continuada do professor de EI, desenvolvida no contexto de duas pré-escolas públicas, em um município paulista. Os resultados da pesquisa revelam que uma abordagem específica para a EI não é o foco, mas existe um quadro legal prescrito que estrutura a formação continuada nas unidades. Observou, também, que há pouco espaço para o protagonismo docente na formação continuada no lócus escolar, sendo esse papel assumido pelas equipes gestoras.

Proença (2009) apresenta um projeto de formação em serviço de educadores da infância. Os resultados apontam para a apropriação da intencionalidade da ação docente, a responsabilidade de escolhas, a construção da autoria dos projetos, a participação do grupo como um todo na aprendizagem de cada sujeito e, em especial, a clareza do que é ser professor de educação infantil.

Em sua dissertação, Leite (2014) objetivou proporcionar estudos e reflexões sobre o currículo da Educação Infantil, focalizando a oralidade, aborda a importância de vivenciar a oralidade diariamente no contexto escolar. A autora propõe compartilhar experiências através de oficinas didático-pedagógicas. Revela a importância da formação continuada para um crescimento pessoal e profissional.

Refletir sobre a eficácia dos instrumentos de planejamento e execução do Projeto Político Pedagógico através do olhar e da atuação do professor, sua formação inicial, formação em serviço e atuação no planejamento é o que objetiva Coan (2016). Diante das tendências teóricas, ideológicas e práticas distintas, observou que a professora, acompanhada pela coordenação, e sob formação contínua em serviço, conduz uma postura crítica e emancipatória de suas ações na escola, mantendo uma coerência entre a teoria e a prática.

Araújo (2015) busca perceber como se desenvolvem os estudos sobre literatura infantil/juvenil em cursos de Pedagogia de três Instituições do Estado da Paraíba. Que sentidos são dados à dinamicidade que o tema requer, bem como sua historicidade. Procura saber os critérios e conhecimentos considerados na construção da Proposta Pedagógica desses cursos. O material de pesquisa evidencia que o currículo é um campo em que conhecimento e poder disputam lugares e, as vozes dos que se servem desse construto curricular nem sempre são ouvidas. Aponta que a formação recebida ainda é insuficiente para o que a disciplina requer, constatou que a partir da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 o componente Literatura Infantil foi incorporado ao currículo de Pedagogia, dessas instituições, de modo obrigatório.

Analisar aspectos relativos à formação do professor para os conhecimentos matemáticos, nas estruturas curriculares das Licenciaturas em Pedagogia, das Universidades Estaduais da Bahia é o objetivo de Brito (2015). Para isso leva em consideração os conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e os conteúdos de práticas da matemática. A partir dos resultados observou que dos cursos apresentados, somente três apresentaram dois componentes curriculares, e que os demais apresentaram somente um componente. Os materiais de pesquisa revelaram formações generalistas e/ou aligeiradas pela amplitude de atuações indicadas nos Cursos e, ainda, constatação de baixa carga horária para os conteúdos de matemática teóricos, específicos e práticos.

Em seu trabalho, Martins (2016) buscou compreender como professoras de EI da rede municipal da cidade de São Paulo, que participaram dos cursos de formação para implantação de proposta curricular, percebem e expressam a incorporação e a compreensão do currículo às suas práticas cotidianas. A autora considera que ao dar visibilidade aos relatos das professoras sobre as condições reais de trabalho, é possível perceber a multiplicidade dos saberes que mobilizam ao ressignificarem suas práticas e nesse processo tornam-se também autoras e produtoras de novos saberes pedagógicos.

Leite (2016) objetivou compreender como se configuram as pesquisas que associam a tríade referente à formação continuada, ao brincar e à EI. Conclui que há necessidade de investimentos em ações de formação continuada que tematizem o brincar na interface com o trabalho educativo com as crianças, com a finalidade de culminar em práticas pedagógicas pautadas na brincadeira.

Este grupo de estudos evidencia a importância de articulação entre teoria e prática e nesta tese contribuiu para ampliar as reflexões sobre as trajetórias de formação das professoras investigadas e a importância da formação coletiva nas escolas. E de como os projetos desenvolvidos pelas professoras se configuraram em uma formação continuada em contexto.

1.4. Foco na criança

Menos numeroso, esse conjunto de trabalhos se aproximam pela opção dos sujeitos de pesquisa serem as crianças. As pesquisas de Blaj (2008), Miguel (2010), Jóia (2014), Castelli (2015), Winterhalter (2015), Colasanto (2014), Lordelo (2006), Fronckowiak (2011), Garnier (2014) focalizam a participação da criança e suas produções. A investigação de Miguel (2010) teve como objeto de estudo as práticas curriculares realizadas nas turmas de crianças com 5

anos de idade da EI, a partir da produção das crianças. Questiona quais elementos das práticas curriculares da EI são possíveis de identificar nas atividades, cadernos e portfólios realizados pelas crianças.

Joia (2014) buscou compreender qual o lugar que a ludicidade ocupa hoje nas instituições de EI, de zero a três anos, e as possíveis relações e contradições estabelecidas entre as teorias que apontam para uma EI integral e as práticas vigentes. Objetivou compreender como ocorrem as brincadeiras e sua frequência. Conclui que há um contexto educacional complexo, com práticas autoritárias e dicotomizadas, envoltas em um cenário aparentemente lúdico.

As relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil é o que propõe Castelli (2015) como tema para investigação. A autora percebeu bebês e crianças mais velhas (re) elaborando suas culturas infantis, especialmente nas brincadeiras; bebês observando outros bebês e crianças mais velhas, participando junto a eles em situações de aprendizagem; bebês e crianças de outras idades interagindo; a valorização dos bebês mais novos; e a enorme disponibilidade das crianças mais velhas em cuidar e dar carinho aos bebês. Observou ruptura de uma lógica escolar consolidada, e que o envolvimento de crianças de idades/subgerações variadas é importante nas relações sociais das crianças. Defende a ampliação de tempos-espacos para a promoção de relações multietárias/ intersubgeracionais na EI.

O objetivo de Winterhalter (2015) foi compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens, tendo em vista os apontamentos da política educacional, DCNEI. Apresentou como resultados de pesquisa as especificidades de práticas sociais como alimentação, higiene pessoal e sono produzidas como práticas educativas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas; as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas; e a especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil como oportunidade de intervenções diretas com as crianças, a organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras.

O artigo de Colasanto (2014) é um recorte de sua pesquisa de doutorado sobre a elaboração de relatórios de avaliação de duas Escolas Municipais de EI, localizadas na cidade de São Paulo. Teve como objetivo investigar o registro da participação das crianças em

relatórios de avaliação. Conclui que na escrita do relatório, a criança torna-se o sujeito principal, resgatando assim suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, desvelando também a proposta curricular da instituição. Verificou que as opiniões das crianças podem trazer à prática docente o replanejamento das atividades.

Lordelo (2006) em seu artigo propõe algumas comparações da EI oferecida na Noruega com a situação brasileira, enfatizando as diferenças legais, culturais e pedagógicas que podem ser observadas nos dois sistemas. Propõe uma reflexão sobre lições que podem ser extraídas e usadas na avaliação do sistema de EI no Brasil.

Fronckowiak (2011) problematiza a possibilidade desafiadora, colocada à escola da infância, de perceber o vínculo da leitura de poemas com sua potência enquanto experiência poética que pode ser conquistada em viva voz por um corpo que sente. A autora defende a abordagem da literatura não como área do conhecimento ou campo disciplinar, mas como linguagem que emerge da corporeidade.

Em seu texto Garnier (2014) objetivou construir uma grade de análise dos debates e das transformações da educação de crianças pequenas quando submetida a exigências crescentes de eficácia e de equidade escolar. A autora conclui que a participação dos pais é considerada na medida em que contribui para o futuro escolar da criança. A participação das crianças é igualmente reduzida na aprendizagem de seu "ofício de aluno", privilegiando o foco no futuro em uma concepção da criança plenamente inscrita no presente.

Os trabalhos da categoria Foco na criança, de um modo geral, colocam os pequenos em evidência, se aproximam dessa tese, à medida que consideram as crianças como sujeitos de pesquisas em momentos de ludicidade, interações e brincadeira. Distanciam-se a partir do ponto em que as interações estabelecidas entre as crianças e professoras durante as práticas educativas não compõem seus objetivos. Contribuem para pensar que o entendimento acerca da infância e criança é marcado por época, estando sempre em construção, em permanente mudança, pois a concepção de criança está ligada a fatores além da faixa etária, como os modos de vida, forma de pensar e estar no mundo.

1.5 Foco na relação entre professor e as crianças

A categoria foco no professor e na criança contém apenas o trabalho de Maia (2016) que objetiva conhecer e compreender o que falam sobre os currículos da EI crianças e adultos - professores/as e auxiliares – que atuam em escolas exclusivas de EI e escolas de EF que atendem turmas de EI de um município da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

As conclusões e apontamentos da autora apontam para uma infância compreendida como fase de preparação para a vida, composta por um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas para a futura aplicação escolar. A formação de hábitos, a socialização e preparação para o EF constituem a concepção de EI predominante observada e a Alfabetização é entendida como identificação e escrita de letras que correspondem a algumas palavras, primando pela repetição e memorização.

Considera ainda que a organização do currículo através das datas comemorativas é naturalizada e aprovada pelos profissionais, que não vislumbram um trabalho fora dessa perspectiva. As datas comemorativas que compõe o currículo são de cunho religioso, histórico, social e comercial, os critérios de seleção não são pedagógicos. As próprias datas são concebidas como conteúdos e utilizadas para desenvolver conhecimentos, habilidades, padrões morais e de conduta.

O trabalho de Maia (2016) nos ajuda a pensar as práticas educativas não como conservadoras³ ou atualizadas⁴ mas em sua ambivalência e no reconhecimento da incompletude e ambiguidades. Mesmo nas práticas identificadas conservadores ou atualizados, há nuances de um ou do outro. Priorizar a conservação das práticas pode ser afetado por ideias e modos de fazer renovados, assim como uma prática atualizada, muitas vezes contem marcas conservadoras. Tanto os currículos conservadores quanto os atualizados apresentam ou podem apresentar ambivalências.

A revisão bibliográfica, ainda que possa ter tido falhas e que apresente um panorama parcial, relevou que trabalhos que tratam do currículo ou de propostas curriculares na EI, de um modo geral, ainda são escassos na produção acadêmica brasileira. A maior parte dos trabalhos, que versam sobre a temática, busca analisar documentos curriculares, e práticas de professores que atuam na primeira etapa da EB. Em número mais reduzido ainda estão os trabalhos, que abordam o currículo, que têm como sujeitos da investigação as relações/interações entre crianças e e entre elas e os adultos. Assim, entendemos que esta tese

³ Conservadores são considerados os currículos e as práticas deles procedentes que primam por uma Educação Infantil preparatória para a vida e/o Ensino Fundamental e por compreenderem a infância como uma etapa que antecede e define o adulto. São currículos pré-organizados para a aplicação pelo professor a uma criança generalizada. Seu objetivo é, como diz a própria palavra, conservar, manter o que já está posto e anunciado. (MAIA, 2016 p.163)

⁴ Atualizados são considerados os currículos que se afinam aos pressupostos das DCNEI e compreendem a criança na sua singularidade e como sujeitos de direitos e a Educação Infantil local de encontro entre culturas e conhecimentos. A escolha da 164 palavra atualizado se deve a perspectiva de não acabamento, um currículo atualizado não se fecha, ele se atualiza à medida em que a realidade assim o exija. Assim como ele não é inaugural, não abandona tudo o que lhe antecede, parte do que já está estabelecido e avança, caminha, se atualiza. (MAIA, 2016 p.163)

se configura no contexto nacional como uma possibilidade de ampliação do debate sobre currículo na Educação Infantil que inclui as relações que estabelecem entre as crianças, e entre elas e as professoras, no contexto de práticas educativas cujas professoras tiveram seus projetos premiados em concurso nacional e que são reconhecidas na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora por desenvolverem práticas consideradas de qualidade.

Cabe destacar que ter sido agraciada com um Prêmio Nacional, a princípio, foi um critério que possibilitou definir quais professoras participariam dessa pesquisa. Ao escolher este critério de seleção das professoras indagamos: O que representa para as professoras premiadas tanto na sua vida pessoal/profissional como para o coletivo de professoras do município de Juiz de Fora ter recebido um prêmio nacional?

Um prêmio é um reconhecimento público de um profissional. No contexto de uma cidade de médio porte, como Juiz de Fora, o fato de uma professora do município ter sido contemplada com o prêmio de âmbito nacional repercute e vira notícia, se torna uma distinção para as docentes premiadas no âmbito da educação do município. O prêmio é um atestado público de que as professoras desenvolvem um bom trabalho junto às crianças. Com Bondioli (2003) entendemos que a qualidade de um trabalho é mais do que um dado, um valor absoluto ou adaptação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori de cima para baixo. A qualidade é negociada e entendida dentro de um contexto. O termo qualidade compreende expectativas diversas, é a expressão de um posicionamento político e ideológico de um grupo, constituído historicamente. Portanto, não pode ser utilizado de maneira neutra, já que expressa fins, compromissos, valores e compreensões de mundo, expressa o projeto educacional de um grupo social. A ideia de qualidade acaba, assim, recebendo adjetivações. Dourado, Oliveira e Santos (2009) salientam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, de acordo com os autores a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Nesta perspectiva, a escolha de professoras premiadas foi um ponto de partida para se observar práticas consideradas de qualidade, práticas de professoras cujo trabalho é reconhecido socialmente como sendo bom. Assim, indagamos: Que concepções sustentam as práticas curriculares das professoras premiadas? Como se dão as interações entre as crianças das suas turmas e entre as crianças e as professoras premiadas? Como essas professoras organizam o trabalho pedagógico que desenvolvem? Como elas articulam os conhecimentos e

saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, como determinam as DCNEI (2010)? Como essas articulações vão ganhando corpo na turma?

2 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não uma coisa muda ou um fenômeno natural.

Bakhtin, 2011, p.312.

Dar início a uma caminhada é uma tarefa intensa e desafiadora. Muitas são as possibilidades frente ao labirinto que se coloca à nossa frente, a princípio temos somente uma noção da direção que almejamos seguir. Estar imersos numa questão de investigação e objeto de pesquisa, muitas vezes, nos desvia e um dos desafios é assumir os desvios sem perder a coerência da proposta. Entretanto, em Ciência Humanas, o pesquisador está diante de um outro sujeito e indagações se apresentam em todas as etapas da investigação, do campo à análise do material produzido: Como ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa ao longo desse processo? Como iniciar o diálogo com os discursos produzidos no campo e registrados de forma escrita e fotográfica e interpretá-los? Como deixar as diferentes vozes aparecerem no fio do texto? Como exercer a exotopia diante de um contexto que me é tão familiar?

Em Ciências Humanas não há uma forma precisa nos caminhos a serem percorridos, mas sim a busca de rigor epistemológico. Teseu, para guiar-se no labirinto de caminhos entrelaçados, vale-se do fio de Ariadne; numa pesquisa, o referencial teórico é o fio. Por isso, nos sentimos orientadas, pois, a despeito das várias possibilidades, há um fio que nos conduziu, que são os autores e perspectiva teórica com os quais intentamos dialogar. Destacamos Mikhail Bakhtin e com ele Amorim (2004), Corsino (2015), Pereira (2012), ente outros leitores recentes da obra bakhtiniana, e Lev Vigotski, como Freitas (2003), Pino (2005) e outros; autores que foram fios orientadores desse texto.

Como já apontado anteriormente, Bakhtin, com sua teoria enunciativa da linguagem e Lev Vigotski com a perspectiva histórico-cultural conduziram este estudo. Vigotski (1991) fundamentado no materialismo histórico-dialético nos propõe a percepção dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, o que significa dizer em seu processo histórico. Tais processos, por serem datados, são enunciadores de uma determinada visão de mundo e de um determinado sistema de valores. Sendo assim, a forma como a prática das professoras se coloca em relação ao que está prescrito se articula tanto com a apropriação do meio pelas crianças, quanto num âmbito mais abrangente que extrapola os muros da escola, pois estão enraizadas no mundo da vida.

Pino (2005, p. 35) compreende que a “[...] cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Nesse sentido, cultura é tudo o que se relaciona com a vida em sociedade, tudo aquilo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem, produto de sua criação e/ou imaginação. Então, a produção cultural significa produzir sentido, o qual pode se manifestar de diferentes maneiras nas relações estabelecidas entre as crianças e entre crianças e adultos em uma instituição escolar.

No dizer de Freitas (2002), o conhecimento, seja qual for, é sempre construído na inter-relação das pessoas. Afirma ainda que produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Nesse sentido, um sujeito como tal não pode permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico. Por conseguinte, o entendimento de realidade e conhecimentos assumidos no texto não são neutros, estão carregados de valores e significados. O entendimento da autora acerca da realidade e conhecimento nos auxilia para alcançar os objetivos desta pesquisa.

A realidade tem a capacidade de ser múltipla, podendo ser captada por vários ângulos e lentes. Partimos do pressuposto de que quando estudamos uma dada realidade, buscamos aproximações com as expressões dessa realidade, nos termos em que os sujeitos, em estudo, a concebem. Para isso, é importante não utilizar apenas um procedimento de pesquisa. A filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo fornecem elementos que fundamentam a abordagem das práticas das professoras em questão, especialmente no que se refere às relações entre os sujeitos que vivenciam essas práticas, a sua inserção nos contextos sociais nos quais elas se realizam e os discursos ali produzidos. Sua obra é atravessada pelo conceito de dialogismo que pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que toda linguagem, em qualquer campo, está impregnada por relações dialógicas. Essas têm um caráter coletivo e social da produção de discursos.

O olhar dialógico é importante na compreensão dessas relações de forma ampla e dinâmica. Bakhtin muito tem a contribuir para os estudos acerca do dialogismo entendido como centralidade na vida humana, o autor vai além de uma compreensão de diálogo como relação entre duas ou mais pessoas, nos propõe o dialogismo como base na constituição do sujeito e da linguagem, pois nos constituímos na relação com o outro e penetramos num fluxo ininterrupto de comunicação, no qual a compreensão é uma réplica. As relações são dialógicas e inseridas na arena social com embates, lutas, assimetrias que refletem e refratam as perspectivas. O dialogismo é um princípio da arquitetônica bakhtiniana no qual os embates

podem ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma dada situação.

O dialogismo é um pilar da constituição do sujeito e do conhecimento nas Ciências Humanas. Em vista disso, inexistente o ser humano cuja condição de humanidade não suceda da sua interlocução com os demais, dado que seu nascimento é dotado de significados antecipadamente atribuídos e que toda sua existência será marcada pelo modo como dará continuidade a essa interlocução. No contexto de uma pesquisa, dialogismo e alteridade tecem as relações entre pesquisador e pesquisados, viabilizando troca de experiências e valores, e revelando a diversidade de vozes sociais inscritas no objeto do estudo.

Falar em pesquisa nas Ciências Humanas requer conciliar, no dizer de Amorim (2004), as dimensões ética e estética para dar origem a outra dimensão a epistemológica. Sendo assim,

A produção do conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático das Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto de seu próprio discurso. E é, portanto, trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário (AMORIM, 2004, p.12).

Ao compreender e analisar concepções presentes nas práticas de professoras premiadas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que ganharam notoriedade por meio de premiações em concursos de âmbito nacional, pretendemos fazê-lo nos termos daqueles que participam de sua dinâmica, concebendo esse movimento, captando as percepções dos sujeitos envolvidos nessa construção e reconhecendo o currículo como artefato cultural. Assim, buscamos sair do nosso lugar, do nosso espaço e ir em busca do desconhecido no país do outro. O outro aqui são os interlocutores do pesquisador, os sujeitos da pesquisa, ao qual se remete em situação de campo e de quem o pesquisador fala em seu texto (AMORIM, 2004).

O trabalho de pesquisa, para Amorim (2004), seria uma tradução daquilo que é estranho em algo familiar. O estranhamento como princípio de um modo de agir precisa ser construído. A imersão em determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa da familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final do familiar ao estranho e vice-versa. Nesse sentido, a alteridade tem a dimensão da estranheza, pois não se trata do simples

reconhecimento de uma diferença, mas de um distanciamento. No dizer de Amorim (2004) ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo.

Sobre o retorno ao lugar que o sujeito pertence Bakhtin (2011) alerta que:

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo como olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos de lá é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. (BAKHTIN, 2011, p.57)

De acordo com Corsino (2015) Bakhtin foi capaz de perceber falhas de uma modernidade em curso, indo ao encontro de outros tempos, o nosso tempo. O autor trouxe alguns pontos cada vez mais inteligíveis hoje, quais sejam:

Os fechamentos provisórios, inacabamento, movimento, tempo não linear, alteridade constitutiva do processo de subjetivação, indissociação entre ética e estética, forma e conteúdo. Esses pontos fornecem à pesquisa em Ciências Humanas uma dimensão dialógica e contingente, já que entre pesquisador e objeto de estudo se estabelecem relações discursivas, intersubjetivas, nas quais são partilhados significados e sentidos são produzidos. (CORSINO, 2015, p.193-194).

A partir dessa teorização foram realizados seguintes procedimentos de pesquisa: **observação participante** em situações em que as professoras em questão desenvolviam suas práticas com as crianças; **registros no diário de campo** - fundamental na descrição dos momentos observados e das enunciações dos sujeitos; a **entrevista coletiva** com as professoras investigadas que foram gravadas em áudio e transcritas. Os diferentes procedimentos de pesquisa viabilizaram a organização dos eventos da pesquisa e a busca de compreensão dos discursos. Destacamos que evento é um acontecimento discursivo único e irrepetível, mas, quando é organizado em discurso escrito compõe o *corpus* da pesquisa. Para Corsino (2015) “o evento, ao ser inserido no texto da pesquisa, é recontextualizado e reordenado, sendo possível apreender e atribuir novos significados e sentidos” (p.14).

A observação participante foi um importante procedimento de pesquisa utilizado, denominado como participante porque, apesar da minha posição de observadora, não mantive uma posição passiva, acompanhava as interações entre as professoras e as crianças, crianças e crianças além de interagir com elas, quando solicitada. Essa postura favoreceu uma relação de confiança e parceria com as professoras e com as crianças, pois passaram a nos identificar

como alguém semelhante, que tem dúvidas, dificuldades, que precisa e que oferece ajuda. Segundo Freitas (2003):

Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo, mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. (FREITAS, 2003, p.32):

Interessa que o procedimento de pesquisa vá além de observações participantes, se aproximando do que nos propõe Wacquant (2002) como “participação observante”. Essa se distingue daquela pelo fato do observador se inserir, ele próprio, como objeto e sujeito da observação. Ocorre então uma relação dialógica e inversa com a tradicional "observação participante", fez-se uma "participação observante", na qual se abre à experimentação⁵.

Entendendo que a realidade não pode ser capturada em sua totalidade, o que ocorre são lampejos, como nos provoca Walter Benjamin (1993), que iluminam e rapidamente volta-se ao escuro. As interpretações que emergem do processo exotópico na escrita da pesquisa são os possíveis capturados pelo pesquisador, sendo que, com a participação observante faz-se necessário mais deslocamentos para que na escrita a participação seja compreendida como um outro do eu.

Nesse diálogo com os participantes da pesquisa “minha posição exterior (minha “exotopia”) me dá a possibilidade de vê-los de forma abrangente. Por sua vez, “saber que o outro pode ver-me determina radicalmente a minha condição” (BAKTIN, 2011, p.17). É na relação eu-outro que se encontra a viabilidade de construção de acabamentos, o excedente de visão próprio do olhar de fora, ou seja, do lugar exotópico (BAKHTIN, 2017).

A descrição detalhada, por meio de notas de campo, dos eventos observados, durante a inserção no campo, favoreceu a criação de um cenário no qual pudemos analisar, contrastar interesses, sujeitos, ações e formas de observar o mundo. O outro é aquele que altera, transforma o que é dado pelo pesquisador, tendo em vista a subjetividade do pesquisador que também tem sua própria cultura e é influenciado por ela (AMORIM, 2004).

De acordo com Freitas (2002) na pesquisa qualitativa de cunho sócio histórico, a entrevista não fica circunscrita à troca de perguntas e respostas arranjadas de antemão. Tal instrumento é concebido como produção de linguagem, sendo, assim, dialógica. A interlocução possibilita os sentidos que são fundamentados na situação experienciada, nos

⁵ Como sou professora efetiva nessa mesma rede de ensino fica, muitas vezes, intrincado exercer apenas o papel de observadora do cotidiano escolar, e separar os ofícios de professora e de pesquisadora.

horizontes espaciais em que estão pesquisador e entrevistado. As enunciações decorrentes da entrevista dependem da situação concreta em que se realizam, da relação estabelecida entre os interlocutores. O sujeito que se expressa na entrevista carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

O critério de escolha das professoras se deu por meio de pesquisa no Portal de Notícias da prefeitura de Juiz de Fora⁶; procuramos por matérias, reportagens ou notas nos quais professores premiados, em concursos de âmbito nacional, por projetos desenvolvidos no município fossem os sujeitos. Nessa busca, encontramos professoras premiadas em dois concursos: **Prêmio Professores do Brasil** e **7º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero**. As professoras em questão têm visibilidade junto à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e são consideradas, pela gestão da SE, referências por desenvolverem “boas práticas” em escolas públicas municipais desse município. Foram enviadas carta convite aos diretores e professores das escolas que atendiam ao perfil apresentado e, com o aceite dos diretores e professores em mãos, a definição das turmas nas quais realizaríamos a pesquisa foi feita com a concordância da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Destacamos a seguir alguns conceitos abordados por Bakhtin em sua obra e que são potentes para impulsionar reflexões que pretendemos trazer neste trabalho inscrito no campo da educação e na pesquisa em Ciências Humanas. Tais pontos estão imbricados e apresentam unidade e coesão teórica.

Os conceitos propostos por Bakhtin só podem ser considerados, como bem aponta Machado (2013), se forem examinados no interior do texto e na relação com outros conceitos. Tais conceitos são como mônadas⁷, um leva necessariamente a outro. Dentre esses destaco os conceitos de linguagem, ética e estética, cronotopo e exotopia, como importantes na construção desta pesquisa.

As análises do material empírico a partir de conceitos de Bakhtin emergem de sua concepção de linguagem. Segundo Faraco (1996), as visões de mundo que sustentam as elaborações teóricas do filósofo colocam a linguagem como parte fundamental da investigação em Ciências Humanas.

Para alcançar a concepção de linguagem de Bakhtin, é importante compreender sua arquitetônica, estruturada a partir de uma concepção de homem enquanto ser humano,

⁶ <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/busca.php>

⁷ Na perspectiva bakhtiniana, mônadas refletem e refratam, trocam mensagens seriam como o encontro de posições socio axiológicas nas palavras de (FARACO, 2005)

concreto, datado, histórico, cultural, social e, ao mesmo tempo, único e singular que está em relação com o outro e o contexto por via da linguagem. A linguagem é, portanto, a base do desenvolvimento humano (BAKHTIN, 2017).

Decorre dessa perspectiva a ideia de que a linguagem não consiste apenas em expressão do pensamento, ou mero instrumento de comunicação. Ela é uma forma de (inter)ação entre os homens, levando em conta as condições de produção de um enunciado ou do discurso no processo interlocutivo. É, pois, um conjunto não fechado e inacabado, em constante construção. A palavra muda de sentido, é criada e se recria, tendo, portanto, um caráter dinâmico e ideológico, enquanto signo ideológico vivo “reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2017, p. 41).

Nesse sentido, a linguagem é reflexo e refração da realidade, estando sempre ligada ao tempo e ao espaço de sua enunciação. É posição diante do mundo de um sujeito, num determinado momento histórico, num determinado espaço, levando em conta os interlocutores. Mesmo quando estamos sozinhos há um jogo de reflexão e de refração, emergindo na linguagem não apenas como espelho do mundo, mas como novas possibilidades de apresentá-lo. A natureza da linguagem é dupla – minha palavra está atravessada pelo olhar do outro que lhe dá acabamento.

Nesta perspectiva, entendemos que o currículo não é neutro, uma vez que apresenta escolhas de determinados grupos. São os professores, sujeitos situados, imersos em tempos e espaços históricos e sociais, nas suas ações e interações com a(s) culturas(s) e com as crianças que fazem o currículo acontecer. As práticas pedagógicas trazem à tona concepções de sociedade, escola e principalmente do sujeito em formação, resultado de escolhas coletivas e também dos professores nas interações com o grupo de crianças e com os conhecimentos. A prática pedagógica se dá numa rede de interlocuções e produções de significados partilhados e sentidos singulares. O currículo se efetiva na linguagem e, para Bakhtin (2017), a linguagem é um produto vivo da interação social das condições materiais e históricas, marcada pela dialogicidade.

Fiorin (2005) enfatiza que todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador para constituir um discurso leva em conta o discurso de outrem que está presente no seu, por isso todo discurso é sempre atravessado pelo discurso alheio. Nesse sentido, o dialogismo pode ser caracterizado como relações de

sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Bakhtin descreveu a orientação dialógica como:

(...) um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 2017, p. 88)

O processo de constituição subjetiva e da própria comunicação entre sujeitos, independentemente de sua dimensão, é dialógico. Boa parte dos conceitos tratados correlaciona-se com a concepção de dialogismo, que também é o princípio constitutivo da linguagem. Na dimensão dialógica a enunciação é um processo de interação, é um encontro e confronto de vozes sociais que se inter cruzam dialogicamente numa cadeia responsiva. Tem como marca a relação de anterioridade e posterioridade com outros enunciados. Sendo assim, é possível mencionar que todo enunciado é fruto de enunciados anteriores e germen para enunciados que estão por vir.

2.1 Ética e Estética

A questão ética em Bakhtin está em seus primeiros escritos em “o Autor e o herói” (1922, 1924) aparece como elemento-chave para o entendimento da atividade de pesquisa e também esclarece fundamentos de uma estética diferente da compartimentação mecânica do conhecimento. Nesse entendimento, o autor é componente integrante do objeto estético. O autor criador é componente da obra, nela há traços que o identificam, não sendo apenas uma instância gramatical ou narrativa abstrata. O autor-criador é a consciência de uma consciência, engloba e acaba a consciência do herói (do quê ou de quem se fala) e do seu mundo. Ele sabe mais que o seu herói (excedente de saber – exotopia só um outro pode nos dar acabamento, só nós podemos dar acabamento ao outro, temos apenas um horizonte, apenas o outro pode nos dar o ambiente complementar).

Bakhtin ao pensar as Ciências Humanas como ciências do discurso evidencia a sua não neutralidade e, conseqüentemente, a função ética do pesquisador, que precisa explicitar seu posicionamento e lugar de onde fala. Em “O autor e o herói”, Bakhtin extrapola as definições estritas de estética do campo literário e traz para o universo da ética. Já que apenas

o outro pode dar acabamento ao eu. O outro sabe do eu o que ele mesmo não sabe e vice-versa. E a resposta ao outro é o que define o ato responsável.

Apenas um participante não pode suscitar o acontecimento estético, pois este pressupõe duas consciências que não coincidem. É no movimento de afastamento e aproximação entre o autor-criador e seu herói que são criados os tipos de personagens e o estilo da linguagem. Nas palavras de Bakhtin “a vivência que o herói tem de seu corpo - corpo interior a partir dele mesmo - envolve-se em seu corpo exterior para o outro, encontra sua consciência estética através da reação de valor deste” (p.71).

Bakhtin nos apresenta três elementos que compõem a obra estética que se inter-relacionam, quais sejam: o autor criador, o herói, ouvinte/leitor/contemplador. O autor-criador participa da obra com seu acabamento estético e seus valores éticos; que inclui o acabamento dado ao herói. O ouvinte /leitor/contemplador participa da obra desde de dentro, ele é presumido pelo autor e diz respeito ao dialogismo implícito de todo enunciado. Por sua vez, o ouvinte /leitor/contemplador é também autor à medida que compõe a obra estética, sendo outra face da exotopia no processo de significação estética. É componente interno já que o discurso a ele se dirige e externo na obra pela resposta dada pela apreciação. A exotopia do autor-contemplador atualiza o objeto estético, tanto na arte quanto na Pesquisa em Ciências Humanas. O autor-criador está espacialmente de fora e temporalmente antes do autor-contemplador. É o excedente de visão no tempo e no espaço que dá sentido estético à consciência do outro, esse acabamento inclui necessariamente o outro.

Admitindo o exemplo da obra machadiana *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, quando Braz escreve suas memórias ele é um outro, ele é o olhar exotópico que dá acabamento estético ao Braz, dando sentido à sua memória. Nessa obra, a voz do autor se consubstancia na voz de Braz morto. Isso garante o olhar de fora, olhar exotópico impregnado de valor que dá sentido e estética ao caótico Braz vivo.

Da relação entre linguagens e visões de mundo, entre autor e herói emergem uma ética possível, em que o outro não seja apenas um objeto, numa linguagem estrita da ciência, mas que o outro seja um sujeito vivo. Nesse sentido, no acabamento estético dado pelo autor-criador- pesquisador mais do que dar voz aos pesquisados é preciso deixar espaço para que o leitor possa também dar o seu acabamento. A forma que nos propõe Bakhtin não é acabada, mas está em permanente troca com a linguagem viva e inacabada da vida cotidiana.

No caso dessa tese, meu olhar de pesquisadora não coincide com o olhar que as professoras participantes da pesquisa têm de si mesmas. Enquanto pesquisadora tenho a tarefa de tentar captar algo do modo como elas se veem, tentar compreendê-las em seus termos para

depois assumir o lugar exterior e configurar o que vejo do que elas veem, num desdobramento de olhares de um lugar exterior ou exotópico.

A exotopia tem a ver com a alteridade. No plano empírico cada um de nós ocupa um lugar único e singular e é deste lugar que cada um dá a sua assinatura, sem álibi. E é deste lugar único que cada um se torna responsável, sendo também datado e contextualizado. É a exotopia que torna a objetivação possível, seja ela estética ou teórica. Para sumir o caráter da dimensão ética na pesquisa ou na arte é preciso intervir a ideia de responsabilidade.

Teoria e estética se tornam éticas quando viram ato, tornar o pensamento em ato é, de acordo com Bakhtin (2011), um pensamento ético possível. Só há ética na dimensão do evento, é no evento que minha posição singular defronta com outras posições também singulares. O mundo da cognição teórica é apenas uma parte do mundo que constitui o todo. A visão estética é justificada quando respeita seus limites, não tentando apresentar uma parte abstrata do todo como realidade.

O discurso é o objeto da reflexão para Bakhtin e não a linguística. Todo discurso produz-se como ato⁸ num contexto singular e irrepitível, sendo um acontecimento em que a diferença entre valores tem papel fundamental na produção de sentidos. O sentido é produzido no acontecimento dialógico entre posições singulares que se confrontam. A ética e a questão do valor se dão no lugar do acontecimento singular e irrepitível, no concreto e histórico. O contexto é a arena no qual diferentes valores, de diferentes posições sociais se confrontam. O pensamento tornado ato é pensamento valorado, a entonação é a luz do valor. O caráter pessoal e intransferível da responsabilidade que decorre dessa posição singular, é denominado por Bakhtin (2011) “não-álibi” do ser. Esta ausência de álibi é parte essencial da vida humana, que, ao contrário da vida animal, consiste em uma sucessão de atos éticos.

2.2 Cronotopo e Exotopia

Os conceitos cronotopo e exotopia abordados por Bakhtin tratam da relação espaço-tempo. Cronotopo foi concebido no domínio específico do texto literário e exotopia refere-se atividade criadora de um modo geral, em princípio à atividade estética e depois à atividade de pesquisa em Ciências Humanas. (AMORIM, 2004). São dois modos possíveis de abordar a relação espaço tempo.

⁸ No ato segundo Bakhtin, os princípios morais gerais (tal como teorizados por Kant, por exemplo) adquirem um sentido contextual específico centrado nos sujeitos concretos aí envolvidos, sem prejuízo dos princípios morais, mas sem estar subsumidos à sua universalidade

No campo o pesquisador e o sujeito ocupam lugares diferentes. É nesse lugar que o pesquisador pode construir seu texto a partir do excedente de visão:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro, ver axiologicamente o mundo de dentro dele qual ele o vê, colocarme no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, e do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011 p.23)

A exotopia se refere ao afastamento do pesquisador, quando este se movimenta para ir ao encontro do outro e, baseado nesse encontro, pode ser capaz de captar e compreender o olhar do outro. Em outras palavras, é procurar ver o que o outro vê e voltar ao seu próprio lugar para compreender o olhar do outro e poder mostrar a forma como o outro vê.

É a partir do lugar que o pesquisador ocupa que se dá a responsabilidade da compreensão, para Bakhtin (2017, p.21), “quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimento dele, na categoria de outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda”. O exercício da exotopia faz com que o pesquisador na relação com o pesquisado possa perceber o caráter de desconhecido e de imprevisível do outro.

Essa relação exotópica exige do pesquisador das Ciências Humanas um constante exercício de distanciamento. Isso se torna mais pujante, nos casos como o meu, pois sou uma professora que pesquisa junto a outros professores e crianças, tendo como campo empírico a escola, local onde desenvolvo minhas atividades. Abordar temas próximos da atividade exercida exige deslocamentos constantes, entre eles sair desse lugar de professora e ocupar a posição de pesquisadora, buscando outro lugar na escola. O trabalho de campo de Travassos (2013), também próximo de sua atividade de professora, também apresenta esta questão do deslocamento: “fez-se necessária a tentativa de observar esse universo tão familiar, como algo novo, aprendendo a suspeitar e olhar as situações do campo por outro ângulo. Não da professora, mas da pesquisadora[...] (p.19). O exercício de distanciamento para tentar compreender o outro criança, também exige um distanciamento deste lugar ocupado pela criança que permanece em nós. (CORSINO, 2015). Neste sentido, há um duplo distanciamento quando se está pesquisando a Educação Infantil.

O conceito de cronotopo traz no nome um maior equilíbrio entre as dimensões de espaço e de tempo. Na literatura, cronotopo é uma categoria da forma e do conteúdo que

realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto (AMORIM, 2004). Cronotopo é a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas” (BAKHTIN, 2012, p.211). Bakhtin (1975) define cronotopo, revelando a origem do termo:

Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, "espaço-tempo") para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Este termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente). O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como categoria formalmente constitutiva da literatura, não vamos lidar com o cronotopo em outras áreas da cultura (BAKHTIN, 2002 p.84).

O cronotopo é a materialização do tempo no espaço. Amorim (2004) descreve essa materialização como um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa se vive e se mede em função das características desse lugar. Como categoria literária está relacionado com a forma e com o conteúdo, o que quer dizer que ele concerne não somente ao acontecimento narrado na obra, mas também ao acontecimento da narração.

Na literatura, para Bakhtin, o cronotopo mais difundido para o tema do encontro é o da estrada, lugar onde os encontros inesperados acontecem. O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.

Amorim (2004) toma o cinema do iraniano Kiarostami como exemplo de cronotopo. Boa parte das cenas dos filmes desse cineasta se passa dentro de um carro ou na visão externa de um carro. Nesse exemplo, o carro desempenha o papel de cronotopo, pois é nele que o tempo de ação se escande e avança. O carro é um lugar fechado que atravessa vários lugares sem mudar de lugar, “com o carro encontramos o outro: outro lugar, outra cultura, outras pessoas, de dentro de nosso mundo, recobertos por nossa carapaça” (p.106).

Amorim (2004) ao transpor a ideia de cronotopo para o campo das Ciências Humanas parte do encontro com o outro que constitui um dos eixos da produção do saber. As Ciências Humanas têm como cronotopo principal o campo. É no campo que as relações espaço temporais da pesquisa se definem, oferece ao pesquisador a possibilidade de encontro com o outro e de modo sistemático.

A estrada se distingue do campo pelo fato de a primeira estar aberta a infinitas possibilidades, o encontro com o outro se dá ao acaso. Já o campo da pesquisa é espaço

delimitado, fechado pelos objetivos da pesquisa. Esse fechamento é indispensável, pois o encontro como outro se produz nas relações que ali se desenvolvem.

Apresentamos no próximo tópico o campo empírico dessa pesquisa.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

O homem está na cidade
 como uma coisa está em outra
 e a cidade está no homem
 que está em outra cidade
 (...)
 a cidade não está no homem
 do mesmo modo que em suas
 quitandas praças e ruas

Ferreira Gullar, Poema Sujo, 1975.

Adultos e crianças estão na escola, que está na cidade e a cidade e a escola estão em cada pessoa de uma maneira muito própria porque sentidos são construídos nas interações que se realizam em cada espaço-tempo vivido.

Este capítulo está subdividido em cinco seções, na primeira apresento um pouco da história do município de Juiz de Fora e da criação da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG. Na sequência, relato a trajetória de construção de propostas curriculares do município. Em seguida, descrevo o Prêmio *Professores do Brasil* e o Prêmio *Educar para a Igualdade Racial e de Gênero* com o objetivo de apresentar ao leitor referências para situar a escolha das professoras da pesquisa. Por fim, exponho o perfil das professoras premiadas e o contexto da escola onde atuam e desenvolvem seus projetos.

3.1 O município de Juiz de Fora/MG e a configuração da Educação em sua rede pública

Juiz de Fora é um município de médio porte, situado na Zona da Mata Mineira. Sua população foi estimada, em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 564.310 habitantes. É o 4º município mais populoso de Minas Gerais e o 36º no Brasil. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,778, que é considerado elevado em relação ao Estado. Ocupa uma área de 1.429, 875 km², dos quais 317,740 km² estão em perímetro urbano.

O nome Juiz de Fora gera muitas dúvidas quanto sua origem. Historicamente, Juiz de Fora era um magistrado, do tempo colonial, nomeado pela Coroa Portuguesa, para atuar onde não havia Juiz de Direito. Os estudos de Botti (1994) indicam que um Juiz de Fora esteve de passagem na região e se hospedou por algum tempo em uma fazenda e que, mais tarde, próximo a ela, surgiria o povoado de Santo Antônio do Paraibuna. A cafeicultura que floresceu ao redor do Santo Antônio do Paraibuna transformou a Vila no principal núcleo

urbano da região. Em 1875, a cidade de Juiz de Fora era a mais próspera entre outras localidades. Este período de prosperidade declinou, mas esta crise afetou pouco o dinamismo da cidade de Juiz de Fora, que contava já com outras atividades, como a indústria.

O processo de industrialização em Juiz de Fora esteve atrelado à construção da Rodovia União e Indústria que compreende o trecho, Juiz de Fora - Petrópolis - Rio de Janeiro. Muitos dos profissionais envolvidos na construção dessa rodovia optaram por permanecer em Juiz de Fora, dedicando-se a diversos empreendimentos, montando pequenas fábricas na área central ou nos arredores da cidade. Alguns, por sua vez, estabeleceram-se nos ramos comerciais, de serviços ou na área rural na continuação de suas atividades agrícolas. (Ibidem)

Na imagem 04 do mapa com a divisão administrativa do Estado de Minas Gerais, nota-se em destaque a Zona da Mata Mineira, e logo abaixo identificado por uma seta uma imagem 05 em destaque o município de Juiz de Fora. O município está ligado às capitais Belo Horizonte (a 283 km de distância), Rio de Janeiro (a 178 km de distância) e Brasília (a 1.233 km de distância) pela rodovia BR-040.

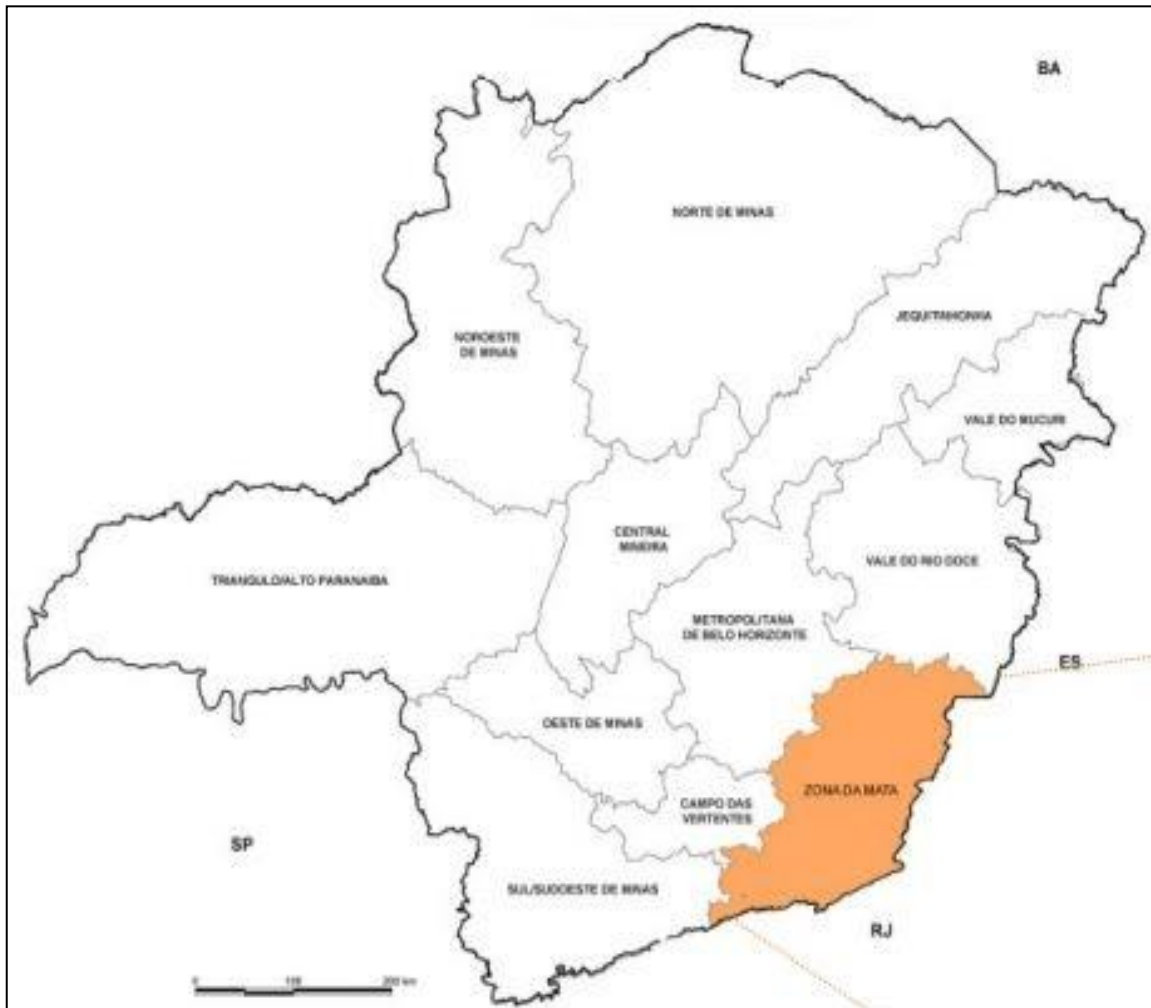


Figura 1: Divisão administrativa do Estado de Minas Gerais, em destaque a Zona da Mata.
Fonte: NPEURB/MGU UFJF, 2006



Figura 2: Zona da Mata Mineira, em destaque o município de Juiz de Fora
Fonte: NPEURB/MGU UFJF, 2006.

Em 1889, Juiz de Fora contava com duas fortes indústrias de tecidos: a Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas e a Companhia de Fiação e Tecelagem Industrial Mineira. Na ocasião, inaugurava-se a primeira Usina Hidrelétrica da América Latina a produzir energia elétrica para iluminação pública. Reconhecendo seu pioneirismo na industrialização, Rui Barbosa em discurso realizado no antigo Theatro Municipal de Juiz de Fora, em 1910, chamou a cidade de Manchester Mineira. Segundo Botti (1994), à época era o município mais importante do estado de Minas-Gerais.

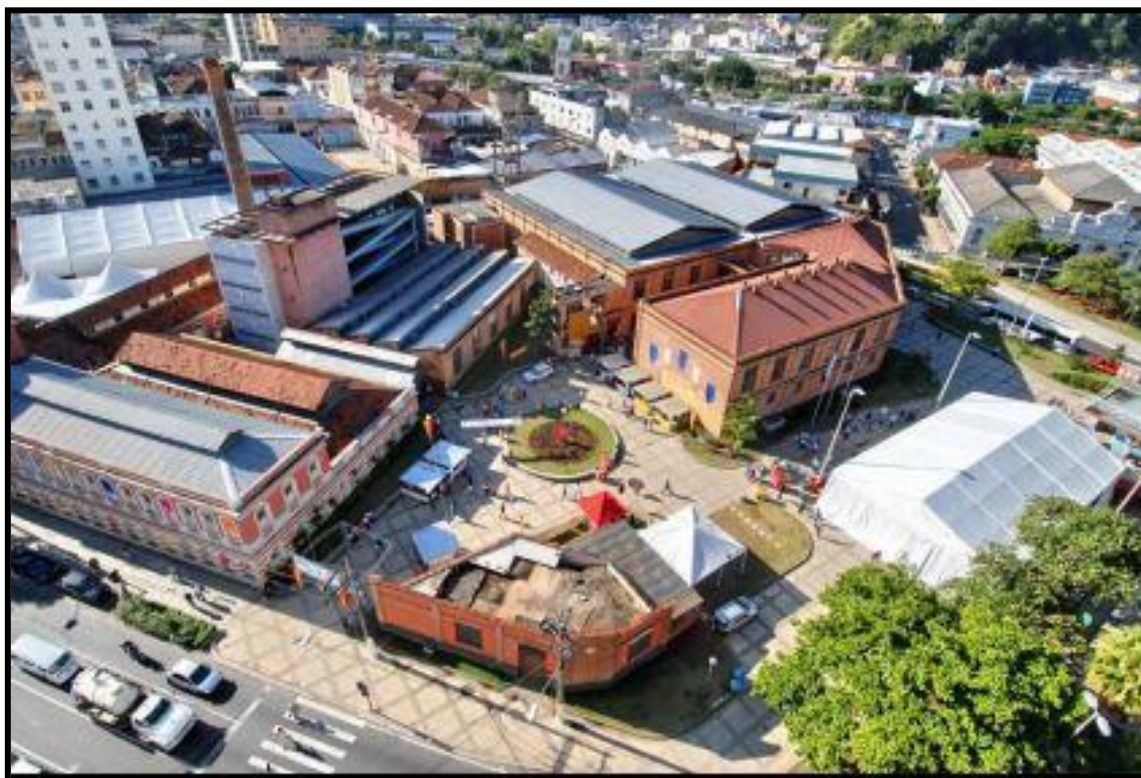


Figura 3: Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, em 2005.

Fonte: "[http://www.sky](http://www.skyFonte:)Fonte:"<http://www.skyscrapercity.com/> JuizdeFora158anos

A Foto 05 mostra uma imagem do complexo arquitetônico do Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, o registro foi realizado no ano de 2005.

Entre os anos de 1983 e 1987, a Prefeitura de Juiz de Fora negociou a compra das instalações da antiga Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas. O complexo foi restaurado para abrigar o Centro Cultural, o Mercado Municipal e em seguida recebeu também Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Centro de Formação do Professor (CFP). A restauração manteve suas características originais.

A dinâmica econômica e cultural que marcou o contexto de urbanização do município de Juiz de Fora reverberou do mesmo modo na esfera educacional da cidade. Tal incremento econômico e cultural viabilizou a expansão de seu sistema educacional tanto na rede privada quanto na pública, com a instalação de diversos estabelecimentos de ensino primários, secundários e também superiores⁹, como levantado por Candiá (2007).

Na década de 1960, as atenções voltavam-se para a educação, sendo criada a Secretaria Municipal de Educação, o número de escolas da rede municipal foi ampliado,

⁹O sistema educacional brasileiro atualmente é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

incluindo a inauguração de duas escolas de Educação Infantil. À época o atendimento às crianças da pré-escola se dava em uma instituição estadual, em algumas turmas de crianças de seis anos em nove escolas municipais e nas instituições filantrópicas conveniadas com a prefeitura (LEMOS, 2004).

Em 1982, foram criadas 12 Escolas Municipais de Educação Pré-Escolar (EMEI), momento em que a concepção assistencialista, que caracterizava o atendimento à Educação Infantil, passa a se fundamentar numa concepção com características compensatórias, em que a preocupação com o desenvolvimento e com a prontidão para a alfabetização ganha maior ênfase (LEMOS, 2004). Iniciam-se, nesse momento, as primeiras ações voltadas às questões pedagógicas e ao interesse das famílias pelas instituições pré-escolares.

Atualmente, estão sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação 81 escolas públicas com atendimento à pré-escola. Desse total, 69 escolas atendem tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental e 12 instituições atendem exclusivamente à Educação Infantil (crianças de quatro e cinco anos). Além disso, Juiz de Fora possui 46 creches, instituições parceiras ou conveniadas, conforme o Edital de Chamamento Público nº 06/2017. Das 46 creches, 32 atendem exclusivamente a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, e 14 oferecem atendimento às crianças de 4 e 5 anos.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no ano de 2018, toda demanda de atendimento às crianças da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) foi atendida, e o acolhimento em creches (crianças de 0 a 3 anos) supriu cerca de 33,35% da procura.

Nos quadros abaixo expomos o quantitativo de escolas do município de Juiz de Fora, informando o montante de instituições que atendem à EI e EF, sua distribuição em zona urbana e rural e jornada escolar.

Atendimento exclusivo à educação infantil	6 escolas
Atendimento à educação infantil e 1º ano do ensino fundamental	12 escolas
Atendimento à educação infantil, 1º ano e 2º ano do ensino fundamental.	2 escolas
Atendimento desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental	51 escolas
Atendimento exclusivamente ao ensino fundamental	71 escolas

Quadro 1 Quantitativo das escolas públicas municipais da EB do município de Juiz de Fora, 2019
Fonte: SE/DEI, 2019.

Período de funcionamento da escola	Total de escolas
Tempo integral	05 escolas
Tempo parcial	96 escolas

Quadro 2- Quantitativo de escolas públicas municipais que atendem à EB em tempo integral e parcial do município de Juiz de Fora, 2019
Fonte: SE/DEI, 2019

Área do município	Total de escolas
Zona urbana	92 escolas
Zona rural	09 escolas

Quadro 3 - Quantitativo de escolas públicas municipais que atendem à EB na zona rural e urbana do município de Juiz de Fora, 2019
Fonte: SE, 2019.

Em uma breve análise do quadro 01 relativo ao quantitativo das escolas públicas municipais para atendimento à EB, podemos perceber que, em sua maioria, as escolas estão localizadas na zona urbana, com acolhimento em tempo parcial, totalizando quatro horas por dia, incluindo horário de merenda e recreio. O atendimento ao EF é priorizado, tendo em vista que apenas seis escolas atendem exclusivamente à primeira etapa da EB, ou seja, à EI. A cargo da grande maioria das escolas (71), fica o atendimento ao EF, como indica o quadro 07.

A Imagem 04 expõe o organograma da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Existe uma estrutura hierárquica, que deve ser respeitada e que periodicamente sofre alterações, de acordo com o desenho da política em andamento.

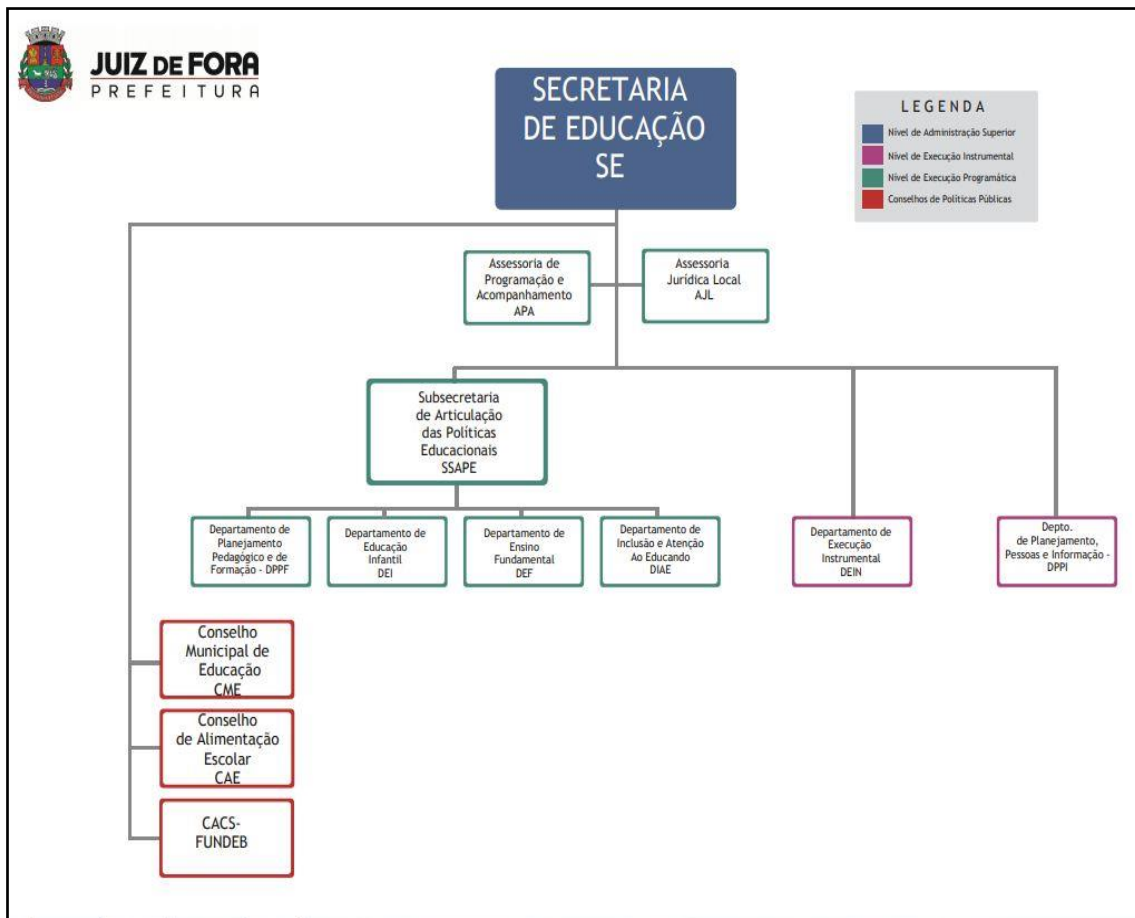


Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação

Fonte: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/estrutura_organizacional/se.pdf

Na próxima seção exponho o movimento de construção das orientações curriculares para a EI da Rede Municipal de Juiz de Fora. Conhecer esse processo de elaboração permite compreendê-las a partir de sua historicidade e como fruto de um processo de negociação de sentidos entre os participantes dessa construção, como destacado por Giroux (1987).

3.2 A construção da Proposta Curricular do município de Juiz de Fora

O movimento de reorganização curricular do município de Juiz de Fora se corporificou juntamente com o momento de redemocratização do país e conciliou, de certa forma, uma perspectiva democrática em sua construção. Tanto a elaboração das primeiras orientações curriculares para a EI da rede municipal (JUIZ DE FORA, 1996), quanto da versão posterior (JUIZ DE FORA, 2008), e da última proposta curricular concretizada em um conjunto de dois cadernos (JUIZ DE FORA 2012a, 2012b) aconteceram com a participação do corpo docente, de técnicos da SE e de consultores da universidade. Os documentos são datados e revelam concepções de um dado momento histórico, em consonância com o que acontecia em âmbito mais abrangente no país.

Como já mencionado, no ano de 1996, decorre a ratificação da EI como primeira etapa da EB a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996). Logo após, em 1998 é difundido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com as primeiras orientações curriculares em âmbito nacional para esta etapa. Foi um documento produzido na esfera governamental federal, por meio do Ministério da Educação (MEC).

A partir de então, as instituições de EI, públicas ou privadas, integraram-se aos sistemas de ensino. Como primeira etapa da EB, a EI foi dividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). A frequência à EI não se tornou obrigatória, como para as crianças a partir dos sete anos de idade, mas teve a sua importância definida como a primeira etapa da EB e como direito de toda a criança de zero a seis anos de idade e de suas famílias, sempre que seus pais ou responsáveis assim o desejarem ou necessitarem.

Vale ressaltar que Juiz de Fora, mesmo antes da promulgação da LDB-1996, já havia incorporado a EI à sua Lei Orgânica¹⁰ no ano de 1990, determinando em seus Artigos 131 e 132 que

¹⁰ Lei Orgânica é uma espécie de Constituição Municipal que não pode contrariar as Constituições Federal e Estadual e nem as suas respectivas leis. Cada município, de acordo com suas necessidade e peculiaridades, tem autonomia para criar a sua própria Lei Orgânica. O prefeito é quem se encarrega de fazer cumprir a Lei Orgânica, sempre observada e fiscalizada pela Câmara de Vereadores.

O município promoverá a educação pré-escolar e o ensino fundamental e, atendidos estes, o ensino médio atuando, prioritariamente na zona rural e periferia da cidade (JUIZ DE FORA, 1990, p. 43) [...] O poder Público Municipal assegurará, na promoção da Educação Pré-escolar e do Ensino Fundamental [...] Igualdade de condições para o acesso, frequência e permanência na escola [...]. (JUIZ DE FORA, 1990, p. 43).

Em Juiz de Fora, o poder público municipal se antecipou à LDB de 1996 com relação ao processo de municipalização da educação pré-escolar, movimento iniciado na década de 1980, quando foram inauguradas as primeiras Escolas de Educação Infantil (EMEI). O primeiro documento referente a orientações curriculares para EI estruturado no município de Juiz de Fora coincide com o momento em que o país vivia: o processo de abertura política. É sob a bandeira de movimentos de mulheres, de educadores e trabalhadores que o direito à educação para todas as crianças entre 0 a 6 anos ganha relevo (KRAMER, 2001).

Posterior à Lei Orgânica, entre os anos de 1994 e 1996, foi produzido um documento com as primeiras orientações curriculares para a EI da Rede Pública Municipal. Publicado no ano de 1996 sob o título “Programa de Educação Infantil”, o documento foi elaborado com a participação de profissionais que atuavam diretamente com as “classes” de EI. O início do trabalho se deu através da “coleta de materiais de pesquisa sobre a prática da aplicação dos conteúdos pelos professores na Pré-Escola” (JUIZ DE FORA, 1996). Os profissionais que trabalhavam na pré-escola foram convidados a participar da organização do “Programa de Educação Infantil”. Os professores que atuavam com as crianças (4 a 6 anos) ficaram incumbidos de “listar os conteúdos”, e os professores das áreas específicas, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística e Educação Física se encarregaram da fundamentação teórica.

Esse arranjo curricular pautava-se numa concepção de preparação das crianças para o acesso à etapa posterior e uma perspectiva conteudista e disciplinar própria do EF, configuração que estava em consonância com o que acontecia em um âmbito mais amplo no país. Isso se evidencia pela ênfase dada às áreas de conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo. Pesquisadores como Lopes (2011), Silva (1999) e Sacristán (2000) reiteram que o Currículo não é uma listagem de conteúdos, é sobretudo um processo constituído por encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares e locais de interação.

De acordo com o “Programa de Educação Infantil” (JUIZ DE FORA, 1996, p. 9), “[...] a criança terá condições de tornar-se, ao longo da sua vida escolar, um legítimo e verdadeiro usuário de seu principal instrumento de comunicação”. Depreende-se dessa

afirmação que a criança é concebida pelo que lhe falta, alguém que, ao longo do percurso escolar, virá a ser.

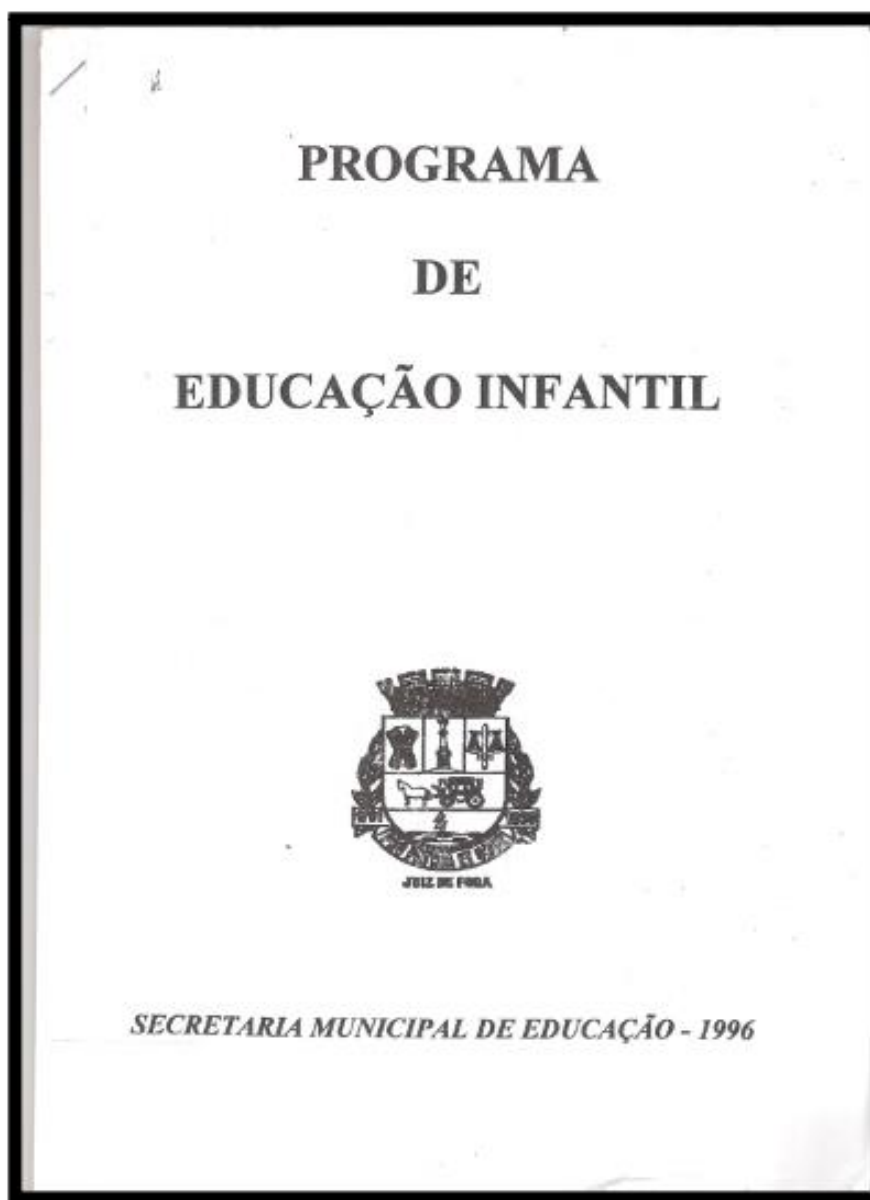


Figura 5 Capa do Programa de Educação Infantil de Juiz de Fora publicado no ano de 1996
Fonte: Acervo da Autora

Grupos de estudo foram formados com a participação de técnicos da SE, professores e coordenadores da EI, a partir de 1998, com o objetivo de oportunizar debates e reflexões sobre qual proposta deveria embasar as ações nos espaços de EI no município. A partir das discussões empreendidas nesses encontros, no ano de 2008, a SE publicou as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora, em documento intitulado “Linhas

Orientadoras para educação infantil nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora”, esboçando os fundamentos que deveriam pautar a organização curricular para a EI.

Dois anos depois da publicação das diretrizes supracitadas, a SE promoveu um movimento de reformulação das propostas curriculares da EI e do EF, culminando com o “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora” no ano de 2010. A partir desses seminários que contaram com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, técnicos da SE e consultores de universidades públicas foram elaborados um conjunto de oito documentos para o EF que contemplavam as áreas de Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Educação de jovens e adultos (EJA) e outro conjunto com dois cadernos para a EI. No que diz respeito à EI, foram produzidos dois cadernos, sendo que um apresenta a perspectiva de currículo e o segundo a concepção de criança apontada por este documento.

No quadro abaixo apresentamos os autores envolvidos no processo de construção das propostas curriculares do município de Juiz de Fora, as concepções de criança e infância bem como estrutura dos mesmos.

Ano	Atores envolvidos nas formulações	Concepções de criança e infância	Estrutura dos documentos
1996	Professores licenciados em História, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Letras, Matemática e Educação Física. Professores atuantes na EI	Criança percebida como aluno, alguém que virá a ser.	Lista de conteúdos organizados por áreas do conhecimento: Estudos Sociais; Ciências; Educação Artística; Música; Língua Portuguesa; Matemática; Educação Física.
2008	Técnicos da SE, especialista em EI, Profissionais das Escolas municipais participantes do grupo de estudos da Educação Infantil.	Sujeito ativo, participativo, sócio-histórico-geográfico, produtor e influenciador de cultura e da sociedade; sujeito real e cidadão de direitos; ser brincante; Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos.	Apresentação as escolas municipais; os caminhos percorridos para produção do documento; fundamentação teórica; dimensão pedagógica; prática pedagógica; o brincar como fundante; apresentação dos documentos legais que precisam ser conhecidos; indicação de leitura complementar
2012	Equipe de EI da SE, profissionais da EI e Creches, consultor especialista em EI.	Traz além das concepções de criança já citadas no documento anterior, concepções de infância compreendidas como: uma forma de conhecer as crianças; uma construção social; constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão inseridas.	O documento tem uma estrutura que dialoga com o leitor, não apresenta índice, mas sim "legendas explicativas" que são encontradas no decorrer do texto, penso que para facilitar a leitura e identificação das citações.

Quadro 4 Propostas Curriculares para a EI na Rede Pública Municipal de Juiz de Fora.
Fonte: (RIBEIRO, 2015)

Ressaltam-se algumas rupturas e permanência entre os três documentos para a EI, tanto no que se refere às equipes envolvidas na elaboração como nas concepções de criança, infância e estruturas dos documentos. No primeiro documento (“Programa de Educação Infantil”), os especialistas por áreas eram os responsáveis pela fundamentação teórica, o que estava em consonância com ordem disciplinar pautada num currículo tradicional, com viés conteudista, regulado no que ensinar.

Nos documentos posteriores, nota-se uma mudança no perfil dos participantes, uma das mudanças está no conjunto de dois cadernos para a EI Juiz de Fora (2012 a) e “Juiz de Fora” (2012 b) por exemplo, integraram o grupo responsável por sua elaboração a equipe de EI da SE, professores e coordenadores das escolas municipais e Creches, além de consultores especialista em EI. Essa nova configuração do grupo indica que o campo da EI apresenta fundamentação própria.

Observa-se que concepções de infância e criança presentes nos documentos supracitados repercute no papel da EI, pois direciona o atendimento prestado às crianças pequenas. Dessa maneira, a EI está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, sendo marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre as crianças.

À época participei, representando a escola onde era efetiva, dos “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”. Isso contribuiu para ampliar o meu interesse pelo tema do currículo, culminando com a elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado, tendo como questão central **compreender como as Propostas Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contemplam a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?**

Uma das considerações apresentadas ao final da dissertação foi a de que a forma segmentada como as propostas para a EI e o EF foram construídas, não favoreceu uma percepção que as aproximasse. Essa mesma forma fragmentada e divergente é também reproduzida nas Reuniões Pedagógicas nas escolas, quando os professores também se separavam por área, subdividindo um encontro que poderia ser um momento de compartilhamento da equipe.

A análise da estrutura e dos aspectos gráficos das referidas propostas publicadas em 2012 para a EI e o EF permitiu inferir que não existe, na concepção apresentada pelos documentos, uma preocupação mais explícita com a articulação entre eles. Os materiais de pesquisa referentes às entrevistas são também reveladores dessa ruptura, pois as propostas foram elaboradas em momentos distintos, o que dificultou a articulação entre os participantes daquele processo. No entendimento dos professores a não articulação entre as propostas da EI e do EF se deu em virtude da dissociação entre brincar e alfabetizar, como se uma impedisse a outra. A brincadeira que poderia ser um elemento articulador entre as etapas da EB, parece se configurar como polarizador: de um lado o brincar e de outro o aprender (RIBEIRO, 2014)

3.3 Os Prêmios

Como já mencionado, as professoras participantes da pesquisa foram selecionadas por terem ganhado destaque em concursos de âmbito nacional e por desenvolverem práticas consideradas exitosas no campo da Educação da cidade. Os concursos nos quais se inscreveram e obtiveram notoriedade foram: **10ª edição do Prêmio Professores do Brasil** em 2017 no qual as Professora Carla e Professora Abigail foram premiadas na etapa regional, Categoria Pré-escola; **11ª edição do Prêmio Professores do Brasil**, em 2018, em que a Professora Eduarda foi destaque na etapa estadual, categoria Ciclo de alfabetização: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e na **7ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero**, em 2015, na qual a Professora1 foi contemplada na etapa nacional categoria Professor da Educação Infantil.

No próximo tópico apresento o Prêmio Professores do Brasil e o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, expondo o histórico, objetivos, critérios de organização das categorias premiadas e de qualidade.

Prêmio	Ano da premiação	Professoras contempladas	Etapa que atuavam à época
7ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero	2015	Professora Vanda	Educação Infantil
10ª edição do Prêmio Professores do Brasil	2017	Professora Carla e Professora Abigail	Educação Infantil
11ª edição do Prêmio Professores do Brasil	2018	Professora Eduarda	1º ano do Ensino Fundamental

Quadro 6 - Prêmios e professoras premiadas
Fonte: Elaborada pela autora

3.3.1 Prêmio Professores do Brasil

O **Prêmio Professores do Brasil**¹¹ foi uma iniciativa do MEC que teve como objetivos: reconhecer o trabalho de professores das redes públicas que, no exercício da atividade docente, contribuem de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil; dar visibilidade às experiências pedagógicas conduzidas pelos professores, consideradas exitosas e que sejam passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas

¹¹ <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>

de ensino; estimular a participação dos professores como sujeitos ativos na implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); oferecer uma reflexão sobre a prática pedagógica e orientar a sistematização de experiências educacionais; valorizar o papel dos professores como agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações

A união do Prêmio Qualidade na Educação Infantil estabelecido em 1999 com o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental desenvolvido desde 1995 deu origem ao Prêmio Professores do Brasil instituído no ano de 2005. A 12ª edição do prêmio aconteceu no ano de 2018 e no ano de 2019, o MEC informou que o evento não iria acontecer, pois haveria reestruturações e adequação à BNCC e ao PNE.

Nas onze edições do prêmio foram distribuídos mais de 2,8 milhões de reais em premiações a 388 docentes, oriundos de realidades e trajetórias diversas. De acordo com o site do prêmio¹², esses professores “compartilham uma inquietação e uma vontade permanente de fazer uma diferença positiva na vida dos seus alunos”.

No site¹³ estão disponíveis os trabalhos premiados, além dos regulamentos que pautaram cada edição, sendo possível visualizar também todos os parceiros que apoiaram a premiação desde sua origem. O número de parceiros foi aumentando a cada ano, destacando-se a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) que figura desde a instituição do prêmio e o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), apoiando o prêmio a partir do segundo ano.

A 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil contou com 17 parceiros, além da Undime e Consed: Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP), Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS), Fundação Santillana, Instituto Península, Instituto Singularidades, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Social do Comércio (Sesc), Shell Brasil, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

¹²<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>

¹³<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>

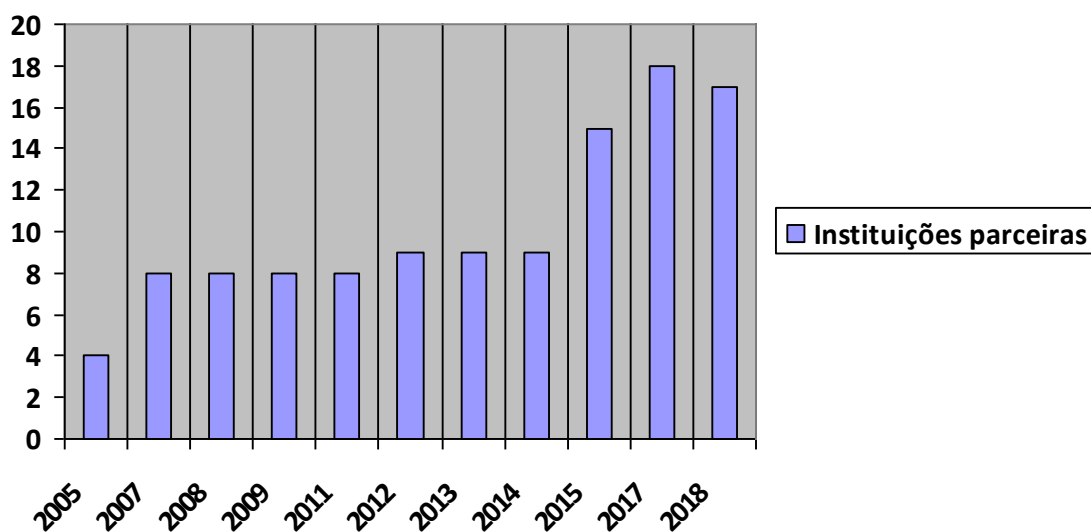


Gráfico 1 Quantitativo de instituições parceiras do Prêmio Professores do Brasil
 Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É possível observar no Gráfico 1 que o quantitativo de instituições parceiras vem aumentando desde a criação do prêmio. Em 2005 eram quatro, no ano de 2006 o evento não foi realizado, no ano seguinte 2007 o número de instituições parceiras subiu para oito, mantendo esse quantitativo até 2011. Entre 2013 e 2014 ampliou-se a participação para nove. Em 2015 entraram mais duas instituições totalizando 11. Nos anos de 2017 e 2018 participaram respectivamente 18 e 17 instituições parceiras.

É notório um incremento na participação dos empresários, por meio de fundações e institutos, nas duas últimas edições do Prêmio Professores do Brasil. De acordo com Lira (2018) o aumento na participação da iniciativa privada, custeando os incentivos e prêmios tende a modificar a especificidade do ensino público e a produzir um consenso, no qual os recursos públicos seriam insuficientes à educação, sustentando a narrativa da necessidade de parcerias com o setor privado.

A noção de qualidade é denotada no regulamento da 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil nos itens obrigatórios que são pré-requisitos para inscrição do candidato:

III - entre um e três documentos em formato pdf (*portable document format*), no tamanho máximo de 5MB, que comprove (m) a realização do trabalho, como fotos, reportagens, diários de classe, folha de frequência, boletins, testemunhos, resultados escolares em avaliação de larga escala, etc. que evidenciem a qualidade e resultados obtidos.

Os critérios de qualidade de acordo com o regulamento do prêmio estão na comprovação da realização do trabalho em contexto mais amplo que extrapole o espaço

circunscrito da escola por meio de reportagens, testemunhos, resultados em avaliações de larga escala, e no próprio recinto da instituição escolar por meio de diários de classe, folha de frequência, boletins, fotos. Não há referências mais específicas de critérios pedagógicos que seriam considerados na seleção.

A seleção dos relatos acontece em três etapas: estadual, regional e nacional. Em cada fase um Comitê se incumba de avaliar os relatos de acordo com os critérios do concurso supracitados. Na etapa regional os selecionados produzem um vídeo autoral de 1min30s resumindo seu relato. Ao final do processo são indicados 6 relatos, um de cada categoria, para a premiação nacional.

As Temáticas Especiais contemplam 05 tópicos: Esporte como estratégia de aprendizagem; Práticas inovadoras de educação científica; Uso de tecnologias de informação e comunicação no processo de inovação educacional; educação empreendedora; boas práticas no uso de linguagens de mídia para as diferentes áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dentro de cada tópico são premiados professores das categorias Ensino Fundamental: anos iniciais - Ciclo de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos, Ensino Fundamental: anos iniciais: 4º e 5º anos, Ensino Fundamental: anos finais: 6º a 9º anos, Ensino Médio. A categoria EI não é contemplada nas Temáticas Especiais.

Três das quatro participantes da pesquisa foram contempladas por esse Prêmio. A Professora Eduarda foi contemplada no 11º Prêmio Professores do Brasil na etapa estadual com categoria Ciclo de alfabetização: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com o projeto “A mala maluca da vovó Zenilda: Aprendizagem significativa e divertida”. Professora Carla e Professora Abigail que trabalham em parceria, se inscreveram na 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil, foram contempladas na categoria Pré Escola na etapa regional com o projeto “Identidade”.

3.3.2. Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

O Projeto **Educar para a Igualdade Racial e de Gênero** é também promovido juntamente com instituições parceiras como Itaú Social e Instituto Unibanco. O projeto integra o programa de educação CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades)¹⁴, organização não-governamental que produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero.

¹⁴ <https://www.geledes.org.br/7o-premio-educar-para-igualdade-racial-e-de-genero/>

Foi criado no ano de 2002, congregando professores/as que trocam experiências e conhecimentos acerca de suas práticas. Está circunscrito na agenda das ações educativas do país, sendo reconhecido pelo MEC por suas ações de promoção da igualdade étnico-racial na educação. O evento acontece a cada dois anos com o objetivo de mapear, identificar, difundir, reconhecer e apoiar as práticas escolares voltadas para o tratamento da temática étnico-racial “na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial”¹⁵.

A partir da terceira edição em 2006 a premiação passou a contemplar além dos professores/as, a gestão escolar, premiando, assim, Professor e Escola. A primeira premiação se destina às práticas pedagógicas e a segunda às boas ações de gestão que contribuam para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Podem participar escolas públicas e privadas. Após sete edições o Projeto Educar para a Igualdade Racial alcançou alguns resultados entre os quais destaque: publicações ilustradas, seminários regionais, vídeos com experiências no bloco Professor Nota 10, no projeto A cor da Cultura e Canal Futura no programa Salto para o Futuro e TVE.

As práticas são categorizadas em sete Modalidades, a saber: 1-Educação Infantil; 2 - Educação Infantil, Ensino Fundamental; 3- Ensino Fundamental; 4- Ensino Fundamental I; 5- Ensino Fundamental II; 6- Ensino Fundamental, Ensino Médio; 7- Ensino Médio. E podem inscrever representantes dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal.¹⁶

No site do prêmio-educar¹⁷ é possível ter acesso a todas as edições do prêmio bem como os ganhadores de cada categoria e modalidade. Apresenta ainda documentos que orientadores como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o PNE e LDB/Lei 10.639/2003, destacando que a primeira ação do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao tomar posse, em 2003, foi a sanção da Lei 10.639/03 que alterou a LDB que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

Na **7ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero**, a Professora Vanda, a quarta participante da pesquisa, foi contemplada na categoria professor, modalidade Educação Infantil com o projeto “Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil”.

¹⁵ <https://ceert.org.br/premio-educar>

¹⁶ <https://ceert.org.br/premio-educar>

¹⁷ <https://ceert.org.br/premio-educar>

3.4 As professoras

As professoras participantes dessa pesquisa atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Trabalham numa jornada de 20 horas semanais, sendo 13h20min de efetivo exercício na escola e 6h40min horas de atividades extraclasse, possuem 30 dias de férias usufruídos no mês de julho, além do recesso de 30 dias no mês de janeiro. Participam ainda de Reunião Pedagógica¹⁸ remunerada de 4h uma vez por mês. (ZANETTI, 2011).

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos perfis das professoras que serão detalhados no próximo ítem.

Professoras	Ensino Médio	Curso superior	Especialização em	Pós Graduação Strito Senso	Atuação	Etapa que mais lecionou	Tempo de Magistério
Prof. Vanda	Magistério	Letras	Psicopedagogia	-	Rede Pública	EI	30 anos
Prof. Carla	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	-	Rede Pública /Privada	EI	20 anos
Prof. Abigail	Magistério	Pedagogia	Ens. de Artes e Metodologia do Ensino Superior	-	Rede Pública/ Privada	EI	32 anos
Prof. Eduarda	Magistério	Pedagogia	Alfabetização e letramento	-	Rede Pública/ Privada	1º ano	15 anos

Quadro7: Professoras premiadas participantes da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora

3.4.1 A professora Vanda

À época da premiação a professora Vanda, atuava em uma turma da Educação Infantil na Escola A, que será conhecida ainda nesse capítulo. Era efetiva na escola onde desenvolveu o projeto premiado no turno matutino, e à tarde trabalhava em outra escola de Educação Infantil. No ano em que as observações foram realizadas a professora já estava aposentada e na situação de contrato temporário na Rede Municipal de Juiz de Fora, na mesma escola onde desenvolveu o trabalho premiado. Atuou mais de 25 anos no magistério, além da rede

¹⁸ LEI N° 11.169 – de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências. https://jflgis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063

municipal, já trabalhou na rede particular de ensino e em escolas estaduais com turmas do Ensino Fundamental.

A professora Vanda atuava em uma turma de EI com crianças de cinco anos, eram oito meninos e 12 meninas, vinte crianças no total. Em conversa com a professora ela informa que a turma é bem entrosada, mas há momentos de agitação e bastante conversa o que não impede o envolvimento das crianças nas propostas.

Além do projeto premiado no a **7ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero**, a professora Vanda também desenvolveu e participou de mais dois projetos financiados com verbas do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB¹⁹ quais sejam: “Possibilidades de uma produção fílmica com crianças da Educação Infantil”, aprovado no Edital n.º 006/2013 – SE e desenvolvido no ano de 2014; e *Espaço da biblioteca escolar: incentivo à leitura, fruição, imaginação e contação de histórias*, aprovado no Edital n.º 005/2015 – SE/GAB e desenvolvido no ano de 2016.

Ao relatar sua trajetória profissional menciona:

Toda minha trajetória de estudante foi na escola pública. O magistério cursei no Instituto Estadual de Educação - Escola Normal - até chegar na Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi nessa Universidade que eu passei os anos mais significativos da minha formação. Muitos professores influenciaram a minha trajetória, com eles eu estudei linguística e literatura e foi com eles que comecei a me interessar pela alfabetização de crianças. Eu participei do projeto *Atlas linguístico de Minas Gerais* passei na seleção do CNPQ. A gente viajava para determinados lugares de Minas Gerais e fazia entrevista com as pessoas. Era um estudo etnológico das palavras, da língua. Com a Margarida Salomão eu conheci a proposta construtivista de alfabetização foi aí que eu conheci autores como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a Magda Soares. A partir de então eu comecei a me interessar ainda mais pela alfabetização e pela criança na fase inicial da escrita. Eu já trabalhava numa escola particular com o ensino primário, mas meu desejo era migrar para Educação Infantil. Então eu fiz o concurso para prefeitura e fui trabalhar numa escola conveniada, onde os professores eram cedidos. Com o fechamento dessa escola eu fui para secretaria de educação aguardar uma vaga. Então eu fui para uma escola de Educação Infantil que havia fechado uma turma e logo em seguida fui para a escola onde eu desenvolvi o projeto. Eu senti a diferença de estar numa escola conveniada durante 15 anos. O contato que a gente tinha com o município era só através da supervisora de 15 em 15 dias bem diferente do sistema de quando eu fui para escola aonde eu atuei mais tempo. Aí eu fui conhecer todo esse sistema de reuniões pedagógicas de cursos de formação que a secretaria oferece, estando numa escola municipal a gente está mais próxima dos estudos. Porque onde eu estava quem administrava era As Pequenas Irmãs da Divina Providência. Os professores eram cedidos pela prefeitura e realmente é diferente uma escola municipal de uma escola conveniada. Quando eu cheguei na escola conveniada o município também

¹⁹ O FAPEB tem por objetivo custear, total ou parcialmente projetos, apresentados individualmente ou em grupo, por servidores do Quadro do Magistério Municipal: I - edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais; II - desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas; III - realização de pesquisas na área educacional; IV - visitas a experiências inovadoras; V - outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação de Projetos - CAP.

https://jlegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000024186

estava numa fase de transição para uma proposta construtivista. E quando eu cheguei no ambulatório conheci uma supervisora que também estava engajada com essa proposta: colocar em prática aquilo que eu vinha aprendendo nas aulas lá na federal. O trabalho fluiu tão bem que a supervisora nos convidou para escrever junto com ela um artigo para o Caderno do Professor que até hoje é publicado pela secretaria de educação. Aquele momento foi um momento de formação significativo para mim. E assim que eu cheguei na escola veio outra transição que a colega bem mencionou. Uma nova proposta curricular. **(Entrevista com a Professora Vanda em 19/01/2019)**

A Professora Vanda expõe que entre as principais motivações que a levam a participar de ações de formação e de desenvolvimento profissional como elaboração de projetos, participação em cursos, oficinas e seminários estão o prazer aliado ao estudo, novas exigências associadas ao trabalho docente, desejo de aumentar e desenvolver as perspectivas e ideias pedagógicas, além de contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do aluno, possibilitando uma ação docente que promova aprendizagens significativas e valorização de sua autoestima.

Quanto à formação acadêmica concluiu o magistério em nível médio, cursou licenciatura em Letras na UFJF e Especialização. A Professora Vanda trabalha na escola A, com a turma A que será descrita a seguir.

3.4.1.1 O projeto premiado - Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na educação infantil

O projeto “Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na educação infantil”, desenvolvido pela Professora Vanda, objetivou construir uma prática pedagógica promotora da afirmação da identidade étnica das crianças na Educação infantil, procurando desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade.

As experiências encaminhadas à 7ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero fizeram parte de um projeto maior submetido ao FAPEB e desenvolvido pela professora durante todo ano de 2014. Desenvolver um projeto com esse tema foi um desafio para a professora, no início encontrou resistência por parte do corpo docente como explica em entrevista:

No meu caso, na minha situação específica, o que possibilitou levar o projeto à frente foi a provação do Fapeb. Eu tinha a assinatura da Secretaria de Educação para desenvolver o projeto. Porque entraves eu tive e muitos, a ponto de eu chegar na escola com o projeto selecionado e aprovado pelo Fapeb e entrar no portão da escola e uma colega perguntar o título. Quando eu falei o título ela disse *africana não, afro-brasileira né!* Eu respondi: Africana sim. Na hora de escolher os bonecos questionaram lá na escola porque eles eram pretos: *Geralmente os bonecos não são marrons?* Eu vou trabalhar com os bonecos pretos. O que me deu coragem de enfrentar foi porque eu tinha assinatura da Secretaria de Educação. **(Entrevista com a Professora Vanda em 19/01/2019).**

O projeto premiado teve impactos na escola. Resultou na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde foi desenvolvido. Depois de alguns anos o tema passou a ser mais aceito pelo corpo docente, influenciando também a prática de outras professoras, conforme depoimento da Professora Vanda:

Eu acho que eu nunca falei isso com ninguém, mas eu quero ressaltar a transformação que houve. Como foi bom depois de algum tempo, alguns anos, reencontrar essa pessoa e ver como ela se transformou e como ela mudou em relação à temática, a ponto de me sugerir e enviar livros de literatura com personagens negras. Eu analiso que é muito também falta de conhecimento falta de se informar mais. Na época apenas uma professora da escola foi sensível à temática. Hoje depois de alguns anos, você chega lá na escola e vê o PPP abordando a temática, foi incluído depois do meu projeto, então nós conseguimos não só eu, mas a mídia vem debatendo muito esse assunto. **(Entrevista com a Professora Vanda em 19/01/2019).**

Dentre as experiências proporcionadas às crianças pela professora¹, três consideradas mais significativas foram selecionadas e encaminhadas à 7ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero: a releitura do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr, o Projeto dos Bonecos e a Oficina de bonecas Abayomis.

Na releitura do livro foi confeccionado um livreto com fotos e frases sugeridas pelas crianças. Já no Projeto dos Bonecos uma vez por semana uma criança tinha a oportunidade de levar o boneco para casa, juntamente com um kit costura, para ser caracterizado com o auxílio da família. Todo o processo era registrado no diário de bordo da turma pela professora semanalmente. Segundo a professora, na oficina de bonecas Abayomis, os familiares puderam interagir com as crianças e com a escola, construindo saberes, práticas e relações mais afetivas: “Esta oficina simbolizou o significado da palavra da língua yorubá Abayomi, (Abay = encontro, omi = precioso)”



Figura 6 Capa do livro Tudo bem ser diferente

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/tudo-bem-ser-diferente-120142/p>

Dentre os resultados apontados pela professora ao final do projeto destacaram-se: a desconstrução da imagem negativa do africano como povo bárbaro, primitivo e sem cultura, as experiências e vivências com a cultura africana e afro-brasileira que as crianças tiveram oportunidade de experimentar e a aproximação entre família e escola.

O trabalho a partir de uma prática afirmativa da identidade étnica possibilitou o trabalho com histórias africanas através da literatura, em diálogo com pais e crianças. Observou-se a melhora da autoestima das crianças através da valorização da cultura afro-brasileira e da estética negra. (Entrevista com a Professora Vanda em 19/01/2019)

4.3.2 As professoras Carla e Abigail

As professoras Carla e Abigail, desenvolvem na escola A, onde são efetivas, o projeto de Artes. Esse se configura como um projeto de complementação de carga horária²⁰, envolvendo todas as turmas de EI e 1º ano do Ensino Fundamental, atendem três turmas cada uma e atuam em cada turma com uma carga horária de 4 horas semanais. As professoras responsáveis pelo projeto são pedagogas e não possuem uma formação específica em Artes.

²⁰Os professores do município são contratados para uma carga horária de 20h semanais sendo 1/3 de atividade extraclasse que podem ser cumpridas fora da escola. Para garantir a carga horária do aluno o Professor Referência II faz a complementação da carga horária de 6h40min junto com o Professor de Educação Física.

No trabalho desenvolvido por elas, a Arte é entendida como uma linguagem pela qual as crianças podem se expressar.

A professora Abigail, à época em que adentramos o campo, atuava em três turmas na escola A, contudo as observações foram realizadas na turma de 1º ano do EF. Eram crianças de seis anos, treze meninos e três meninas num total de dezesseis crianças. Nessa turma havia uma criança diagnosticada com autismo e altas habilidades que requeria maior atenção da professora. Em conversa, ela explica que a turma se agita um pouco já que duas crianças demandam mais atenção, mas que isso não impede o interesse das crianças pelo que é proposto.

Já a professora Carla, atuava em uma turma de EI com crianças de cinco anos, eram 9 meninas e 7 meninos num total de 16 crianças. As meninas eram mais comunicativas e os meninos mais introspectivos. Foi possível observar que as crianças dessa turma eram mais autônomas, escolhiam materiais, brinquedos e livros para apreciar e brincar e “ler” e os devolvia para o lugar destinado a eles. Em conversa com a professora ela menciona que desde o início do ano as crianças já demonstravam essa autonomia e que acreditava que era reflexo do trabalho realizado pela professora que atuou na turma no ano anterior e que dava continuidade.

No que concerne à disposição das crianças nas mesas e cadeiras, ao acesso aos materiais didáticos, brinquedos, livros bem como o projeto desenvolvido com obras de arte de Matisse pelas professoras Abigail e Carla não era possível perceber rupturas ou relação de subordinação entre o trabalho desenvolvido nas duas turmas. A relação entre etapas era percebida como lugar de encontro pedagógico cenário defendido por Moss (2012). Nesse contexto as práticas educativas realizadas nas turmas eram integradas.

Tanto Professora Abigail quanto Professora Carla têm dois cargos de professora, no turno matutino atuam na Escola A, onde foram premiadas pelo projeto desenvolvido, no período da tarde lecionam na rede particular de ensino, em escolas tradicionais confessionais católicas.

A professora Carla é filha de professora e desde muito nova, época em que acompanhava a mãe na escola, já idealizava ser professora, relata que seu processo de formação inicia naquela ocasião:

A minha trajetória eu falo que começou na minha infância quando eu comecei acompanhar a minha mãe que era professora. Naquela época a gente ia para escola com a mãe da gente. E eu escolhi fazer magistério Pedagogia e Psicopedagogia. Há 22 anos eu estou no Magistério, na escola pública eu estou há 17 anos, desde 2004. A minha formação como professora de Educação Infantil já tem 15 anos e ela

aconteceu praticamente dentro da escola e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Eu tive oportunidade de fazer o curso da Educação Infantil que abordava como trabalhar com projetos; a questão da reformulação curricular, da proposta da Educação Infantil, e também dentro da escola. Quando eu cheguei, em 2004, existia uma proposta, eu lembro direitinho, eu recebi na primeira reunião um arquivo impresso digitado informando o que deveria ser feito em fevereiro, março e abril; a cor que deveria ser trabalhada em cada mês. De repente esse documento passou por um processo de ser rasgado, desconstruído e como construir outro se a gente foi formada assim? Eu sempre trabalhei assim, os pais esperam assim. Toda essa dinâmica de mudança aconteceu pela formação realizada dentro da escola, mas a gente busca outros recursos. Então, concepção que eu trouxe lá da minha infância, desde quando acompanhava a minha mãe, e que me acompanhou durante muitos anos na prática, precisou ser desconstruída dentro da escola. Foi um movimento coletivo eu não estava sozinha. O documento foi tirado das mãos da escola toda e veio o dilema do que fazer quando a gente já não podia trabalhar uma letra só naquele dia? O que fazer quando não tem uma cor específica do dia? Então essas duas formações foram muito importantes da Secretaria de Educação de como trabalhar com projetos e essa no contexto da escola que acontecem nas reuniões pedagógicas e que é uma conquista que nós temos que lutar sempre porque muitas vezes as questões administrativas e burocráticas tomam muito tempo da reunião, mas acredito que as reuniões devem ser essencialmente pedagógicas. **(Entrevista com a Professora Carla em 19/01/2019)**

O arquivo impresso digitado mencionado pela professora Carla era o Programa de Educação Infantil de Juiz de Fora publicado no ano de 1996, retratado na figura 5. Esse documento traz uma concepção de criança como um vir a ser concebida pelo que lhe falta, como já mencionado, postula que “[...] a criança terá condições de tornar-se, ao longo da sua vida escolar, um legítimo e verdadeiro usuário de seu principal instrumento de comunicação” (JUIZ DE FORA, 1996, p. 9). Essa concepção de criança vai de encontro ao que postula a proposta curricular do município construída posteriormente na qual “as crianças devem ser vistas como seres ativos e participativos respeitando suas necessidades e especificidades” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 15). A centralidade da proposta passa da transmissão de conteúdos para o brincar, sendo, portanto, por via da brincadeira que a criança aprende a atuar no campo cognitivo. Para a Professora Carla o processo de transição do “Programa de Educação Infantil de Juiz de Fora” para a proposta “Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana” se desenhou como uma formação continuada, que ocorreu tanto nos cursos oferecidos pela SE quanto no cotidiano pedagógico e momentos de reunião pedagógica na escola. Como ela afirma, esses momentos foram importantes, pois pode refletir sobre a prática e desconstruir concepções arraigadas, construídas desde a infância, quanto acompanhava a mãe na escola.

Já a professora Abigail tem uma trajetória distinta como nos informa:

Eu não sou de Juiz de Fora eu sou de São Paulo, então toda minha formação se deu naquele estado é desconhecida de vocês. Eu nunca quis ser professora não era um sonho. Eu queria ser astronauta, arqueóloga, advogada nunca pensei em ser professora, mas quando eu fiz o segundo grau optei pelo magistério por ter menos disciplinas de exatas e por ter mais a ver com coisas que eu gostaria de fazer no

futuro e não pelo desejo de ser professora. Quando chegou a época do estágio, a maioria das minhas colegas optou por fazer na mesma escola que a gente estudava, mas eu não queria ficar na mesma escola o dia inteiro, então me candidatei para fazer o estágio numa escola com perfil totalmente diferente da escola onde eu estudava. Comecei a estagiar no terceiro período numa sala de alfabetização, com uma professora tarimbada muito experiente. As crianças foram chegando perto, foram se aninhando, pedindo ajuda e isso foi me encantando. Ali que eu comecei a escolher a ser professora, naquela relação e na reação das crianças. Foi aí que eu me encontrei. A formação que eu tive nessa escola fez realmente diferença na minha vida. Para mim que vinha de uma educação tradicional foi uma formação Libertadora. A dona da escola dava formação para gente, ela era psicóloga e ela nos reunia e fazia formação de matemática, ela mostrou para gente como ensinar, ela brincou com a gente como a gente faz com as crianças a partir do momento que eu fui descobrindo a lógica que tinha atrás daquela forma de ensinar. Aquilo abriu um outro horizonte, eu não aprendi nada disso na minha outra escola, eu não aprendi o porquê das coisas, eu não aprendi que as coisas tinham início e que elas tinham uma lógica. Eu simplesmente era obrigada a decorar as coisas mecanicamente. A dona da escola fazia os joguinhos ali com a gente sentada no chão, aquilo para mim foi libertador ver a dona da escola sentada ali como uma igual a gente. Eu lembrava daquela educação tradicional que eu tive na primeira escola que a gente não podia perguntar, a gente não podia questionar aquilo me causava uma angústia. Um impacto foi quando eu descobri que a educação liberta, que a educação causa pensamento. Eu já estava me apaixonado pelas crianças e quando eu descobri isso tudo, eu me apaixonei pela profissão. Fiz pedagogia em 1995, mas antes tentei fazer Direito, mas desisti, e fiz uma pós em Metodologia do Ensino Superior, mas a minha paixão eram as crianças. Depois eu fiz Ensino de Artes que é a área que eu realmente gosto. **(Entrevista com a Professora Abigail em 19/01/2019)**

Tanto a professora Carla quanto a professora Abigail apontam a escola como lugar onde aconteceu a formação mais significativa, seja nas reuniões pedagógicas ou momentos de formação mais direcionados como os que aconteciam na escola onde a professora Abigail iniciou sua carreira. A experiência é um ponto comum, as duas, na época da pesquisa tinham mais de 20 anos de trabalho no magistério. Durante esses anos atuaram em turmas de EI e do ciclo de alfabetização incluindo 1º, 2º e 3º anos. Cursaram Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*. A trajetória acadêmica das professoras alcançou a especialização, contudo, no decorrer de suas carreiras valorizaram a participação em cursos, seminários e participação em grupos de estudo vinculados à UFJF e às escolas particulares nas quais lecionam.

Seus processos de desenvolvimento profissional e modos de ensinar e aprender acontecem no cotidiano pedagógico, nas reuniões de planejamento, nos cursos que frequentaram.

3.4.2.1 O projeto premiado - Identidade, Arte e Literatura: uma parceria colorida.

Foi por meio do projeto **Identidade, Arte e Literatura: uma parceria colorida**, desenvolvido na Escola A, que a **Professora Carla e a Professora Abigail** ganharam destaque na **10ª edição do Prêmio Professores do Brasil**. O objetivo geral do projeto foi

ampliar o conhecimento das crianças sobre cores integrado ao tema gerador desenvolvido na escola que era **Criança e Identidade**. Segundo o documento, teve também o intuito de: reconhecer e nomear cores; utilizar diferentes cores e técnicas nas produções; perceber a possibilidade de criar novas cores a partir da mistura das cores; usar adequadamente a tesoura para recortes; manusear tintas e pincéis; desenhar figura humana; conhecer um pouco da vida dos artistas Aldemir Martins, Van Gogh e Henri Matisse, e algumas de suas obras; criar a partir de leitura de imagens das obras de diferentes pintores; apreciar a leitura de poemas; produzir pinturas, desenhos, recortes e colagem; apreciar a própria criação e a dos colegas; possibilitar o reconhecimento de si mesma e do outro, suas igualdades e diferenças.

O projeto partiu da história A Revolta dos Gizes de Cera, escrito por Drew Daywalt e ilustrado por Oliver Jeffers (DAYWALT & JEFFERS, 2015). Segundo as professoras, contemplou a familiarização das crianças com as cores, com o mundo da comunicação (através das cartas enviadas pelos gizes) e das Artes Visuais, além de conversas sobre sentimentos e características de cada um e sobre ter um olhar atento ao outro.

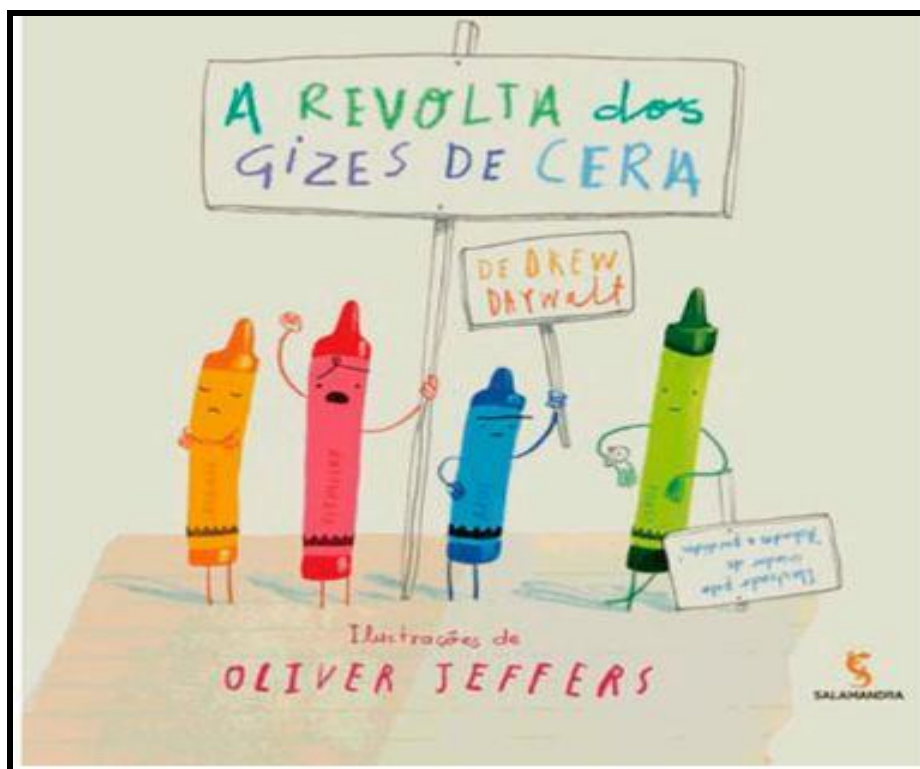


Figura 7: Capa do livro A revolta dos gizes de cera

Fonte: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/a-revolta-dos-gizes-de-cera>>.

Segundo o relato das professoras, no desenrolar do projeto, cartas de diferentes gizes de cera chegavam para as turmas a cada semana, propiciando trabalhos de mosaico, pinturas, desenhos de figura humana, mistura de cores, recorte e colagem, além de releituras de obras de artistas já mencionados. Os trabalhos eram expostos semanalmente nas paredes da escola, finalizados com um portfólio compartilhado com crianças e os responsáveis nas reuniões de pais. O projeto possibilitou a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre as artes, os artistas e a escrita enquanto forma de comunicação.

Para a professora Abigail uma consequência de terem sido premiadas foi o reconhecimento por parte do corpo docente e da equipe gestora do trabalho realizado por elas, e a importância do professor de Referência II ou professor de complementação de carga horária²¹ no trabalho com as múltiplas linguagens.

Se impactou nas práticas das colegas eu não sei. Mas eu percebo um respeito maior pelo nosso trabalho, geralmente falam com o professor que é especializado ou de Referência II: Você pode fazer isso aqui para mim? Com o prêmio as pessoas deram dois passinhos para trás e já não chegam e falam diretamente. Elas falam diferente agora. Olha nós estamos fazendo um trabalho assim será que vocês têm alguma coisa a contribuir? Como Artes pode entrar nisso? O discurso mudou e a gente também não aceita esse tipo de coisa. **(Entrevista com a Professora Abigail em 19/01/2019)**

O reconhecimento é uma forma de valorização pelo engajamento individual e o envolvimento para realizar o trabalho. Para a professora Abigail o reconhecimento ocupa um lugar fundamental, porque percebe que seu trabalho está revestido de sentido. Esse processo, desde a elaboração, o colocar em prática, a submissão do projeto e a premiação proporcionou vivências tanto de prazer quanto sofrimento, o que contribui para a construção da sua identidade de Professora de Referência II. Para Augusto, Freitas & Mendes, (2014):

(...) ao confrontar o real do trabalho, o sujeito experiencia inevitavelmente o sofrimento, e a condição necessária para a transformação do sofrimento em prazer é o reconhecimento. Somente o reconhecimento pode dar a real dimensão para os sujeitos de sua utilidade para a organização e também de seu pertencimento a um coletivo de trabalho. (AUGUSTO, FREITAS & MENDES, 2014).

Nas considerações finais do projeto, as professoras avaliaram que o trabalho desenvolvido a partir da história contemplou o tema identidade por meio de reflexões sobre as características de cada giz de cera apresentado no livro, possibilitou desenvolver um trabalho

²¹ A Resolução 00025 / 2008 estabelece que: Nas turmas de Educação Infantil haverá, no máximo, 03 professores para cada turma, incluindo no quantitativo o professor de Educação Física e o de complementação de carga horária.

que proporcionasse às crianças o reconhecimento das cores e a ampliação de seu uso. Consideram possível a replicação do trabalho desenvolvido por elas, por meio da dedicação e o compromisso. Avaliam que os materiais podem ser adaptados a outro contexto, mas a aquisição do livro e das réplicas de obras de arte é essencial. Destacam que o que não dá para adaptar é o compromisso do professor com o trabalho: esse é insubstituível.

3.4.3 A professora Eduarda

A professora Eduarda atua há mais de 15 anos no município como professora contratada. Além desse vínculo, leciona duas disciplinas no Curso de Pós-Graduação Alfabetização e Letramento de uma faculdade particular do município de Juiz de Fora. Esse Instituto é uma escola confessional da cidade.

Além de professora é contadora de histórias, fazendo sua contação por várias cidades da região acompanhada de sua personagem vovó Zenilda. Leva consigo uma mala maluca nas escolas e deixa crianças e adultos curiosos em saber o que vai sair lá de dentro. Já percorreu mais de 40 escolas públicas e privadas, além de creches da rede municipal, cursos de graduação e pós-graduação.

Assim como a professora Abigail, para a professora Eduarda o desejo de ser professora veio só após o contato com o curso e com professoras que a inspiraram:

Eu fui aluna da escola pública desde Educação Infantil, a minha vida toda eu estudei na mesma escola. Na minha cabeça eu queria fazer contabilidade porque eu gostava de matemática, mas para isso eu teria que ir para outra escola, e eu queria tirar o meu segundo grau naquela mesma escola que estudei a vida toda. Então optei por fazer Magistério para não ter que sair de lá. Com três meses que eu estava no magistério já deu para perceber que era aquilo que eu queria para minha vida. Ali eu descobri que eu queria ser professora e não contadora. Eu tive uma professora que me marcou muito, eu pensava: eu quero ser igual a essa professora. Quando a gente não conseguia alcançar o objetivo proposto nas avaliações, ela sempre deixava uma mensagem, um recadinho dizendo que a gente podia melhorar. Formei em 1998 e não fui dar aula. A minha mãe sempre falava comigo: minha filha seja professora para você ensinar as pessoas a ler e escrever para não acontecer o que aconteceu comigo. E eu dizia não mãe eu não vou ser professora. No ano de 2000 eu fui trabalhar numa instituição filantrópica e eu ficava com uma turma multisseriada de manhã, ficava com as crianças do primeiro ao quinto e à tarde eu ficava com os meninos do 5º ao 8º. Essa instituição fechou e logo em seguida fui trabalhar na creche da Amac como recreadora posso dizer que eu fui constituída como profissional nas creches da Amac porque ali eu aprendi na prática. Eu fiquei lá até 2013 quando eu saí para trabalhar na prefeitura e pegar contrato para trabalhar como professora. Eu sempre gostei muito de estudar então todos os cursos que a secretaria de educação oferecia eu fazia. Eu sempre acreditei muito na formação continuada para pra mim era uma forma de oferecer uma educação de qualidade para as crianças. Foram os cursos que eu participei na Secretaria de Educação que me deram base para trabalhar na Educação Infantil. Quando eu estava na creche tinha a

formação lá na própria creche, as pedagogas iam na escola e na creche. Quando a prefeitura assumiu as creches em 2009 a supervisora, as pedagogas iam levando a parte teórica para gente. Quando eu fui para a prefeitura eu não fui trabalhar com Educação Infantil fui trabalhar com anos iniciais e a teoria que eu estudava lá na federal eu buscava colocar em prática lá na escola. **(Entrevista com a Professora Eduarda em 19/01/2019)**

A professora participa ainda de grupos de estudos sobre alfabetização e letramento vinculados à UFJF. Ademais, participa também de outras ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo tais como seminários, cursos, oficinas, projetos. Segundo a professora, ela participa dessas ações com objetivo de promover desenvolvimento pessoal e de buscar novas ideias/propósitos para o trabalho, bem como se desenvolver profissionalmente para progredir na carreira. A Professora Eduarda desenvolve suas atividades na Escola B que será mencionada ainda nesse capítulo

3.4.3.1 - O projeto premiado – A mala maluca da vovó Zenilda: aprendizagem significativa e divertida

O projeto **A mala maluca da vovó Zenilda: aprendizagem significativa e divertida**, desenvolvido com crianças do 1º ano do EF, surgiu da necessidade de resolver o problema do recreio ocioso na escola e de escolher um livro para sistematizar os direitos de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), relatados nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

De acordo com a professora Eduarda O projeto **A mala maluca da vovó Zenilda: aprendizagem significativa e divertida**

(...)começou com o desejo de ensinar as crianças a ler e a escrever através da ludicidade, do desejo de oferecer uma educação de qualidade para as nossas crianças da rede municipal. Ele ganhou uma proporção que não esperávamos, inspirou diversas escolas e professores. Professoras da UFJF como Tânia Magalhães e Luciane Manera apostaram na grandeza do projeto e nos encorajaram a submeter o projeto. **(Entrevista com a Professora Eduarda em 19/01/2019)**

Assim como no caso das outras professoras já descritas, Professora Eduarda se sentiu motivada a submeter o seu projeto para o concurso por ter seu trabalho reconhecido, pelo investimento na formação e por estar em uma fase da carreira de maior destaque. No caso da professora Eduarda, a motivação veio de duas professoras da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Juiz de Fora. Sendo que uma delas organizou uma vaquinha online²² para arrecadar fundos para que o livro *A Mala Maluca da Vovó Zenilda*, retratado na figura 12, tivesse uma versão impressa pela editora Letraria.

O reconhecimento e o respeito, como já mencionados, fortalecem a identidade docente, evidenciando a busca da profissionalidade. Honneth (2009), filósofo alemão estabelece algumas categorias de análise entre as quais destaco o **reconhecimento por meio da esfera do amor e o reconhecimento jurídico**. No primeiro, há uma ligação emotiva, os sujeitos reconhecem e confirmam suas carências e atualizam vínculos. No segundo, os sujeitos reconhecem-se reciprocamente como indivíduos dotados de uma condição de igualdade. Estabelecem-se, pois, as prerrogativas para o respeito entre os indivíduos, e reconhecimento do trabalho de cada um. É possível encontrar, em regra, semelhanças entre a situação apontada por Honneth (2009) e o contexto dessa pesquisa. Para que as professoras possam dispor de suas capacidades individuais, é importante o reconhecimento da comunidade escolar das suas contribuições sociais. No caso da professora Eduarda a contribuição está na melhoria do processo de alfabetização.

Lima (2018) ao apresentar a perspectiva bakhtiniana acerca do reconhecimento expõe:

(...) o reconhecimento do eu no processo de realização do ato como condição para um reconhecimento do outro. Sem esse reconhecimento, tem-se a questão de quem é o próximo, no sentido do outro semelhante. Isso porque o eu torna-se um eu a partir de outros eus. Aqui se torna evidente o caráter ético, a filosofia de um ponto de vista da moral do pensamento bakhtiniano em que o posicionamento, a responsabilidade responsável do sujeito no ato implica, necessariamente, o outro. Fora desse reconhecimento do sujeito de sua ação participativa, há o que Bakhtin chama de pensamento não-encarnado, isto é, a possibilidade passiva do pensamento que não está, em nenhuma instância, relacionado com o reconhecimento do sujeito no ato. E o que transforma o ato como inerente ao sujeito é o reconhecimento desse sujeito na participação ativa do ato, é o seu posicionamento único enquanto autor que assume, que assina (LIMA, 2018, p.72)

Esse reconhecimento se deu também pela publicação da história **A mala maluca da vovó Zenilda**, que dá nome ao projeto, escrita pela professora Eduarda. Segundo a professora, entre os objetivos da criação da história estão: resgatar brinquedos e brincadeiras, trabalhar rimas e aliterações e criar um livro no qual as crianças fossem ilustradoras.

²² Vaquinha online é uma ação em que pessoas se unem oferecendo contribuições para alguém conseguir alcançar algum objetivo financeiro na internet. Tudo é feito online, oferecendo transparência nos dados e ferramentas para ajudar a realizar a divulgação e gestão do montante arrecadado.



Figura 8: Capa do livro A mala maluca da vovó Zenilda
Fonte: Acervo da professora.

O texto descreve a viagem da vovó a Cabo Frio²³ para visitar os netos. A vovó leva consigo uma mala pesada com seus pertences que se espalham pelo chão. Os netos ajudam a recolher as peças. Dentro da mala havia brinquedos, peças inusitadas e pouquíssimas roupas. Os netos ficaram encucados com o conteúdo da mala, quais sejam: asa de borboleta, bolinha de gude, sapatilha de bailarina, cartola de mágico, cavalo de pau, nariz de palhaço, óculos de sol, peão de madeira, dentadura, pirulito, fantasias, camisola, sombrinha, pantufa, peruca, sanfona, apito, peteca, calçola, cachecol, boneca, biquíni, bola, maiô, chapéu e pipa.

Em conversa com a professora Eduarda, nos informa que, em um dos momentos, a partir da história, ela espalhou os objetos da mala pela sala para que as crianças “ajudassem” a vovó a procurar um brinquedo. Nessa busca as crianças brincaram, exploraram, experimentaram os brinquedos, as fantasias e os adereços. Em outro momento, as crianças escolheram palavras para aprender a escrever, tendo como referência os objetos da mala. Além disso, a partir da história escrita pela professora introduziu-se alguns gêneros tais como "Entrevista", "Exposição Oral", "Instrucional" (receita, manual de construção de brinquedo), "Convite", "Cartão de Agradecimento". Como resultado final do projeto, a professora Eduarda destacou: a escrita coletiva e individual do convite e cartão de agradecimento para a vovó

²³ Cabo Frio é um município do Estado do Rio de Janeiro de praia, destino muito apreciado pelos juiz-foranos.

entrevistada; entrevista com a vovó Simone (avó do aluno João Pedro). Entrevista realizada pelos alunos com as seguintes funções: entrevistadores, fotógrafos, escribas, desenhistas, recepcionistas e plateia; exposição de brinquedos de sucata; apresentação do animal de estimação na "Feira de Ciências"; chá da tarde com todos os avós; pintura do livro na quadra da escola. A mala maluca da vovó Zenilda passou a fazer parte do recreio. Carregada de diversos brinquedos e objetos inusitados, ela teve um papel fundamental para o resgate de brincadeiras antigas.”²⁴

As entrevistas com as professoras somadas às observações de suas práticas. Nos levaram a refletir sobre os estudos realizados por pesquisadores como Cavaco (1999), Piéron (1996) Huberman (2000) que têm se dedicado a estudar o desenrolar da vida pessoal e profissional de docentes e os estágios de desenvolvimento profissional. Suas pesquisas procuram situar os professores em diferentes níveis profissionais durante a carreira.

Uma característica comum às quatro professoras participantes dessa pesquisa é que as quatro tem trânsito tanto na EI, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora Eduarda atua em uma turma de 1º ano na Escola B e também exerce sua docência em uma turma de Educação Infantil em uma escola tradicional da rede privada. A professora Vanda teve uma trajetória profissional, na rede particular, como professora alfabetizadora, migrando para Educação Infantil ao ingressar na rede pública municipal. Do mesmo modo a professora Carla tem uma trajetória profissional na rede particular como professora alfabetizadora, ingressando na Educação Infantil ao ser efetivada na Escola A. A professora Abigail coordena o projeto de Artes de uma escola da rede particular que compreende a Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Escola A, onde é efetiva, desenvolve projetos em turmas de Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental.

As professoras Abigail e Carla partilham o mesmo planejamento tanto para Educação Infantil quanto para o 1º ano, em sua essência é o mesmo, mas a forma como cada uma desenvolve é única.

Como explicita Huberman (2007), em cada momento da carreira os professores revelam necessidades, expectativas, anseios, satisfação ou insatisfação de forma diferente e nos momentos distintos da carreira. O autor destaca algumas tendências do ciclo de vida de professores, ou as fases da carreira do professor, quais sejam: *a entrada* na carreira; a fase da

²⁴<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/146-a-mala-maluca-da-vovo-zenilda-aprendizagem-significativa-e-divertida>

estabilização; a fase da diversificação; a fase do questionamento em relação à continuidade na carreira; a serenidade e o distanciamento afetivo; o conservadorismo e as lamentações; e o desinvestimento. Para o autor, entre a entrada na carreira até a fase do desinvestimento, cerca de quarenta anos transcorrem na vida do professor, em média. É possível adotar o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000) para situar ou enquadrar as fases, ou etapas, ou ciclos em carreira das professoras participantes dessa pesquisa?

O desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo parece linear, mas para outros é marcado por regressões e descontinuidades. De acordo com o ciclo de vida proposto por Huberman (2000) as professoras Carla e Eduarda estariam na **Fase de diversificação** ou **questionamentos** e as professoras Vanda e Abigail na **Fase de Serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo**.

Segundo o autor, a Fase de diversificação ou questionamentos o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. É uma fase de questionamentos, seja pela rotina da sala de aula, seja por desilusões causadas por experiências mal sucedidas ou por reformas estruturais. É um momento de reflexão sobre as incertezas de possíveis mudanças (Huberman, 2000). Já no Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações o professor começa a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos pela idade mais avançada. A fase de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado. Huberman (2000).

É possível perceber algumas características do ciclo de vida ou fases da carreira do professor mencionadas por Huberman (2000). A professora Eanda, a mais jovem entre as professoras participantes da pesquisa, além de atuar como professora na rede municipal e particular, ocupa-se também com o ofício de contadora de histórias e escritora, está num momento de “experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios” alinhado com a perspectiva de Huberman (2000), por estar numa situação de contrato temporário percebe-se que a professora Eduarda vislumbra uma progressão na carreira profissional e acadêmica. As professoras Vanda e Abigail, apesar, cronologicamente, poderem estar no momento denominado por Huberman (2000) de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de

conservadorismo e lamentações, não percebemos conformistas ou distanciamento afetivo das crianças, mesmo tendo mais de 25 anos de magistério. Foi possível perceber nas observações o entusiasmo pelo trabalho e o carinho dedicado às crianças. Pode-se dizer que estão em uma fase que não há a preocupação de ascender a cargos administrativos ou conquistar títulos acadêmicos, desejam realizar um bom trabalho junto às crianças.

3.5 A escola A

A Escola A não tem sede própria, iniciou suas atividades no ano de 1989, funcionava inicialmente em um espaço cedido por uma igreja católica. Em 1991 foi transferida para um prédio alugado (Prédio I) pela Prefeitura de Juiz de Fora, passando a atender seis turmas, três no turno da manhã e três no turno da tarde.

O prédio I dispõe de três salas de aula, organizadas para atender as crianças em dois turnos. Integram ainda o espaço físico desta instituição, uma secretaria, almoxarifado e uma pequena sala para a coordenação pedagógica e direção. Em outro espaço, temos uma pequena cozinha, refeitório, banheiros, despensa para armazenar alimentos e uma pequena área descoberta para recreação e a prática de Educação Física. No prédio I são atendidas duas turmas do 1º ano do EF e uma turma do 2º período²⁵ da EI. No turno da tarde, atende neste prédio três turmas do 1º período²⁶ da EI.

²⁵ As turmas com crianças de 5 anos são denominadas de 2º Período

²⁶ As turmas com crianças de 4 anos são denominadas de 1º Período



Figura 9 - Entrada do Prédio I
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Com a necessidade de expansão por atendimento, no ano de 2006, alugou-se mais um espaço para o funcionamento de seis novas turmas. Esse espaço passou a ser denominado Prédio II, situado em uma rua paralela.

No turno da manhã, são atendidas três turmas de 2º período da EI. No turno da tarde, duas turmas de 1º período e uma turma do 2º período da EI.



Figura 10 : Entrada do Prédio II
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

A Escola A atende prioritariamente crianças de 1º e 2º período da EI, mas atende também três turmas de 1º ano do EF devido às dificuldades da Secretaria de Educação (SE) em conseguir vagas nas escolas da região

No município de Juiz de Fora a Escola A é reconhecida por desenvolver um bom trabalho. Os professores se envolvem em projetos como o Fapeb²⁷, já mencionados nesse trabalho, com as verbas desses projetos os professores contemplados adquiriram livros, brinquedos e equipamentos diversos para desenvolver suas atividades. Apesar do espaço restrito, a escola dispõe de acervos diversificados de livros e brinquedos em quantidade suficiente e adequados à idade das crianças.

Das quatro professoras participantes dessa pesquisa, três são efetivas nessa escola, isso de certa forma é um indicativo que reforça essa imagem de “boa escola”. Vale destacar que estudos como os de Sampaio e Marin (2004) apontam a rotatividade de professores como uma das facetas da precarização do trabalho docente.

²⁷Desde o ano 2015 a PJJ não abre edital para o FAPEB. Nas páginas do site não foram relatadas justificativas e ou explicações para a ausência do mesmo nos anos seguintes

3.6 A escola B

A Escola B foi inaugurada em 1988, com o lote doado, iniciou a obra. Foram construídas duas salas de aula, cozinha, banheiro, uma sala para a secretaria e um grande refeitório. Por ser a única escola pública do bairro, é responsável por atender quase a totalidade dos filhos dos moradores, assumindo também, alunos dos bairros circunvizinhos. Para atender a essa demanda, a escola chegou a funcionar em três turnos até às 19 horas.

A escola passou por várias ampliações ao longo dos anos, visando atender o aumento da demanda escolar, devido ao crescimento do bairro. Possui atualmente 11 salas de aula, biblioteca, sala de multimídia, sala de professores, secretaria, cozinha, banheiros, quadra poliesportiva sem cobertura e um amplo pátio que serve para atividades recreativas.

Mais recentemente após uma parceria com o projeto "Camisetas Mudam o Mundo", da marca Chico Rei²⁸, vizinha à escola, toda a parte visual foi revitalizada. De acordo com os parceiros “A proposta era criar um projeto de reforma estética e visual, pois o ambiente era monocromático, monótono e não mostrava sua identidade ou dos alunos que a frequentam”²⁹. As paredes e muros da escola ganharam cores como é possível perceber nas fotos que retratam a escola antes e depois da intervenção.

²⁸A Chico Rei é um site para comprar camisetas personalizadas do Brasil.

²⁹<https://www.zinecultural.com/blog/camisetas-mudam-o-mundo-chico-rei>



Figura 11: Escola B

Fonte: <https://chicorei.com/camisetas-mudam-o-mundo>



Figura 12: Escola B

Fonte: <https://chicorei.com/camisetas-mudam-o-mundo>

Em 2019, ano que as observações foram realizadas, a professora Eduarda atuava em turma do 1º ano do EF com crianças de seis anos. A turma era composta por 12 meninas e 9 meninos, vinte e uma criança no total. A organização das carteiras e cadeiras, remetia ao arranjo esperado para o EF, as carteiras eram dispostas uma atrás da outra em quatro fileiras e o

quadro à frente. Quando chegava à sala a professora Eduarda pedia ajuda das crianças para organizar as carteiras em duplas ou trios e montar o cantinho da leitura delimitado por um tapete e algumas almofadas. As crianças organizavam a sala com autonomia, buscando almofadas e tapete no armário. Os livros ficavam dispostos numa prateleira estreita fixada na parede ao fundo.

As crianças quando entram no 1º ano do EF não deixam de ser crianças para se tornarem alunos, elas continuam a ser crianças mesmo nos anos subsequentes. Esse arranjo do espaço, ajeitado pela professora proporciona à turma um aconchego e uma continuidade e consideração das práticas educativas realizadas na EI.

3.7 A Qualidade

Muito tem se falado no contexto brasileiro sobre qualidade na educação, esse discurso tem alcançado os diferentes níveis educacionais da creche ao Ensino Superior. Mais recentemente, esse pensamento pautado numa lógica de gestão empresarial tem alcançado a Educação Infantil, focalizando as crianças pequenas, bem pequenas e os bebês. Nesse entendimento, o ranqueamento de resultados, o modelo de competitividade e eficácia, muitas vezes, tem pautado o entendimento de qualidade e oferta de produtos e serviços, impondo à educação, de uma visão mercadológica própria do capitalismo.

Historicamente o reconhecimento e legitimação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é recente. Foi no ano de 1996 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996 (LDBEN) que questões importantes foram delineadas para essa etapa da Educação Básica. A Seção 2 desse documento trata da Educação Infantil, mas nela não há menção acerca do termo qualidade, contudo traz determinações sobre avaliação na Educação Infantil. O texto da LDB prescreve em seu Art. 31 que:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

Após a LDB uma série de documentos legais foi produzida, com o objetivo de definir critérios de qualidade para as unidades destinadas à Educação Infantil, sob a coordenação do Ministério da Educação (CEB/COEDI) entre os quais destacam-se: o Plano Nacional de Educação (PNE), e em decorrência dele os documentos **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos** (BRASIL, 2006a), **Parâmetros**

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. (BRASIL, 2006c), **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006b), **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (BRASIL, 2009) e os **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (BRASIL, 2009), tais documentos inserem a discussão da qualidade das condições da oferta, não como parâmetro único, mas dada a partir de diferentes indicadores com objetivos a serem alcançados e com a especificidade de também serem propositivos. Nos links abaixo é possível acessar os documentos:

- <http://portal.mec.gov.br> : Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças;
- <http://portal.mec.gov.br> : Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil;
- <http://portal.mec.gov.br> : Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volumes 1 e 2;
- <http://portal.mec.gov.br> : Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos;
- <http://portal.mec.gov.br> : Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

O PNE- 2014-2024 estabelece diretrizes, objetivos e metas a serem atingidos, devendo ser desdobrado em planos estaduais e municipais, atendendo às especificidades de cada estado e região do país, bem como à integração e à continuidade das políticas educacionais. Entre os objetivos estabelecidos no PNE está a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. estabelece metas de aumento de oferta, aliando os aspectos quantitativos aos qualitativos. Uma de suas metas está vinculada a realização da política de avaliação da Educação infantil, tendo como foco a melhoria da qualidade.

O documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação** apresenta um conjunto de diretrizes denominadas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil com objetivos, metas, estratégias e procedimentos. Determina em seu texto que “A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.” (BRASIL, 2006a p.17).

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009) focaliza a criança em seus diferentes direitos que devem ser respeitados e oportunizados em instituições de ensino. A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança, colocando-a no centro do processo educativo. “A melhoria da qualidade dos serviços oferecido nas creches é um objetivo dos programas” (p.34). Reconhece

que as crianças têm direito à brincadeira ao preconizar que “O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias” (p.38).

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) é um documento com orientações técnicas de engenharia e arquitetura com o objetivo de subsidiar gestores municipais e suas equipes com critérios de qualidade. No documento há sugestões aos dirigentes municipais acerca da qualidade: “Considerar critérios de qualidade para a realização das obras em seus vários aspectos: técnicos; funcionais; estéticos e compositivos.”(p.11), Propor indicadores para a avaliação da qualidade das edificações ao longo de sua realização.(p.12), “Propor metas a serem atingidas e processos sistemáticos de avaliação pós-ocupação para assegurar a qualidade do processo educativo e das condições de bem-estar, conforto, salubridade e acessibilidade dos usuários”.(p.12). A preocupação com a qualidade ambiental também está presente no documento, destaca que: “É importante que já na etapa de programação sejam definidas e incorporadas metas para se alcançar uma “qualidade ambiental” do futuro edifício.” (p.17)

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidade cultural e desigualdades existentes em nosso do país. Subsidiar a formação continuada de professores, a elaboração de propostas de trabalho e prática educativa com sinalizações do que deve ser feito para a melhoria da qualidade, bem como documentos da política municipal de Educação Infantil. Em seu texto aborda discussões acerca do conceito de qualidade. Aponta que:

A partir do debate mais geral sobre a qualidade na educação e mais especificamente em relação ao atendimento na Educação Infantil, é possível extrair algumas conclusões: 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006c)

Autores que abordam o conceito de qualidade e educação da infância como Zabalza (1998), Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) e Bondioli (2003) nos ajudam a problematizar a temática da qualidade na Educação Infantil. O que vem se constituindo como

ponto comum é a relatividade dos contextos históricos, culturais e especificidades de cada local.

Zabalza (1998), ao se referir a qualidade num âmbito das instituições escolares entende que não se trata tão somente de um repertório de traços que se possuem, mais algo a ser atingido. A qualidade é algo dinâmico, importando mais as condições culturais dessas instituições do que seus elementos estruturais. A forma que qualidade é algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente.

A qualidade, segundo Moss (2002), é um conceito relativo, apoiado em valores, e por esse motivo seu processo de definição deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos e suas distintas concepções. Para o autor a concepção de qualidade, emerge de realidades concretas distintas entre si e reveladoras de culturas, ideologias e saberes forjados historicamente. Desse modo,

(...) definir qualidade envolve um processo intersubjetivo, evolutivo e contextualizado: não existe definição objetiva de qualidade, nem há, para defini-la, critérios universais, estabelecidos de uma vez por todas. Definir qualidade envolve um processo de construção conjunta de significados. (MOSS, 2002, p.21)

No cenário atual, vem ganhando espaço no debate nacional e internacional o entendimento de que qualidade da educação é aquela que busca respeitar a especificidade da comunidade que compõe a instituição, por meio da discussão e construção negociada de padrões de qualidade entre os diferentes atores (BONDIOLI, 2013).

Os parâmetros com os quais se julga a qualidade do objeto educativo são consequências de processos de negociação elaborados por um grupo. São confiáveis, à medida que se revelam consensuais, refletem aspirações e intenções compartilhadas. Isso não desconsidera o rigor metodológico, nem a possibilidade ou a necessidade de avaliação, mas evidencia que o tipo de avaliação a ser feita depende do processo de negociação acerca da definição de qualidade e do seu compartilhamento. Para a negociação da qualidade, é necessário que haja um movimento dialógico entre os participantes do processo educativo, o que envolve a negociação dos valores dos sujeitos participantes, a fim de estabelecer o que é imprescindível e/ou ideal a ser compartilhado pelo grupo. Trata--se de um processo dialógico em que coletivamente se estabelecem critérios e parâmetros de qualidade com objetivo de avaliar o contexto onde atuam. (CORSINO & BRANCO, 2020, p.1015)

A elaboração dos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** se deu de forma mais alinhada ao debate nacional e internacional do entendimento sobre qualidade da

Educação Infantil. A estruturação desse documento de autoavaliação para instituições de Educação Infantil com critérios de análise do trabalho realizado, dá-se num longo e complexo processo de discussão. O documento passou por, aproximadamente, oito versões e pelo crivo de especialistas da área até atingir o texto final. O instrumento foi organizado em sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para cada uma delas há perguntas a serem respondidas pela comunidade escolar com cores vermelho, amarelo e verde, para indicar não, em processo e sim. Podemos observar que, em que pesem as disputas do processo de elaboração do documento, as sete dimensões consensuadas dão um panorama do que pode ser indicado como qualidade na EI, dando subsídios para as instituições se autoavaliarem.

As disputas políticas e pedagógicas sobre qualidade podem ser percebidas também em esfera municipal. No município de Juiz de Fora, onde desenvolvo a presente pesquisa, na gestão iniciada em 2013, a chefe da Educação Infantil à época iniciou estudos do Indicadores da Qualidade na Educação Infantil com sua equipe técnica e o Comitê de acompanhamento pedagógico (COMAPE), do qual era membro. Visitávamos as escolas propondo o estudo do documento e que realizassem a auto avaliação. Mas com a entrada de uma nova gestão esse comitê foi desfeito e o trabalho junto às escolas suspenso. As políticas educacionais sofrem muitas oscilações e mudanças com a entrada de novos gestores, cada um quer deixar sua marca e, muitas vezes, rupturas acontecem, contribuindo para a descontinuidades e para a descrença do professorado em relação a elas, é o que Cunha (1995) denomina como “políticas ziguezague”.

Observamos no processo iniciado que o Indicadores da Qualidade na Educação Infantil oportunizava uma experiência formativa às instituições, sendo propulsores de reflexões coletivas acerca das principais dimensões do trabalho educativo destinado às crianças pequenas acerca também de reflexões e construções de novas representações de qualidade e de um outro fazer avaliativo. Propõe uma metodologia participativa para a autoavaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil De acordo com o documento:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade

coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009)

Existem outros referenciais e ordenamentos legais no campo da Educação Infantil que se referem, de uma forma mais ampla, às práticas pedagógicas junto às crianças. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (CNE/CP. Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017). As DCNEI têm caráter mandatório e normatizador de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação infantil, define a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL,2010)

Determina ainda que: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. As DCNEI orientam a formulação de propostas pedagógicas, de políticas como as de formação de professores, informam às famílias, das crianças matriculadas na Educação Infantil, sobre as perspectivas de trabalho pedagógico. Suscita o debate a fim de unificar, propor, orientar e qualificar as propostas pedagógicas das escolas voltadas ao atendimento na infância. As DCNEI, dispõem sobre as concepções a serem seguidas por todo o sistema educacional brasileiro, balizando, portanto, às questões curriculares da Educação Infantil.

No próximo tópico descrevo a entrada no campo, situando as escolas e as turmas no contexto dessa pesquisa. Apresento também algumas constelações que emergiram após leitura atenta das notas de campo produzidas durante as observações das aulas das professoras participantes da pesquisa.

Frente aos documentos legais mencionados produzidos, com o objetivo de definir critérios de qualidade o que pode ser entendido como qualidade nas práticas educativas das professoras participantes dessa pesquisa? O que atravessa as práticas dessas professoras?

4 A ENTRADA NO CAMPO

Minha escola primária...
 Escola antiga de antiga mestra.
 Repartida em dois períodos
 para a mesma meninada,
 das 8 às 11, da 1 às 4.
 Nem recreio, nem exames.
 Nem notas, nem férias.
 Sem cânticos, sem merenda...
 Digo mal — sempre havia
 Distribuídos
 alguns bolos de palmatória...
 A granel?
 Não, que a Mestra
 era boa, velha, cansada, aposentada.
 Tinha já ensinado a uma geração
 antes da minha.
 A gente chegava "— Bença, Mestra."
 Sentava em bancos compridos,
 escorridos, sem encosto.
 Lia alto lições de rotina:
 o velho abecedário,
 lição salteada.
 Aprendia a soletrar.
 (...)

Num prego de forja, saliente na parede,
 estirava-se a palmatória.
 Porta de dentro abrindo
 numa alcova escura.
 Um velhíssimo armário.
 Canastras tacheadas.
 Um pote d'água.
 Um prato de ferro.
 Uma velha caneca, coletiva,
 enferrujada.
 Minha escola da Mestra Silvina...
 Silvina Ermelinda Xavier de Brito.
 Era todo o nome dela.
 Velhos colegas daquele tempo,
 onde andam vocês?
 (...)

Cora Coralina)³⁰

Todos temos memória das marcas espaço-temporais vividas da escola. A hora da entrada, da saída, as aulas, o recreio, e tantas outras experiências que nos marcaram de forma positiva ou negativa: ser reprovado, os encontros e desencontros, mas é Cora Coralina quem abre esse tópico com um fragmento do poema “A Escola da Mestra Silvina”, suas palavras

³⁰CORALINA, Cora. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. Prefácio de J. B. Martins Ramos. Apresentação de Oswaldino

simplificam a vida trazem uma memória de infância em interface com a escola, retrata o espaço, contabiliza o tempo. As tarefas, os exercícios, os adornos que compunham aquele espaço são marcadores temporais e espaciais que comunicam o ritual compassado e ordenado daquele contexto. A vida transcorre em um determinado plano espacial e temporal e o tempo deixa suas marcas no espaço, perpassado pela temporalidade. Assim como na escola mencionada no poema de Cora Coralina, a organização do tempo e do espaço, nos dias atuais, também estão a serviço de formas de condutas esperadas para as crianças e adultos em instituições escolares.

Início esse tópico com alguns questionamentos que me conduzirão nessa caminhada: Quais são as concepções e práticas das professoras de escolas municipais de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados? Como as docentes entendem e consideram os projetos que desenvolvem? Como são as interações que acontecem nas turmas dessas professoras? Que relações são estabelecidas entre crianças, entre adultos e crianças e vice-versa, entre os adultos dessas escolas? Quais concepções de prática curricular se manifestam nas mediações das professoras com práticas premiadas? Na sequência, exponho a parte inicial do trabalho de campo, apresento a forma como selecionei as professoras participantes, como obtive a autorização e concordância da SE e das docentes para a pesquisa, bem como organização das entradas no campo e observações. Apresento também as constelações desenhadas para essa pesquisa

Como já mencionado, para encontrar professoras da rede municipal de Juiz de Fora que ocupassem um lugar de reconhecimento por projetos desenvolvidos, no município com premiações de âmbito nacional, fiz uma busca no Portal de Notícias da prefeitura de Juiz de Fora³¹. Realizei a pesquisa no site para o período compreendido entre 2010 e 2018, pesquisei por práticas desenvolvidas com crianças pequenas da EI e também em turmas de Alfabetização, focalizando o 1º ano do EF. Optei pelas premiações mais recentes, de professoras que ainda estivessem na ativa, pois queria observar suas práticas nas turmas em que estivessem atuando.

Na busca realizada no Portal de Notícias da prefeitura de Juiz de Fora no ano de 2015 encontrei duas matérias referentes ao mesmo projeto uma no dia 17/09/2015. A primeira intitulada **Projeto de professora da rede municipal recebe prêmio nacional** anuncia que o secretário de Educação à época, Weverton Vilas Boas, recebeu em seu gabinete a professora da rede municipal de ensino, denominada por mim de **Vanda**, responsável pelo projeto

³¹ <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/busca.php>

“Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil”, que é um dos premiados no 7º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

A segunda matéria veiculada no dia 16/10/2015 sob o título **Cultura africana e afro-brasileira - Projeto da rede municipal é premiado e reconhecido nacionalmente** comunica que a professora da rede municipal de ensino recebeu a premiação referente a projeto de sua autoria em solenidade festiva realizada no SESC Belenzinho, em São Paulo, pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, a educadora foi contemplada na sétima edição do 7º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, com o projeto “Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil”. A foto da professora não foi veiculada nas matérias.

No ano de 2018 encontrei a matéria intitulada **Professoras da rede municipal recebem troféu “Prêmio Professores do Brasil” no gabinete do prefeito**. A matéria anunciava que as professoras da Escola A denominadas por mim de **Carla e Abigail**, receberam, das mãos do prefeito Antônio Almas, em seu gabinete, o troféu e os certificados da etapa regional do “Prêmio Professores do Brasil”, que venceram em 2017, na categoria “Educação Infantil: Pré-Escola”.

No mesmo ano, encontrei no Portal de Notícias da PJF a matéria sob o título: **Professora da rede municipal é destaque no 11º Prêmio Professores do Brasil**. Informava que a professora, por mim chamada de **Eduarda**, da rede municipal de ensino teve seu projeto premiado como “Destaque” pelo Prêmio Professores do Brasil, que busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de docentes de escolas públicas que contribuem para a melhoria da aprendizagem nas salas de aula.

Antes de entrar no universo das duas escolas onde trabalham as professoras, encaminhei o projeto de tese à Secretaria Municipal de Educação (SME) para que fosse outorgado. No dia 03 de dezembro de 2018 a pesquisa foi autorizada pela secretária de educação Denise Vieira Franco com uma ressalva:

A pesquisa deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, do prestígio econômico ou financeiro. Continua (...) é preciso que haja concordância da escola, por de sua direção, coordenação pedagógica e professores. A pesquisadora deverá ainda, apresentar os resultados da pesquisa equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Com a autorização em mãos me encaminhei às escolas, no ano letivo de 2019, para buscar a concordância da equipe gestora e professoras. Na **Escola A** onde trabalham três das quatro participantes da pesquisa, compareci à segunda Reunião Pedagógica³² (referente ao mês de março/2019) na qual expus o projeto à diretora, coordenadoras pedagógicas e professoras participantes e todo corpo docente. Já na **Escola B**, não foi possível participar da Reunião Pedagógica, pois a pauta era extensa e deixar para apresentar o projeto no próximo mês atrasaria meu cronograma. Por esse motivo, no dia marcado me reuni com a diretora, coordenadora e a professora participante e apresentei o projeto de pesquisa. Após exposição da intenção de pesquisa, tanto uma escola quanto a outra concordaram com a minha entrada.

Como já mencionado, a carga horária das professoras da Rede Municipal de Juiz de Fora é de 20 horas semanais, sendo um terço de extraclasse³³, nessas 6h40min em que a Professora de Referência I³⁴ não está na escola, as Professoras de Referência II (complementação de carga horária) e de Educação Física³⁵ assumem as turmas. Há também nas escolas projetos “intra” como os de informática e contação de história nos quais outras professoras dividem a regência com a Professora Referência I.

As professoras Abigail e Carla, exercem, na Escola A, a função de professora Regente II, desenvolvendo o projeto de artes. Por esse motivo cada dia entram em uma turma diferente, por ser um projeto da escola partilham o mesmo planejamento, mesmo entrando em uma turma de 1º ano não estão imbuídas de alfabetizar.

Embora, no ano em que as observações foram realizadas a professora Eduarda não estivesse atuando na EI, ela também trabalha nessa etapa da Educação Básica, por isso optei por mantê-la na pesquisa. Ainda que não tenha colocado essa possibilidade nos objetivos foi o que me moveu nessa escolha. Quais pontes tem com a EI docentes que transitam nas duas etapas?

Foi pensando nessa organização das escolas e em concordância com as docentes que montei um cronograma com os dias em que as professoras participantes da pesquisa estivessem as quatro horas, desempenhando atividades de interação junto com as crianças. Organizei as entradas em campo da seguinte forma: nas segundas-feiras observava a turma da Professora Abigail (turma de 1º ano) pela manhã e da Professora Vanda (turma de crianças

³² LEI Nº 11.169 – de 22 de junho de 2006. Art. 1º Fica instituída a obrigatoriedade de realização de reuniões de Planejamento e Pedagógicas, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das Escolas Municipais.

³³ As 6h40min referentes à 1/3 para planejamento não são cumpridas na escola.

³⁴ Atua na turma 13h20min por semana

³⁵ As duas professoras atuam um total de 6h40min por semana para que a carga horária da criança/aluno não seja prejudicada

com cinco anos de idade) à tarde, nas terças-feiras acompanhava as aulas da Professora Carla (turma de crianças com cinco anos de idade) pela manhã e nas sextas-feiras à tarde observava as intervenções da Professora Eduarda (turma de 1º ano). Na tabela 10 apresento o quantitativo de observações realizadas por professora participante e o total.

Tabela 8 - Quantitativo de dias observados

PROFESSORAS	DIAS OBSERVADOS	TOTAL
Abigail	27/05 - 03/06 - 10/06 - 17/06 - 12/08 - 19/08 - 26/08 - 02/09	08 dias
Carla	14/05 - 21/05 - 28/05 - 04/06 - 18/06 - 27/08 - 03/09 - 14/08	08 dias
Vanda	20/05 - 27/05 - 3/06 - 10/06 - 17/06 - 14/08 - 19/08 - 26/08 - 02/09 - 24/09	10 dias
Eduarda	22/05 - 31/05 - 07/06 - 21/06 - 09/08 - 23/08 - 30/08	07 dias
Total geral		33 dias

Fonte: Elaborada pela autora

Minha intenção era observar por um período de 4 meses, pegando o início e o fechamento do trimestre letivo. Minha expectativa era estar no campo por 49 dias nesses 4 meses, mas isso não foi possível por alguns fatores entre eles a adesão das professoras participantes às paralisações convocadas pelo Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SIMPRO), nas quais discutiam melhores condições salariais e de trabalho e também pela minha participação no I Congresso de Estudos da Infância.

As observações tiveram duração aproximada de três meses e foram registradas em notas de campo. Para Freitas (2003), a observação, na pesquisa com abordagem sócio-histórica se constitui:

(...) em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2003, p. 33).

Para Bakhtin o observador “não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (Bakhtin, 2011, p.355) é partícipe dos eventos que observa. Dado que é parte integrante da realidade que produz no campo de pesquisa, sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, e produz novos sentidos para as experiências vivenciadas.

Com a autorização da SME e o de acordo da escola e das professoras iniciei as observações. A partir das observações construí as notas de campo, após leituras cuidadosas do

material de campo foi possível elencar algumas constelações, das quais tratarei no próximo tópico.

4.1 Constelações

Tomando como referência uma das figuras alegóricas de Walter Benjamin, meu olhar para as notas de campo não se dissocia de uma relação direta entre aquele que observa e o cenário observado. Assim, me aproximo do olhar do *flâneur*, pois além de ser observadora, me caracterizo por ser aquela que vive, sente e estabelece relações mais diretas e incisivas com a cidade, no caso dessa tese, as relações estabelecidas na escola, enquanto campo de pesquisa. Para o autor, o olhar curioso do *flâneur* procura vestígios, segue rastros captura as pistas que, muitas vezes, não são notadas pela maioria dos olhares envelhecidos pelo ritmo do cotidiano. Ao procurar decifrar as cenas das ruas o flâneur constrói um saber urbano. (BENAJMIM, 2006)

A experiência do flâneur permite perceber simultaneamente “tudo o que aconteceu potencialmente nesse espaço. O espaço pisca para o flâneur.” (BENJAMIM, 2006 p.463). Na busca por elementos concretos, seu olhar lança a história da cidade e ao mesmo tempo capta a cidade da história.

Apoiada nas ideias de Benjamin, destaco os conceitos de mosaico, constelação, coleção que nos servem como imagens dialéticas que auxiliam a compreender o esforço metodológico de apresentação e organização dos materiais de pesquisa produzidos. O significado de constelação no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis³⁶ é “Grupo, coleção ou reunião de coisas que se caracterizam por partilhar uma qualidade comum, de modo que se constitua em um todo coerente.”. Ao cunhar o conceito de constelação, Benjamin destaca que “as ideias se relacionam aos fenômenos, como as constelações às estrelas”. (2006, p. 231). Esse conceito ajuda a empreender uma leitura alegórica do fragmento, por seus critérios plurais éticos e estéticos. No conceito de constelação cada estrela ganha significação não no isolamento, mas no desenho que produz em relação com as demais estrelas, sua montagem depende da afinidade e da relação entre as partes e do significado que lhes pode ser atribuído.

A constelação nos mostra, uma peculiar relação entre o todo e as partes, já que o que existe, de fato, são as estrelas dispersas no universo e o desenho que criamos ao contemplá-las

³⁶ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

é uma construção estética e subjetiva. A depender do olhar outros arcanjos/constelações podem ser formados. Os sentidos das constelações foram concebidos pelo olhar da pesquisadora sobre o material produzido.

Reler ou flairar sobre o material da pesquisa das práticas das professoras permitiu que algumas constelações emergissem: **Espaço/tempo, As Crianças nas interações, Rastros do senso comum e da tradição, Entrada pelas Culturas, Linguagem Escrita.** Ao elencar essas constelações levei em conta os critérios de semelhança e intencionalidade que podem ser provisórios, e trazer a ideia de movimento.

4.2 Espaço/tempo.

A Modernidade deixou e ainda deixa suas marcas, uma delas é a alegação de que todos vivem um mesmo tempo, indo numa mesma direção. Nessa perspectiva o tempo é concebido de forma linear, no qual os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados. A relação entre o “era” (passado), o “não é mais” (presente) e o “vir a ser” (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças. (OLIVEIRA E MARQUES, 2011). Aplicada ao sujeito, essa forma de conceber o tempo funciona como instrumento de controle e disciplina sobre ele. Na Modernidade, de um modo geral, privilegiou-se o tempo denominado pelos gregos de *Chrónos*, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo” (Kohan, 2004, p. 54), marcado pela linearidade e sequência dos fatos.

O entendimento de tempo de forma linear, cede lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. A expansão do tempo se dá, pois, não só no sentido adiante, mas, também no sentido da simultaneidade dos acontecimentos (MARQUES & MARQUES, 2003). Retomamos, assim a possibilidade de convivência, ao lado do tempo *Chrónos*, o denominado tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana, experienciando o que se vive, uma vez que o tempo é diferente a cada instante e diferente para cada um. O tempo *aiónico* possibilita viver outra lógica temporal. “Se *chrónos* é limite, *aión* é duração” (Kohan, 2008, n.p.). Mesmo vivendo o tempo cronológico, é possível experienciar o tempo *aiónico*. Podemos dizer que o tempo cronológico é representado pelo relógio, e o *aiónico* pela imaginação.

Como já apontamos anteriormente, Bakhtin (2002) realizou estudos sobre o cronotopo, termo que se refere à “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN 2002 p.211). A vida acontece dentro de um quadro de coordenadas espaço-temporais. Não há espaço sem marcas do tempo, pois o

tempo histórico ganha visibilidade e sentido no contexto humano, ao deixar o espaço, palco das ações humanas, tomado de temporalidade. Isso pode ser observado no fragmento do poema de Cora Coralina que abre esse tópico.

O conceito de cronotopo abre espaço para uma reflexão sobre o processo de formação do Homem, que, inserido em um determinado espaço e tempo, é um sujeito inacabado e em contínua formação. Nessa tese, a interligação das relações temporais e espaciais se dão na escola enquanto campo de pesquisa partindo do pressuposto de que tempo e espaço são inseparáveis.

Para Scheffer e Micarello (2019), dos cronotopos existentes na escola, decorrem o entrecruzamento de muitos enunciados que se originam de um lugar particular, e que do mesmo modo podem trazer vestígios de outros tempos-espacos que se entrecruzam, constituindo um cronotopo que não é mais aquele nem esse, é um outro cronotopo. Mencionam Bakhtin e sua afirmação de que “os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar e confrontar-se, se opor ou encontrar nas inter-relações mais complexas. [...] (BAKHTIN, 1989, p.357). Nesses diferentes cronotopos da escola encontramos enunciados proferidos pelas professoras, pelas crianças, pelos vários sujeitos que neles interagem. Esses enunciados estão repletos de outros tempos e espacos, ou seja, outros cronotopos. (SCHEFFER & MICARELLO, 2019). As professoras participantes da pesquisa, que estão em interação nesses tempos-espacos, revelam posicionamentos, valores, tensões, relações dialógicas, gerados pelas experiências institucionais, interpessoais, subjetivas pessoais, profissionais de cada uma.

Para Frago (2001) o espaço não é neutro, ele educa, entende que

(...) a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina: o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído. (FRAGO, 2001, P.61)

Nessa mesma direção, Escolano (2001, p.45) afirma que “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo invisível, silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta.” O espaço é um elemento curricular importante como qualquer outro, pois é nele que as relações se estabelecem a escuta a criança, a centralidade ou não do professor, a diversidade de experiências, tudo isso passa pela forma como o espaço é organizado. O espaço educa, e favorece as interações, em alguns momentos mais e em outros menos.

A relevância do ambiente na pedagogia voltada para as crianças pequenas é destacada por estudiosos como Barbosa (2006), Forneiro (1998) e Oliveira-Formosinho (2011). Defendem que o ambiente determina, muitas vezes, a forma de sentir, pensar e agir das pessoas.

A noção de Topofilia, desenvolvida por Tuan (1980), lugar está associada às relações afetivas estabelecidas com o espaço. O termo Topofilia é compreendido como o “(...) elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 05), expressa a existência de uma diferença entre espaço e lugar. “O que inicia como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN, 1980, p. 6)

Nesse texto usarei o termo ambiente quando me referir ao espaço físico que engloba as dimensões, os materiais didáticos, mobiliários, decoração; junto ao ambiente serão consideradas as trocas e relações de afeto, conflitos e outras tantas possíveis nele estabelecidas. A criança converte o espaço físico em cenário para emoções ao estabelecer relações entre as pessoas e o mundo. Essa ação no espaço físico é o que o converte em ambiente (Horn, 2008). Nas palavras de Edward, Gandini & Forman (1999):

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos a nossa vida. (EDWARD, GANDINI & FORMAN, 1999 p. 156)

As ações humanas dão vida ao espaço, tornando-o ambiente, seu arranjo pode ser potencializador ou limitador dessas ações. Essas possibilidades e limites são nítidos nos ambientes da Escola A onde atua a Professora Carla.

Na instituição de EI, as crianças têm a possibilidade de ampliar suas relações sociais, com outros adultos e outras crianças num espaço público direcionado a elas, do mesmo modo, podem conhecer novos artefatos culturais e interagir com eles. A forma como o espaço educativo é organizado interfere nas vivências das crianças.

A Escola A é organizada em três andares, o primeiro, nos momentos de entrada, é onde as crianças aguardam por uns 10 minutos sentadas num tapete emborrachado, para que possam subir as escadas e acessar as salas de atividade. Na hora da saída as professoras descem as escadas com as crianças e lá aguardam a chegada dos responsáveis. Esse espaço também é usado para as aulas de Educação Física.

Para chegar à sala onde a Professora Carla desenvolve suas atividades as crianças são dispostas em uma fila e orientadas a segurar no corrimão. Sobem apoiando uma das mãos na balaustrada, as passadas firmes na escada de ferro causam ruídos que ecoam por todo prédio. Ao subirem o primeiro lance de escadas, o ambiente fica muito ruidoso, o que prejudica a comunicação entre as professoras e as crianças. O segundo lance de escadas é de alvenaria revestida por granito. Essa escada também dá acesso a uma residência que ocupa o último andar do prédio.

Perceber que o ambiente da escola se conectava a uma residência me remeteu aos estudos de Faria Filho; Vidal (2000) apud (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986) do período colonial (séculos XVIII e XIX), no qual descrevem como “as escolas de improviso” funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres. Mais de um século depois daquele período ainda nos deparamos com escolas que funcionam em prédios alugados e (in) adaptados.

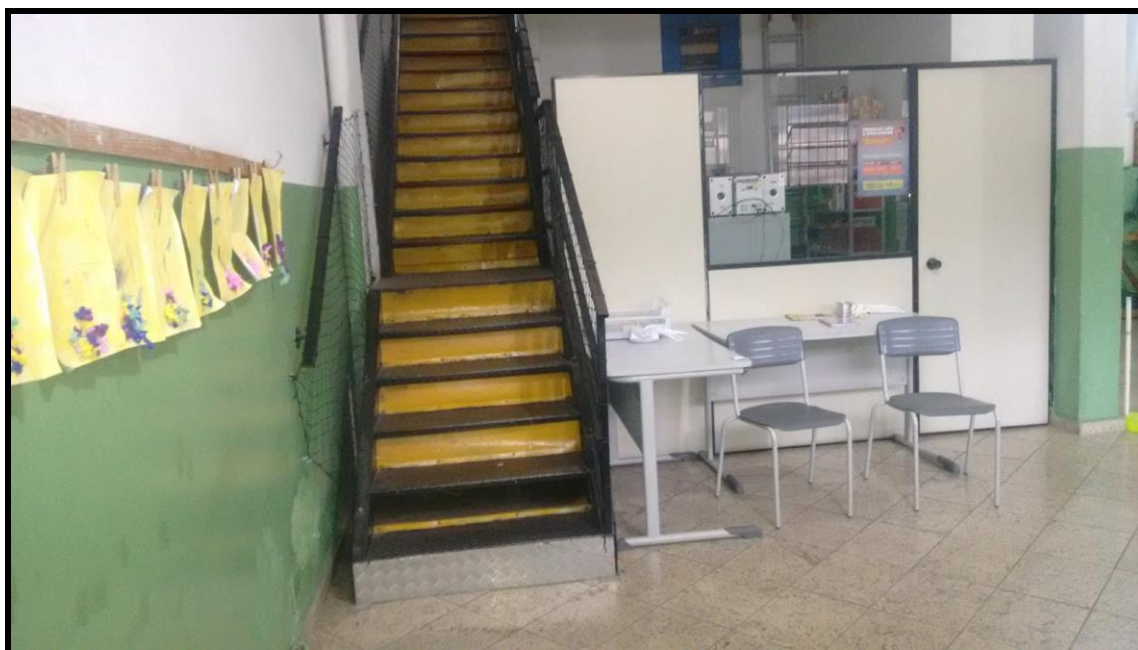


Figura 12 - Escada de ferro da Escola A
Fonte: acervo da autora

No andar do meio há duas salas de atividades e alguns “vãos” nos quais são dispostos armários e prateleiras para acomodar livros, brinquedos e materiais pedagógicos. As imagens 4,5,6 e 7 mostram esse ambiente. Mesmo com uma metragem reduzida uma parte dele também é usada para o recreio das crianças.

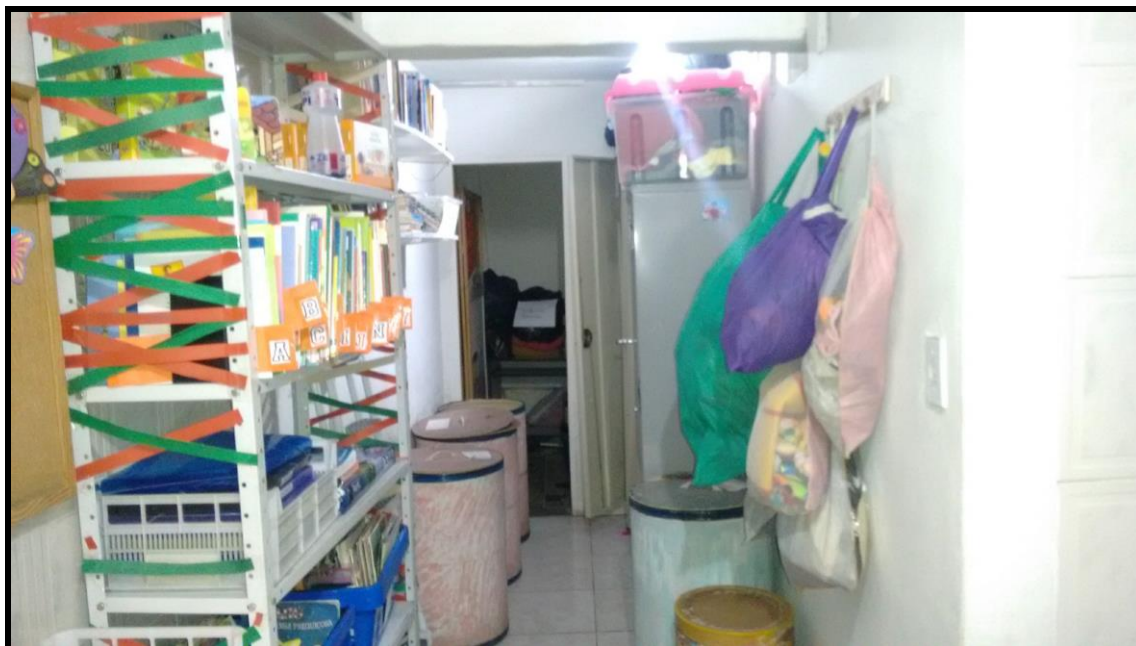


Figura 13 - andar do meio da Escola A
Fonte: acervo da autora



Figura 14 - Andar do meio da Escola A
Fonte: acervo da autora

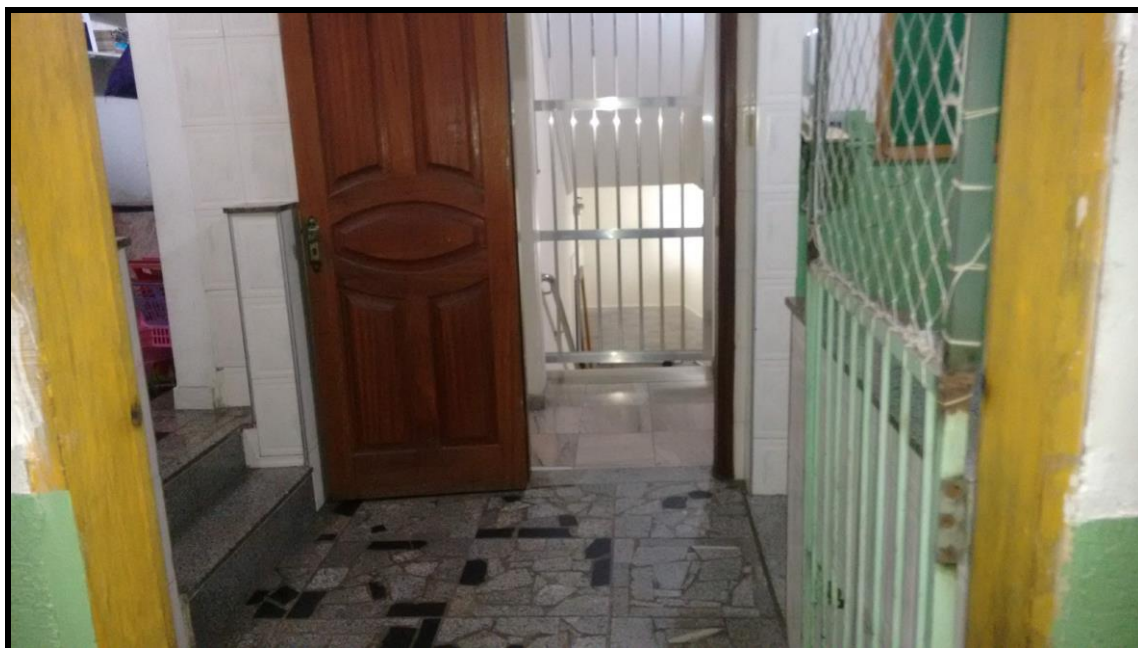


Figura 15 - andar do meio da Escola A
Fonte: acervo da autora

Na figura 17 é possível observar a porta de acesso ao terceiro andar onde ficam o refeitório, a cozinha, uma sala de atividades e um cômodo onde são armazenados livros de brinquedos, e uma TV. Essa mesma escada dá acesso à rua e também ao último andar onde residem moradores.



Figura 16 - andar do meio da Escola A
Fonte: acervo da autora

O espaço não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz em nós, as atividades possíveis de serem realizadas nele, pelo estilo de vida que permite. (SACRISTÁN, 2005).

O ambiente escolar reflete, muitas vezes, seu passado disciplinador. É possível identificar nas escolas, mesmo passando tantos anos, alguns elementos da descrição que Cora Coralina faz de sua antiga escola como o velho abecedário, a caneca, a disposição das carteiras. O ambiente da escola está marcado pela cultura, de significados coletivos que despertam naqueles que estão dentro deles, ou diante de sua presença determinados valores e atitudes, são desenhados para enaltecer esses valores. (SACRISTÁN, 2005)

A despeito da permanência de muitos elementos “da antiga escola”, nas escolas da pesquisa observamos renovações de componentes como a transformação do banco coletivo de antes e a carteira individual de hoje. O mobiliário pode servir tanto para individualização do aluno/criança no ambiente da sala quanto pode ser facilitador de formas outras de arranjar o ambiente da sala de aula, a exemplo da disposição em duplas ou trios. Essa organização é apreciada pela professora Eduarda que desenvolve suas atividades na Escola B com crianças do primeiro ano do EF. Na Escola A são preservadas as mesas coletivas com quatro cadeiras tanto para as crianças da EI quanto para aquelas que já frequentam o primeiro ano do EF. A organização em duplas é um arranjo que a Professora Eduarda, do primeiro ano, faz todos os dias quando chega à sala. Enquanto ajeita as carteiras me explica:

Professora Eduarda - Eu peço para as meninas que cuidam da limpeza deixarem a sala organizada com fileiras duplas. Mas não adianta, eu que tenho que organizar na hora que chego. As crianças ajudam também. (Nota de campo do dia 09/08/19)

A transformação do mobiliário e formas distintas de dispô-los nas salas de aula, refletem também em formas outras de estar nelas. (SACRISTÁN, 2005). Esse arranjo em duplas pode facilitar as aprendizagens, promover melhores interações entre as crianças, além de garantir um convívio mais cooperativo e complementar.

O sentar próximo favorece a conversa entre as crianças, nesses momentos negociavam sentidos do que é proposto. No evento abaixo percebemos que sentidos outros vão sendo produzidos enquanto as crianças conversam:

A professora Eduarda passa de mesa em mesa, explicando o que é para fazer:
 Professora Eduarda – Vocês lembram da festa de Sr. Alfabeto? Do que vocês mais gostaram?
 Davi – Eu gostei do bolo de chocolate!
 Maria Caroline – Teve enfeite de balão.
 Davi – A coxinha.
 Criança – foi muito legal a festa do Sr Alfabeto, tinha o segurança.
 Professora Eduarda - Vamos registrar essas lembranças com desenhos? Podem desenhar o que mais gostaram no dia da festa, vocês escolhem o que vão desenhar. Vamos fechar os olhos e pensar em tudo que aconteceu naquele dia.
 As crianças sentam em duplas e conversam sobre o dia da festa.
 Davi- Esse aqui é coxinha, esse é bolinha de queijo minha vó que fez. Tinha Suco de uva também.
 Maria Caroline - Eu estou fazendo balão.
 Caíque: eu estou fazendo isso para enfeitar (vai riscando de amarelo e laranja)
 Davi - Esse aqui são as letras do chocolate.
 Caíque – É o bolo de chocolate?
 Davi - Não, é a letra do chocolate.
 Caíque - Escreve o chocolate. (Caíque sabe que não está escrito chocolate)
 Davi - Eu não sei
 Caíque – Faz assim ó: cho-co-la- te (Caíque fala pausadamente)
 Davi – Eu não sei
 Davi repete sussurrando algumas vezes a palavra, conta até quatro nos dedos da mão, escreve uma letra para cada sílaba. Se dá por satisfeito e continua seu desenho.
(Nota de Campo do dia 7/06/19)

A compreensão é um princípio da teoria de BAKHTIN (2004), para o pensador, a “compreensão é uma forma de diálogo” e “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2011, p. 32). Aponta que

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2011, p. 316).

A compreensão nos leva a construir novos conhecimentos, mas para que isso aconteça é preciso perceber o que o outro diz. Davi busca um sentido para a contrapalavra oferecida por Caíque. Na interação, Caíque sabia que não era possível ler chocolate no registro do colega, então pergunta se o que ele representou era bolo de chocolate. Diante da negativa soletra de forma pausada a palavra chocolate para o colega. Nesse diálogo, Davi reflete sobre como escrever a palavra chocolate, produz um novo sentido para a forma de grafar aquela palavra em decorrência do diálogo com Caíque. Foi possível perceber que para ele cada vez que articulava a boca para falar a palavra chocolate deveria ser representada por uma letra, compreende também que letras são necessárias para se escrever.

4.2.1 A quarta-feira

No primeiro dia de observações na Escola B cheguei um pouco antes das 13 horas, fui recebida pela diretora que me deixou à vontade para explorar os espaços externos. A primeira coisa que me chamou a atenção na entrada foi uma árvore frondosa que faz uma sombra ampla, logo no pátio da entrada. Deve ser bom sentar à sua sombra e contar histórias para as crianças. Num dos muros da escola há um jardim estreito com várias espécies de plantas que crescem pelo muro.

Quando me encaminhei em direção à Professora Eduarda, ela me informou que neste dia (quarta-feira) as crianças teriam aula no Laboratório de Informática (LA) com outra professora, e que nesse horário as duas professoras ficariam juntas. As crianças saíram do LA e foram lavar as mãos para merendar. Após a merenda as crianças deslocaram-se para a quadra, pois era hora da Educação Física, com outro professor. Às 15 horas o professor de Educação Física entregou as crianças para a Professora Eduarda. Saímos para o recreio e retornamos às 15:20hs. Nesse mesmo dia às 16:20hs entrou outra professora na turma que fica responsável pelos tópicos curriculares História, Geografia e Ciências. Nesse dia, passam pela turma quatro professores.

Na escola B, assim como a Escola A, campos desta pesquisa, a rotina é organizada de acordo com disposições estabelecidas pelo sistema de ensino municipal, considerando o tempo em que o professor permanece na escola (13 horas e 20 minutos por semana), o tempo das aulas especializadas e do período extraclasse da Professora Regente. Para atender a essa especificidade aulas especializadas são inseridas na rotina de forma que o tempo das crianças na instituição escolar seja garantido. Essas aulas são atribuídas a um segundo professor de referência (Referência II) que atua, num tempo de 4 horas semanais, na turma. Em função dessas características, a rotina fragmenta o dia das crianças em pequenas porções de tempo, no caso da Escola B essa fragmentação se dá na quarta-feira.

A forma como o horário é organizado com a entrada de muitos professores num só dia faz com que as crianças passem um tempo longo nos deslocamentos. Essa movimentação dispersa, de certa forma, as crianças isso demanda ao professor que chega na turma um tempo considerável para que consiga obter a atenção delas e iniciar sua proposta. Outro ponto que chama a atenção é a quantidade de tópicos curriculares que ficam a cargo da Professora Referência II para um período compreendido entre 16:20h e 17:00h – se descontarmos o tempo gasto pela professora para conseguir a atenção das crianças no início e o tempo necessário para as crianças se organizarem para a saída, esse tempo fica ainda mais

reduzido.

Essa jornada escolar acaba se configurando em um sistema de justaposição de horas: uma hora após a outra, fixa-se uma jornada-padrão, que é repetida, invariavelmente, ao longo de todo o ano (BARBOSA, 2006) sem uma reflexão acerca desse tempo fragmentado, e da alternância de diferentes professores na turma, e de como esse tempo repartido pode ser um elemento dificultador da promoção de vivências mais significativas e duradouras para as crianças.

A partir dessas ponderações alguns questionamentos emergem: Qual o tempo dedicado às vivências nesse dia? Como são organizados os tempos das crianças nesses espaços? Como a organização desses tempos e espaços converge para que as crianças se percebam como sujeitos, parte do contexto escolar? A forma como são organizados o ano escolar, os meses, os dias concorre para sublinhar essa fragmentação do tempo e espaço da Escola B?

Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo! (MUNDURUKU, 2007, p. 25)

A citação acima é um fragmento da obra **O homem que roubava horas**, de Daniel Munduruku, que dá a conhecer a história de um homem que perambulava pelas ruas e surrupiava as horas, roubava a pressa de quem passasse por ali. Ensinava com sua sabedoria um jeito de olhar para o tempo, para a vida distinto da forma como horário escolar é organizado. Um jeito que vai de encontro ao modo como a escola, fruto da Modernidade, enquadra as temporalidades.

A modernidade foi e é pensada como um tempo de ordem, estabilidade e precisão, um tempo linear ou cíclico como a organização do calendário escolar que inicia a cada novo ano. Os eventos ocorrem de forma contínua e cronologicamente ordenados. O tempo, nesse entendimento, cumpre a função de ordenar, controlar e disciplinar.

O currículo, de acordo com Veiga Neto (2002) é uma das peças principais da maquinaria que foi a escola na fabricação da modernidade. Por meio dele a escola assumiu novas práticas cotidianas, novas distribuições espaciais e temporais. O currículo conferiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, aos saberes e à distribuição desses saberes ao longo de um tempo.

A institucionalização da educação demandou a elaboração de regras, leis, programas e currículos, percebe-se que sua extensão estava intimamente relacionada à distribuição e à utilização dos tempos escolares, à constituição dos métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Documentos mandatórios como a LDB9394/98 preveem a organização do tempo escolar distribuindo horas e dias pelo ano escolar.

A LDB9394/98 no artigo 31 prevê que a educação infantil será organizada a partir de regras comuns:

- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

A organização no município de Juiz de Fora segue o prescrito pela LDB. A Resolução 00025 / 2008³⁷ estabelece, no artigo 10, normas para organização e funcionamento das escolas municipais:

Art. 10 O Calendário Escolar deve prever, no mínimo, 200(duzentos) dias letivos, 800 (oitocentas) horas anuais, e 4 (quatro) horas diárias de efetivo trabalho com atividades de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, constando nele as datas e programações de acordo com as instruções da SE/JF.

Parágrafo único. Nas turmas de Educação Infantil haverá, no máximo, 03 professores para cada turma, incluindo no quantitativo o professor de Educação Física e o de complementação de carga horária.

Art. 42 A organização das turmas de alunos das escolas municipais obedecerá aos seguintes critérios:
I - Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental: mínimo de 20 e máximo de 25 alunos;
§5º Em quaisquer situações previstas neste artigo deverá ser respeitada a área mínima de um metro quadrado por aluno

Em seu anexo a resolução estabelece diretrizes, indicando o dia para início e término do ano letivo. Prevê também as férias escolares, bem como os recessos e feriados nacionais e municipais.

A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que “Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso

³⁷ <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000030703>

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.”; indica em seu artigo 4º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Em cumprimento a essa lei os professores do município de Juiz de Fora exercem 2/3 da jornada de trabalho em sala de aula, enquanto que 1/3 é destinado às atividades extraclasse, inclusive em escolas que atendem crianças pequenas de 4 e 5. As creches municipais atendem em regime de tempo integral, mas as professoras que trabalham nessas instituições não estão incluídas no plano de cargos e carreira do magistério.

As escolas que atendem à EI têm autonomia para organizarem seu horário desde que não ultrapassem o quantitativo de três professores, como prevê a Resolução 00025 / 2008 em seu parágrafo único: “Nas turmas de Educação Infantil haverá, no máximo, 03 professores para cada turma, incluindo no quantitativo o professor de Educação Física e o de complementação de carga horária.” Essa orientação, contudo, não se aplica ao EF.

Para atender à Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 os horários dos professores que atendem à EI e anos iniciais do EF são organizados em módulos de 40 minutos. No quadro abaixo demonstro uma organização de horário em uma escola de EI.

Professor Regente (Referencia I)	Professor Educação Física	Prof. de complementação de carga horária (Referencia II)
20 módulos de 40 min = 800 minutos ou 13h e 20 minutos	04 módulos de 40 min = 160 minutos ou 2h e 40 minutos	06 módulos de 40 minutos = 240 minutos ou 4 horas

Quadro 1: Demonstrativo da carga horário das professoras da EI e anos iniciais do EF da Rede Municipal de Juiz de Fora, por turma

Fonte: elaborado pela autora.

Para garantir o cumprimento das normas para organização e funcionamento das escolas, prevista na LDB, em que o Calendário Escolar deve antever, no mínimo, 200(duzentos) dias letivos, 800 (oitocentas) horas anuais, e 4 (quatro) horas diárias de efetivo trabalho, o município divide a carga horaria da seguinte forma, como ilustrado no quadro nº 5 o Professor Regente cumpre na turma 13h20m, o Professor de Complementação de Carga Horaria atua por 4h e a professora de Educação Física 02h20m. As horas dos três profissionais juntos somam uma carga horaria de 20h semanais, garantindo assim às crianças o mínimo de horas e dias estabelecidos pela LDB. Antes da mencionada lei os professores

do município cumpriam $\frac{1}{4}$ de atividades extraclasse (15 horas desempenhando atividades com as crianças e cinco horas de atividades extraclasse). Para complementar a carga horária do aluno o professor de Educação Física atuava nas turmas com dois módulos de 60 minutos e o Professor de complementação de carga horária cumpria três módulos de 60 minutos.

Percebemos que há um tempo considerável no que se refere a permanência das crianças na escola. São muitas semanas no ano, 20 horas por semana, 4 horas por dia, é um tempo significativo destinado a estar na escola. “Um tempo que tenha um conteúdo ou outro, então, impede fazer outras coisas; isto é, impede outras oportunidades”. (SACRISTÁN, 2005, p. 147)

Na escola, a organização do tempo se dá de forma cronológica, também nomeada de tempo *chrónos*, é esse tempo que permite organizar o calendário, os semestres e os horários, planejar; pois esse é um tempo igual para todos (KOHAN, 2004). Já o tempo *kairós* é o tempo das oportunidades, representa o momento para conversar, para amar, para ler. Já o tempo o tempo *aión*, é o tempo simultâneo tempo, relativo à da vida humana e a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo *chrónos*.

Que temporalidades as crianças estariam experienciando nesses momentos? Como experienciavam o tempo, tendo em vista as várias atividades sucessivas a que são expostas? Como a fragmentação do tempo e do espaço que divide o tempo curricular da escola, pode afetar a experiência das crianças?

Entendo que esse tempo entrecortado é um entrave às vivências das crianças. Como nos diz (MUNDURUKU, 2007 p.25) “Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo”. Além de experienciar o tempo *chrónos*, as crianças podem também experienciar as noções de tempo *aión* e *kairós*. Ainda que prevaleça na organização da escola o tempo *chrónos*, essas temporalidades coincidem. Olhar para a escola, dessa forma, oportuniza outras perspectivas e modos de sentir, podendo o presente ser experienciado em toda a sua potência.

4.3 Rastros do senso comum e da tradição

Duas almas moram
 no teu peito humano,
 nas entranhas tuas.
 Evita o insano
 esforço da escolha:
 precisas das duas.
 Pra ser um, amigo,
 deves ter contigo
 conflito incessante:
 um lado elevado
 bonito, elegante;
 O outro enfezado
 e sujo, aos molambos.
 Precisas de ambos!

(BRECHT, 1976)

As palavras de Brecht ajudam a pensar as contradições que constituem a experiência humana. Somos contraditórios, somos um e outro ao mesmo tempo, essa entrada permite agir também com um e com o outro localizado dentro de nós e que não é completamente bom ou mal. A ambivalência é um dos principais conceitos em Bakhtin, em oposição à unidade dos contrários reúne o que seria à primeira vista antagônico: o riso e o choro, sério e grotesco, profano e sagrado, vida e morte, o homem e a besta. Para Bakhtin, essa ambivalência surgiu no fim da idade média e início do Renascimento, no carnaval enquanto acontecimento ao mesmo tempo popular e crítico. A cultura oficial só conhecia a diferença total e o monólogo, já o carnaval põe em cena a simultaneidade dos opostos. (KRAMER, 2004)

Silva (2020) em sua tese apresenta a ideia de Tecitura de Ambivalência. De acordo com a autora esse conceito “aproxima-se das compreensões de Bakhtin sobre a ambivalência presente num mundo permeado por contradições e inacabamento, como aparece em seu estudo sobre carnavalização” (p.222). Elabora um diagrama no qual dá a ver contrastes, contradições, aproximações e distanciamentos, avanços e retrocessos, que constituem uma trama dialética na prática pedagógica de duas escolas, uma localizada em uma comunidade ribeirinha em Belém do Pará e outra na zona urbana de Niterói- Rio de Janeiro.

Percebeu que as práticas pedagógicas, das escolas em questão, formavam uma unidade complexa, que é afetada por múltiplos aspectos tanto de ordem social e cultural quanto política e econômica. Pondera, ainda, que as concepções de currículo e infância são díspares em alguns momentos e em outros são complementares.

Nessa percepção, a ideia de uma prática que evolui ou segue uma linearidade fica sem efeito, aproxima-se mais do movimento do caleidoscópio³⁸, que ao ser movimentado muda a perspectiva. Nesse giro, circulam imagens, emoções e sensibilidades que tomam diferentes formas e conotações. Assim como o caleidoscópio é formado por vários fragmentos de cores e tamanhos variados, a experiência docente é composta de múltiplos enfoques, como já mencionado, de ordem social, cultural, política e econômica.

O ensino de arte no Brasil, foi baseado durante muito tempo numa concepção de arte como técnica, sendo percebido ainda nos dias atuais. SILVA & ARAÚJO (2007) apontam que o Ensino de Arte como atividade cristalizou diferentes práticas pedagógicas, entre as quais destacam: cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas. (p.10).

Ao observar as práticas das professoras participantes dessa pesquisa foi possível perceber em alguns momentos uma concepção de arte como técnica e em outras ocasiões uma escolha livre e experimentação de cores e formas que vão se constituindo pelo movimento mais livre e expressivo das crianças. Acessavam em alguns momentos posturas consideradas tradicionais³⁹ e diretivas e em outras condutas tidas como inovadoras e mais livres, tal como as variações de um caleidoscópio, no qual os fragmentos permanecem os mesmos, mas recombina-se em múltiplos desenhos. Essa ambivalência é percebida, no evento abaixo, que traz uma das propostas de trabalho, desenvolvidas tanto com as crianças de cinco anos da Educação Infantil, quanto com as crianças da etapa posterior, das Professoras Carla e Professora Abigail a partir das obras de Matisse

A professora Abigail pede para as crianças guardarem os brinquedos e sentarem na rodinha.

Professora Abigail – Vocês lembram do vídeo da Matisse? Daquela fase que ele cortava papéis coloridos? Recordam quem coloria os papéis pra ele?

Criança- Os assistentes.

Professora Abigail – Isso mesmo! Hoje seremos como os assistentes do Matisse, nós vamos colorir e pintar os papéis de formas variadas. Nós vamos usar várias técnicas. Todos terão a oportunidade de experimentar formas diferentes de pintar o papel!

A Professora Abigail forra as mesas com uma lona azul.

³⁸ O caleidoscópio consiste em um aparelho ótico formado por vários espelhos inclinados, de maneira que pequenos objetos coloridos, colocados no tubo, oferecem aos olhos do observador belas figuras simétricas e multicores”. Etimologicamente, o termo caleidoscópio deriva das palavras gregas καλός (kalos), "belo, bonito", είδος (eidos), "imagem, figura" e ζκοπέω (scopeo), "olhar (para), observar".

³⁹ O ensino tradicional estruturou-se através do método pedagógico expositivo. É o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A Ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (Saviani, 1991).

Professora Abigail - Nós vamos usar três jeitos diferentes de pintar. No primeiro vamos usar esse potinho de Yakult com essa esponja na ponta. Vamos molhar a bucha e dar batidinhas no papel. Não vale passar para lá e para cá, só batidinhas. Depois vamos usar o pincel e por último vamos soltar a tinta no papel com o conta gotas.

Elisa - Vai dar um trabalhão!

Lívia - O meu já estou pintando no meio, a Maria Sofia perdeu. Quem mandou ela faltar hoje.

Lívia - Você gosta dela?

Elisa - Eu não.

Lívia - Tia tem problema sujar aqui?

Professora Abigail - Não, essa toalha é pra proteger a mesa.

Lívia - Eu estava torcendo para ganhar o vermelho!

Lívia termina antes que Elisa. Na última vez que molha a esponja percebe que molhou muito.

Lívia - Peguei muito... vai ficar assim mesmo!

Lívia ajuda Elisa a concluir a pintura, dando umas batidinhas pelas extremidades. Quando todos terminaram de pintar as folhas a Professora Abigail faz um rodízio das técnicas.

Professora Abigail - Vocês gostaram de pintar com esponja?

Elisa - Sim. Parece aquele negócio de fazer assim (faz um gesto como se estivesse se maquiando)

As crianças se levantam e levam as folhas para secar e retornam para os lugares.

Professora Abigail disponibiliza os pincéis agora.

Elisa - Pode começar?

Professora Abigail - Pode. Na hora que vocês quiserem.

Elisa - Minha mãe não briga porque ela sabe que a gente pintou na escola. Aquela batidinha foi mais difícil!

Lívia - Eu não achei. Esse de pintar que tá demorando.

Elisa auxilia Lívia, segurando a folha, para a colega terminar de pintar.

Lívia - A gente empatou né? Vamos ver na outra como vai ser.

Elisa - A gente vai fazer com isso. (Aponta para o conta-gotas):

Lívia - A gente vai molhar a folha e pegar a tinta.

Eu - O que será que vai acontecer?

Lívia - Quando pingar a tinta vai espalhar.

Elisa - É assim tia!!

Elisa vai pingando e girando a folha, vai se encantando com a movimentação da tinta no papel.

Elisa - Eu quero fazer um arco-íris

Lívia - Por quê?

Elisa - Porque tá colorido.

A Professora Abigail faz mais uma rodada com as técnicas. Mas dessa vez as crianças escolheram qual técnica usar.

Lívia se levanta e pega o carimbo de esponja e Elisa o pincel

Lívia - Não precisa correr tem que ficar bonito!

Elisa - É mesmo!

Sáímos para merendar 8:50h (Nota de campo do dia 26/08/19)

A professora Abigail faz uma aproximação com o mundo das artes visuais, e em especial com a arte moderna da qual Matisse é representante, amplia os modos de ver ao proporcionar mais do que uma perspectiva renascentista, na qual busca-se nas imagens a verdade reconhecível de paisagens, naturezas-mortas, flores, retratos, cenas diversas. O que reconhecemos, de algum modo, nos reconforta, apazigua. É assim que a arte contemporânea e a própria arte moderna ainda causam certo estranhamento a olhos pouco acostumados com

imagens desconcertantes, que não remetem a nenhuma referência do nosso “arquivo de verdades” já tão conhecido. (LOPONTE, 2008)

Após compartilhar com as crianças uma parte da biografia de Matisse e alguns de seus quadros a professora propõe que sigam o caminho trilhado pelo artista na composição das obras de arte. Primeiro colorindo as folhas brancas com cores variadas. Para pintar as folhas a professora sugere técnicas diferentes, como uso do pincel, da esponja e do conta gotas. Depois de pintarem as folhas as crianças fazem recortes para montarem suas próprias obras.

A professora Carla também desenvolve um trabalho semelhante:

Com as crianças sentadas em roda a professora Carla relembra o vídeo sobre Matisse que ela via passado na semana anterior. Fixou no quadro reproduções das obras do autor enquanto comentava sobre o título.

Professora Carla: - Que nome vocês dariam para essa obra?

Criança I: Ossos

Criança II: Folhas

Professora Carla: o nome dessa aqui é Jazz. Matisse gostava muito desse ritmo.

Professora Carla: E nessa obra o que acham que está escrito?

Criança: Ninja.

Professora Carla: - Não, o nome dela é *Cirque*

As crianças se aproximaram das obras olhando os detalhes e expressando suas preferências.

Lara: -Eu gostei desse! (**Nota de Campo 27/08/19 turma de crianças de 4 anos da professora Carla**)



Figura 17 Representação da obra *Cirque* de Matisse
Fonte: acervo da autora



Figura 18 Trabalho realizado pelas crianças da Turma da professora Carla
Fonte: acervo da autora

Percebemos que não há somente uma abordagem tradicional da técnica pela técnica, mas também há momentos menos diretivos em que as crianças podem experimentar e novas possibilidades emergem, como no momento em que Elisa desfruta e se encanta com os contornos possibilitados pelas gotas de tinta no papel molhado: “Elisa vai pingando e girando a folha, vai se encantando com a movimentação da tinta no papel. Elisa - Eu quero fazer um arco-íris. Lívia – Por quê? Elisa - Porque tá colorido.” Ao tratar do processo de ambivalência Bakhtin (1993) nos informa que

Combinam-se ali o corpo descomposto e disforme da velhice e o corpo ainda embrionário da nova vida. A vida se revela no seu processo ambivalente, interiormente contraditório. Não há nada perfeito nem completo, é a quintessência da incompletude. (BAKHTIN, 1993 p.23)

Em oposição ao entendimento de que é plausível escolher entre isto ou aquilo, Bakhtin (1993) admite ao mesmo tempo isto e aquilo. Ao analisar as interações ocorridas no evento supracitado percebemos que o velho e o novo, de certa forma, convivem. Há coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado. (KRAMER, 2004). Portanto, não é uma prática tradicional pura e simples é o novo misturado

ao velho, sendo um e outro assume uma característica híbrida, que se configura em algo inédito, um híbrido.

A educação como resposta responsável está comprometida com um determinado projeto de sociedade, situa-se na história, movimenta-se entre a tradição e inovação. Nos versos de Brecht (*apud* KONDER,1996, p.70) encontramos uma reflexão sobre a coexistência do velho e do novo:

As novas épocas não começaram de repente.
Meu avô já vivia num tempo novo,
Meu neto com certeza ainda vai viver no antigo.
A carne nova é comida com os velhos garfos.
(*apud* KONDER,1996, p.70)

Assim, a sala de atividades é um ambiente múltiplo, ambivalente e híbrido em constante significação e constituição de sentidos. A ambivalência se transforma em versatilidade. Quando o ambiente é destituído de ambivalência, não renova nem regenera.

Nas propostas há uma concepção que, de um modo geral, são baseadas em práticas consolidadas. Todo processo é situado historicamente em determinado contexto cultural. A sala de atividades ou sala de aula não é um cenário que compõe a escola, quando habitada, pode ser entendida como cronotopo- espaço/ambiente vivido/ que exerce papel importante na constituição dos sujeitos que nela convivem. Os movimentos coordenados pela professora se alternam, ora dirige e conduz as crianças, mas há outros menos diretivos em que as crianças têm maior liberdade, mesmo na eventualidade de que esses momentos possam ser menos frequentes, ainda assim são intensos para as crianças. Vejamos o evento abaixo citado:

Depois que as crianças ensaiaram no pátio uma música para apresentarem no dia da festa retornamos para sala. A professora Eduarda lembra às crianças:

- Olhem aqui crianças, a letra da música que acabamos de ensaiar está colada atrás da porta.

A professora Eduarda distribui folhas para as crianças:

Professora Eduarda – Nessa folha vocês vão desenhar elementos da natureza, podem se inspirar na letra da música.

Sento ao lado de Caíque e Sofia.

Caíque- Olha meu desenho, tia. Está bonito?

Eu – Sim. Está muito bonito. Conta para mim um pouco sobre seu desenho?

Caíque - Essa aqui é uma pessoa morta, ela não sobreviveu não!

Eu - O que aconteceu?

Caíque - As árvores foram cortadas. Ele morava na floresta

Eu: O que aconteceu para ele morrer?

Caíque: - Não sei... A música!

Sofia- Olha o meu, tia.

Eu - Conta um pouco sobre seu desenho?

Sofia - A menina regando a flor, mas ela sumiu.

Eu - O que a menina está falando?

Sofia - Uai!

Eu - Porque ela falou isso?

Sofia - Porque a flor sumiu.

Sofia -O baiacu e os peixes eles estão pulando. Por que não faria sentido ter uma nuvem no mar! (Aponta para nuvem e para o mar no seu desenho.)

Davi se levanta e vem até mim.

Davi - Eu desenhei peixe morto. Essa é a chuva e esse é o raio (aponta para o seu desenho)

Vitória - Esse é o Rio preto por causa de sujeira. Esse é o peixinho morto, essa é a flor.

Vitória - por que a menina tem só um olho?

Sofia - Ela está virada assim ó (se vira de lado para mostrar). **(Nota de campo do dia 21/06/19 – Turma de 1º ano da professora Eduarda)**

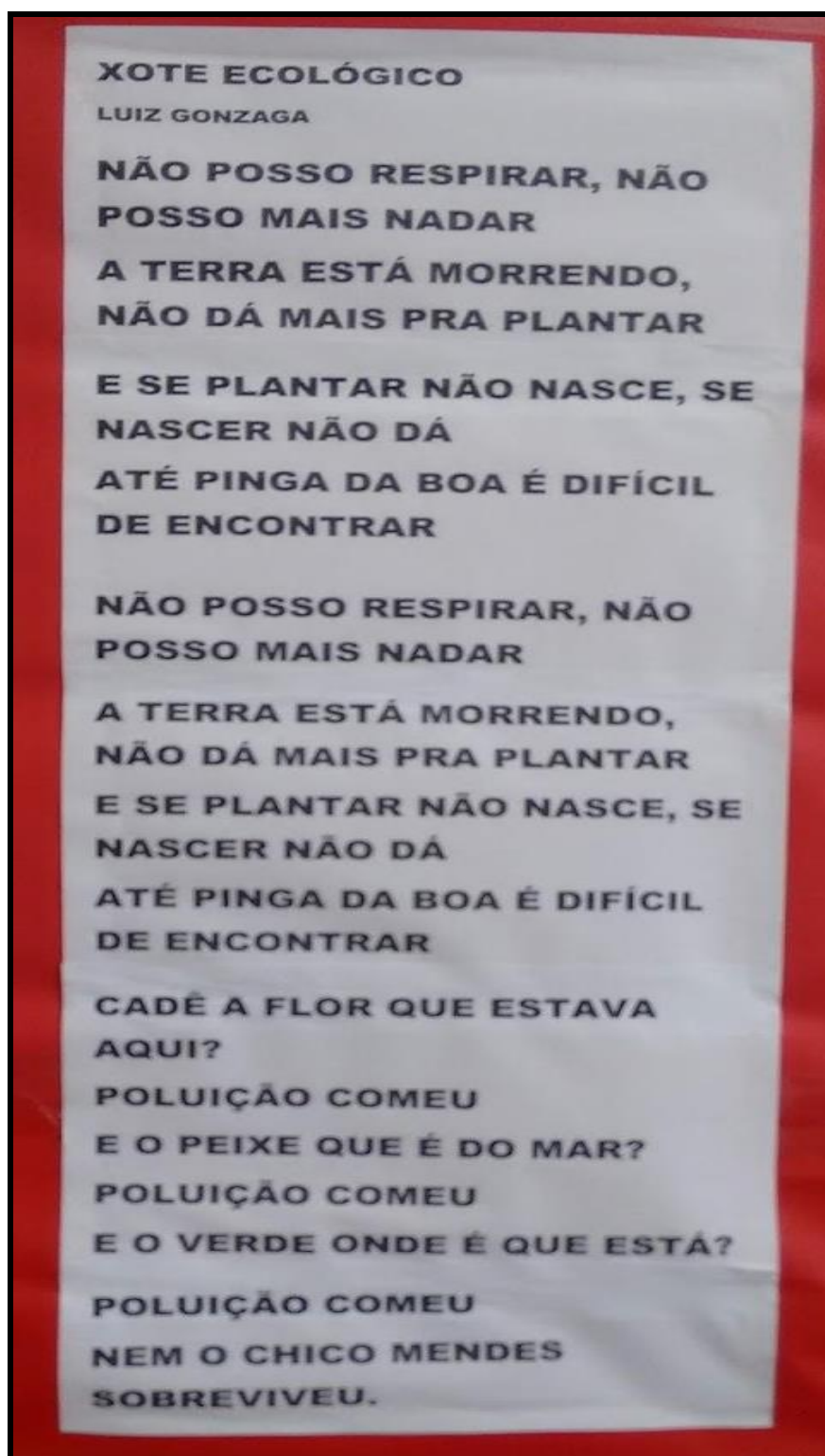


Figura 19: letra da música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.
Fonte: acervo da autora

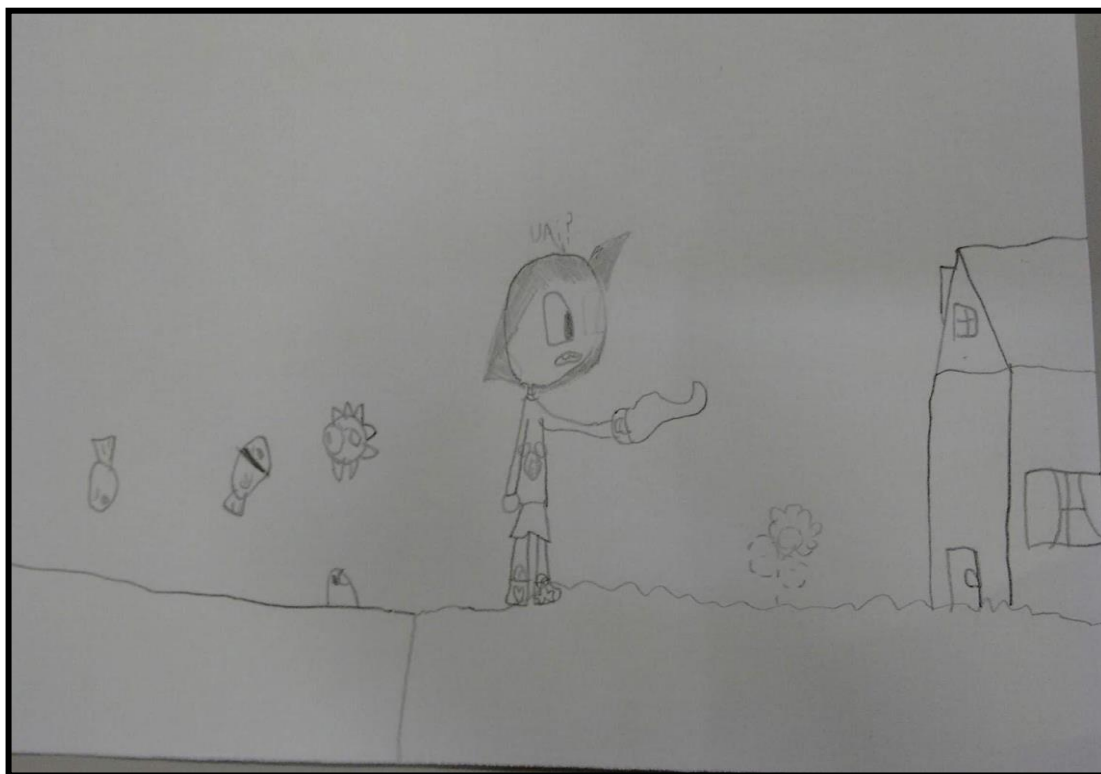
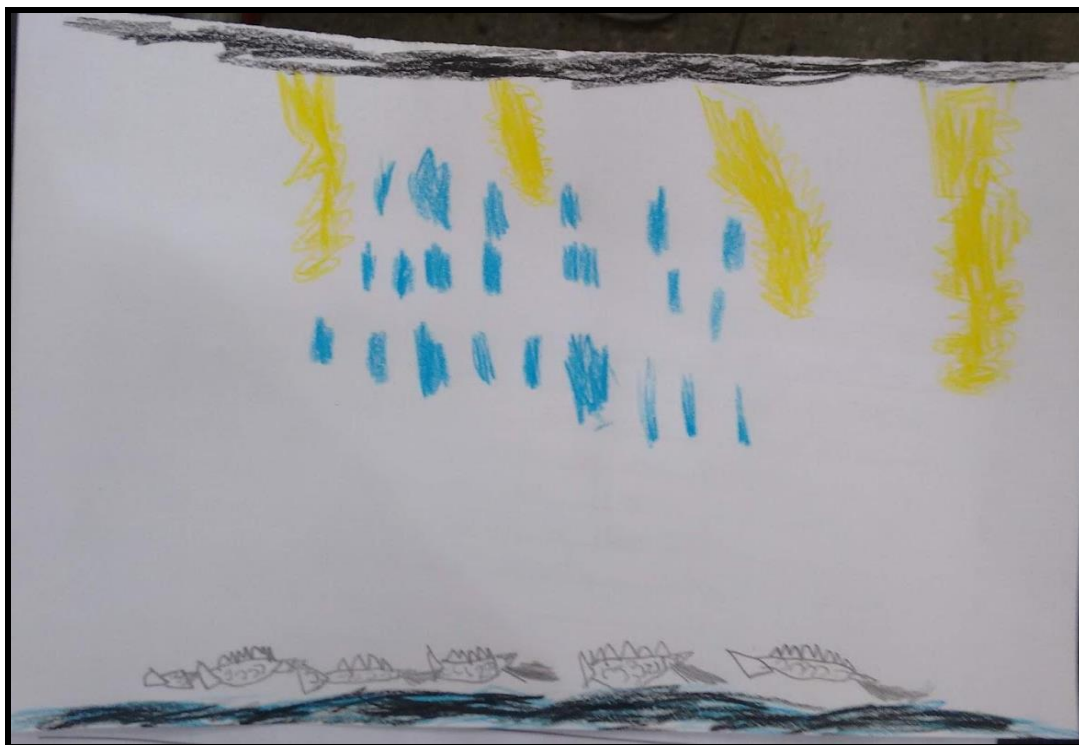


Figura 20 desenho do Caíque inspirado na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.
Fonte: acervo da autora



Figura 21 desenho da Sofia inspirado na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.
Fonte: acervo da autora



**Figura 22; Desenho do Davi inspirado na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga.
Fonte: acervo da autora**

Depois que as crianças concluíram o desenho a Professora Eduarda propõe outra atividade:

Professora Eduarda – Vou distribuir papel crepom amarelo para vocês fazerem bolinhas, primeiro vocês vão rasgar o papel e depois enrolar com as pontas dos dedos. Vamos fazer um girassol grande.

Estou sentada na cadeira ao lado de Caíque, quando ele recebe o papel crepom e solicita minha ajuda:

Caíque - Ô tia você me ajuda aqui? Eu vou cortando e você faz as bolinhas?

Caíque rasga o papel em pequenos pedaços e faço algumas bolinhas. Caíque troca os papéis picados com o pedaço de Daniela que ainda está inteiro. Prefere rasgar o papel do que fazer a bolinhas.

Caíque - Vamos ter que fazer tudo isso aqui?

Eu - Eu não sei, o que você acha?

Caíque- Não dá para acabar hoje, vai ficar até de noite

Daniel - Eu te ajudo Caíque. **(Nota de campo do dia 21/06/19 – Turma da professora Eduarda com crianças de 6 anos)**

Essa tradição de fazer bolinhas com papel crepom remete aos primeiros momentos da EI como destaca Rocha (2001), mesmo os modelos pedagógicos decorrentes das ideias dos teóricos pioneiros da EI como Montessori, Decroly e Froebel tiveram como característica uma intervenção pedagógica marcada pela uniformização Psicologia do desenvolvimento, dando origem a práticas de padronização da criança pequena. O foco no desenvolvimento infantil como uma sequência de etapas a serem vencidas, muitas vezes, é um entrave à compreensão mais ampla, da criança como sujeito que produz cultura e é produzido por ela.

Esses modelos pedagógicos ainda repercutem na prática de professores(as) que lidam com crianças pequenas, surgindo como se fossem âncoras que vez ou outra são lançadas refreando o barco. Contudo, se mescla às práticas em que as crianças produzem sentido para o que estão fazendo, como foi o caso dos desenhos inspirados na música Xote Ecológico de Luiz Gonzaga. As crianças fizeram desenhos que expressavam emoções, foi possível perceber que refletiram e foram tocadas pela letra da música que tratava sobre a degradação do meio ambiente. Essa sensibilidade nos é revelada nos desenhos produzidos pelas crianças, a figura 24 retrata o desenho produzido por Sofia no qual é possível perceber a expressão de tristeza da menina que rega a flor. A fala de Caíque e Vitoria também indica sensibilidade: “Essa aqui é uma pessoa morta, ela não sobreviveu não. “Esse é o Rio preto por causa de sujeira. Esse é o peixinho morto, essa é a flor”.

As crianças aprendem e apreendem o mundo à sua volta por meio de experiências sensíveis, por intermédio de todo o corpo. Elas vivenciaram a música em mais de uma oportunidade: cantaram, expressaram movimentos com o corpo, recitaram a letra da música, desenharam. Larrosa (2002), postula que a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca; “não o que passa, que acontece, ou o que toca” (p. 21). O sujeito da experiência é entendido como um corpo sensível, “um território de passagem”, no qual a experiência é produzida de forma subjetiva. De acordo com ele, o sujeito da experiência seria como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2002, p. 24). Esses vestígio e marcas são percebidos nas produções pictóricas das crianças nas quais é possível perceber que foram tocadas por aquela experiência.

Caíque, uma criança real, não se identifica com fazer bolinhas de papel se sente fatigado. Caíque estima que a tarefa será dura e demorada, confunde-se com o tempo que será necessário para concluí-la. “Não dá para acabar hoje vai ficar até de noite”. Que usos as crianças fazem daquilo que lhes é oferecido? Como exploram e significam esses materiais. Somos inspirados e motivados por concepções, pelas professoras que tivemos, pela trajetória de formação, pela experiência.

O planejamento ainda não é feito na relação com as crianças, ele é pensado e elaborado a priori pela professora.

4.4 Crianças e interações

O vento

O cipreste inclina-se em fina reverência
e as margaridas estremecem, sobressaltadas.

A grande amendoeira consente que balancem
suas largas folhas transparentes ao sol.

Misturam-se uns aos outros, rápidos e frágeis,
os longos fios da relva, lustrosos, lisos cílios verdes.

Frondes rendadas de acácias palpitam inquietantemente
com o mesmo tremor das samambaias
debruçadas nos vasos.

Fremem os bambus sem sossego,
num insistente ritmo breve.

O vento é o mesmo:
mas sua resposta é diferente, em cada folha.

Somente a árvore seca fica imóvel,
entre borboletas e pássaros.

Como a escada e as colunas de pedra,
ela pertence agora a outro reino.
Se movimento secou também, num desenho inerte.
Jaz perfeita, em sua escultura de cinza densa.

O vento que percorre o jardim
pode subir e descer por seus galhos inúmeros:

ela não responderá mais nada,
hírt e surda, naquele verde mundo sussurrante.

Cecília Meireles

Na epígrafe que abre esse tópico Cecília Meireles nos diz das várias respostas que cada folha dá a ação do vento, somente a árvore cinza densa já não oferece respostas. Assim como as folhas das árvores, sentem o vento e reagem de formas distintas, as crianças também nos dão respostas distintas ao que oferecemos a elas. A metáfora do vento que freme as folhas nos ajuda a refletir sobre o desenvolvimento da criança e a construção sua personalidade nas interações estabelecidas, O “vento” é o mesmo, mas cada criança se sente tocada de maneira única e a ele oferece uma resposta única. Para Bakthim (2011)

(...) a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); **toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz:** [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (grifos nossos) BAKHTIN (2011, p. 290),

O dialogismo é um conceito que permeia toda a obra de Bakhtin, é o princípio constitutivo da linguagem, ou seja, a linguagem está impregnada de relações dialógicas. Na concepção dialógica a autoria individual é relativa, tem caráter coletivo, social da produção de ideais e textos. As palavras de um falante estão atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Assim, a noção do eu nunca é individual, mas social. Bakhtin aborda os processos de formação do eu em três categorias: o eu-para-mim, o eu-para os-outros, o outro-para-mim. "Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona." (Freitas, 1996, p.125-6)

O dialogismo é fundamental para a compreensão dos estudos referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana e seu papel ativo no pensamento e no conhecimento. Nesse sentido, a comunicação é interação verbal, não verbal indo além da transmissão de informação.

Entendemos, a partir dessa perspectiva que a criança é constituída nas práticas sociais concretas, contudo está habilitada a fazer escolhas, dentro das possibilidades que lhes são oferecidas, é capaz também de intervir na realidade e a importância dessa intervenção pode variar dependendo do conhecimento que ela traz e das interações que estabelece. Interações compõe o título desse subtópico que anuncia a constelação: Crianças nas interações. Para compreender essa constelação é importante definir o conceito de interação que assumimos nesse trabalho. Entre os autores que operam com esses conceitos destacamos Vigotsky, Loris Malaguzzi e Jonh Dewey, também as DCNEI, documento mandatário, apontam as interações e brincadeira como eixos norteadores da prática pedagógica.

O desenvolvimento da criança atrela-se a sua longa dependência de cuidados básicos por um adulto, a maioria das vezes a mãe, para garantir a sua sobrevivência. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é uma construção partilhada na qual tanto a criança, quando seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem.

O ambiente, como já mencionado anteriormente, é concebido como um espaço social de experiência e também como condição ou instrumento de desenvolvimento, é na interação

com o ambiente que a criança constrói sua personalidade e sua cognição. As interações ocorrem num contexto, num tempo-espaço no qual a criança se desenvolve de forma integral, não havendo, portanto, separação entre afeto e cognição.

Nessa perspectiva, é por meio das interações interpessoais e com o meio que a criança vai construir conhecimento e se desenvolver, sendo um ser ativo e competente no processo de desenvolvimento, é nesse sentido que as funções superiores são originadas pela interação com as outras pessoas e com o meio.

Loris Malaguzzi nos apresenta uma perspectiva desenvolvida na Itália, essa abordagem privilegia a “pedagogia das relações” (LINO, 2007 p.102). A pedagogia das relações amplia a concepção da integração entre cuidar e educar, sendo uma possibilidade para romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica em instituições de EI, como seguir de forma irrestrita um planejamento prévio, sem levar em consideração que uma das prioridades do adulto/professor está no apoio à livre expressão das crianças.

Na pedagogia malaguzziana, as crianças são ativas e com competências que as conduzem na procura da realização, por meio das interações com os pares ou adultos, tanto a crianças quanto professoras são percebidos em sua inteireza. As crianças podem realizar e expandir todas as suas potencialidades, valorizando as suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo as suas necessidades de aprender.

Nesta pedagogia procura-se promover interações entre as crianças e os adultos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo neste ambiente que a criança constrói o seu próprio conhecimento emergente da construção pessoal e social. Deste modo, “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998, apud Lino, 2014, p. 102).

As crianças, nessas interações, são encorajadas a tomar decisões, a fazer escolhas e a resolver problemas num processo de cooperação com outras crianças e adultos. O adulto tem o papel de escutar, observar e criar oportunidades de descobertas para as crianças. Escutar, nessa perspectiva, é estar aberto ao que as crianças têm a dizer, é considerá-las como sujeitos que contribuem para a investigação. Observar é importante pois possibilita identificar capacidades, necessidades e interesses para que o professor possa agir no nível de desenvolvimento próximo.

John Dewey é considerado um dos mais influentes Pedagogos e pensadores do século XX, desenvolveu uma filosofia da educação que se fundamenta na filosofia da experiência. Propunha um método de ensino indireto, de descoberta, reflexivo e experimental, (LINO,

2014, p.141) sua pedagogia é centrada na resolução de problemas, nela as crianças tem a oportunidade de escolher, dentre algumas alternativas, as atividades que querem realizar.

Considerava que a “criança é por natureza intensamente ativa, e o papel do professor é tirar partido do impulso natural da criança e canalizá-lo de forma a promover resultados válidos e aprendizagens significativas”. Para isso, é necessário apoiar a criança a transformar os impulsos em propósitos e planos de ação.

Nessa perspectiva, o educador é orientador as atividades para que produzam resultados válidos, em vez de se tornarem meros impulsos. Além disso, o educador tem o papel de apoiar a criança a transformar os impulsos em propósitos de ação, para que as atividades em que se envolvam estimulem a curiosidade e conduzam a criança à construção de novos conhecimentos. Dewey (1971) sublinha que, se os educadores se limitarem a satisfazer o interesse da criança, deixando que a mesma prossiga sem uma direção definida, a mesma não evolui. Ao passo que, se o educador criar condições para a criança exprimir o seu impulso e, posteriormente, a questionar e fizer sugestões, para que ela tome consciência do que fez, então há um valor educativo.

Para o pensador, o educador deve basear a sua prática nos interesses das crianças e, ampliar suas aprendizagens, cooperar com o grupo, descobrir suas motivações e interesses, bem como as suas pluralidades e individualidades. A interação adulto-criança, para este autor, torna-se uma questão central, uma vez que o educador parte dos impulsos das crianças e os canaliza de forma a terem valor educativo.

As teorias, dos autores acima apresentados, reconhecem a importância das interações existentes entre crianças, adultos e crianças e com o meio. Identificam a criança como ativa, competente, crítica e capaz de construir o seu próprio conhecimento através das interações que estabelece cotidianamente. Do mesmo modo as DCNEI apresentam as interações e a brincadeira como eixo estruturante do trabalho com crianças na educação infantil, sendo propostos como objetivos de propostas pedagógicas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Cumprir destacar que as interações e a brincadeira são definidas como eixos norteadores de propostas curriculares, interagir ao lado do brincar e conviver são verbos que

devem sustentar as práticas planejadas e desenvolvidas junto às crianças que frequentam instituições de educação infantil, garantindo experiências diversificadas.

A ideia de interação considera que o ato pedagógico acontece não só da professora para a criança, mas da criança para a professora e, também, entre as crianças. Por meio das interações garante-se à criança o direito de se apropriar as múltiplas linguagens, não apenas a escrita, mas também a oral e a corporal, sempre partindo da brincadeira e das interações, essenciais para a comunicação na primeira infância.

Na ação interlocutiva que a Professora Vanda estabelece com as crianças, oferece elementos para criarem e inventarem, antecipa, sem revelar a história, propondo que as crianças imaginem possibilidades de transformação de um simples pedaço de tecido, que ultrapassem seu uso utilitário.

A Professora Vanda pede para as crianças se organizarem em roda e mostra um tecido grande vermelho de bolinha branca.

Professora Vanda – O que vocês estão vendo aqui na minha mão?

Criança – O pano.

Professora Vanda - Isso mesmo. Podemos chamar de tecido, também.

Professora Vanda - Para que serve o tecido?

Criança – para cobrir.

Criança – fazer roupa

Criança – colocar na cama.

Criança - cobrir o neném.

Professora Vanda - Podemos usar o tecido para várias coisas né? Vamos pensar e usar a imaginação! O que eu poderia fazer com esse pano? Será que ele pode se transformar em outras coisas? Não falem ainda, só pensem.

A Professora Vanda chama uma criança de cada vez e pede para dramatizar o que imaginou fazer com o tecido. As outras crianças têm que descobrir o que foi imaginado só olhando a mimica.

Professora Vanda - Não pode falar! Só pode fazer mímica, os colegas têm que adivinhar o que é.

Muitas possibilidades surgem: casinha, barco, cavalo, avião, carro, amarelinha, pano Encantado (referência à música que ensaiaram para apresentação no dia da festa junina), letra B, pula-pula etc. Depois que todos participaram A professora 1 apresenta o livro O lenço.

Professora Vanda - Vamos ver se essa história é igual a nossa?

Criança- Pode brincar com lenço na hora do recreio?

Professora Vanda -Pode eu tenho outros tecidos aqui que dá para brincar também.

Subimos para merenda e retornaremos às 15:25 a Professora disponibiliza alguns tecidos para as crianças.

Criança – tia olha a nossa cabana!

Professora Vanda – Ficou linda!

Fico observando a brincadeira de cabana, uma criança me convida para festa.

Criança – Tia, você quer participar da festa?

Eu- Sim. Eu quero.

Criança – A festa é de pijama, ali é para dormir

As crianças organizam várias brincadeiras com os tecidos: festa do pijama, brincadeira de casinha com as cabanas, de super-herói com capa, brincadeira de oficina e salão de beleza.

Criança - Na brincadeira de festa não pode pisar! O Mateus pisou, tia.

Criança-Eu tô arrumando ainda só pode quando eu terminar.

A brincadeira que era festa do pijama toma outros rumos e agora uma das personagens é Rapunzel.

-Tia Amarra para mim? Quero igual a Rapunzel.

(Nota de campo do dia 26/08/19)



Figura 23 imagem da capa do livro O lenço

Fonte: acervo da autora



Figura 24 Imagem da interlocução com as crianças antes da contação de história do livro *O lenço*

Fonte: Acervo da autora

A proposta da professora, retratada na figura 30, antes de apresentar o livro, contribuiu para a apropriação da história pelas das crianças, a mediação planejada foi importante para a construção de sentidos para a obra e para promover a interação delas com a narrativa. As crianças estabeleceram relação da história do lenço que se transforma em vários elementos com a música *Pano Encanto*⁴⁰, na letra da música o pano encantado vai se transformando em diferentes artefatos, animais e plantas como barco, ponte casa, flor, cavalo.

A professora Vanda na leitura do livro de imagem provocou nas crianças uma leitura entre frestas, questionamentos, liberdade de expressão, comparação entre pontos de vista. O livro de imagem oferecido às crianças trouxe mais do que figuras isoladas, apresentou uma narrativa visual intensa que requereu das crianças inferências. A potência do trabalho realizado desconstrói a ideia de que o livro de imagem é, um livro mais simples.

Ao pensarmos a literatura enquanto arte, enquanto forma de indagar a vida e de pensar o mundo, teremos um tipo de abordagem ao fazermos a leitura, abrindo espaços para o diálogo entre os textos e os leitores, para que eles construam sentidos a partir daquilo que leem.

⁴⁰ <https://youtu.be/H7IUS4BkOYI>

A cooperação e interação humana implica responder a intenção do comportamento de outros, sendo um diálogo de gestos no qual cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder BAKHTIN (2011). A professora propõe para as crianças um jogo infantil, em vez de usar a linguagem falada, sugeriu que fizessem mímicas para representar, com a linguagem corporal, no que o lenço poderia se transformar. Para Benjamin (1974) a atividade mimética é uma forma de reconhecer e criar, por meio da mimesis⁴¹



Figura 25: brincadeira de faz de conta com os tecidos
Fonte: acervo da autora

⁴¹ O dom mimético corresponde a uma faculdade subjetiva de perceber semelhanças inscritas objetivamente na natureza e representá-las;



Figura 26: Brincadeira de faz de conta com os tecidos
Fonte: acervo da autora



Figura 27 brincadeira de faz de conta com os tecidos
Fonte: acervo da autora

A brincadeira é uma atividade importante para a criança pequena. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assume personagens e transforma objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013)

É importante que as instituições de Educação Infantil ofereçam tanto espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizarem como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com a professora. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2013)

As interações e a brincadeira são eixos fundamentais para o desenvolvimento das crianças e proporcionam experiências nas quais constroem e se apropriam de conhecimentos que permitem diversas aprendizagens e desenvolvimento. Brincadeira e interações não podem ser separadas elas acontecem nos momentos de brincadeira. Nesse entendimento o brincar é o elemento que favorece as interações entre as crianças. A brincadeira se configura como “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 1996, p. 21). Brincar não é instintivo, algo inerente à criança de modo natural. A criança aprende a brincar a partir das interações entre elas e com adultos, aprende com o outro por meio das relações dialógicas que se estabelece nesses momentos.

Me sento perto das crianças que estão brincando de casinha e a brincadeira muda para salão de beleza. São duas cabeleireiras e uma manicure. Ficam a minha volta mexendo nos meus cabelos. Digo que quero cacheado. Após alguns minutos me levanto digo que preciso beber água. Outra criança se senta no meu lugar e a brincadeira de salão continua. Agora são duas brincadeiras de salão uma em cada canto da sala. Uma criança se aproxima do grupo que brinca de salão (três meninas)

Mateus- Quero cortar o cabelo.

Sofia- Menino não pode!

Mateus - Eu quero.

Sofia - Você é careca.

Mateus- Não sou.

Outro menino tenta entrar na brincadeira como cabeleireiro.

Sofia - Eu não o deixo brincar porque foi eu que inventei a brincadeira. Ele é menino não pode!

Mateus – Eu quero brincar também.

Sofia- Só se você for o cliente.

Mateus- Cliente eu não quero. Quero é igual ela (aponta para menina com secador nas mãos)

Mateus - Mas o Lucas está brincando.

Sofia - Ele é cliente.

Mateus - Pode arrumar o meu então! (**Nota de campo do dia 10/06**)

O tecido disponibilizado pela professora se transformou em brinquedo, a partir dele várias brincadeiras foram criadas: de cabelereiro, casinha, oficina. Antes da emergência da

industrialização, a fabricação artesanal propiciava uma estreita relação entre pais e filhos durante o processo de confecção, pois a criança participava não só da execução das peças, mas também da escolha do material a ser usado.

Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde, vieram os 33 metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro (BENJAMIN, 1984, p. 92).

Kishimoto (1996), classifica os brinquedos em duas categorias os estruturados e não estruturados. Os brinquedos estruturados são aqueles adquiridos prontos ou que tenham um conceito definido. Já os brinquedos não estruturados são aqueles não industrializados como paus, pedras, tecidos, caixas são exemplos desses materiais, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, se transformam em brinquedo. A brincadeira organizada a partir dos tecidos - brinquedos não estruturados - deixou o ambiente mais rico de possibilidades experienciais, como é possível observar nas imagens 32 e 33, autorizou as crianças a desvendarem novas brincadeiras e descobertas. A manipulação dos tecidos oportunizou o faz de conta, nos cantos da sala as crianças representaram vários papéis e criaram instalações/cenários onde várias narrativas se desenrolavam.

Ao brincarem, as crianças desenvolveram narrativas e passaram a resolver problemas, fazendo de conta que são outras pessoas, agindo e pensando de maneira mais complexa do que em suas atividades rotineiras. Por isso, Vygotsky vê a brincadeira como possibilidade de a criança agir na zona de desenvolvimento iminente⁴². Se a criança não pode agir como um adulto, cria uma situação imaginária comportando-se de forma semelhante. Durante a brincadeira desenvolve situações organizadas a partir das regras, que são situações antecipatórias que contribuem para a consolidação do pensamento abstrato.

Na brincadeira toda ação está regida por regras, essa é uma característica importante do brinquedo subordinada à ideia do brincar. A brincadeira, por conter regras, permite à criança controlar a própria ação, utilizar as funções psicológicas superiores, como a memória, para relembrar fatos vivenciados ou assistidos, além da imaginação. Na brincadeira de salão

⁴² Zoia Prestes, em sua tese de doutoramento defendida em 2010 na Universidade de Brasília e intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. Defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é **zona de desenvolvimento iminente**, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento. Zona de Desenvolvimento proximal. Nesta tese optaremos por usar **zona de desenvolvimento iminente** em vez de **Zona de Desenvolvimento proximal** termo usado nas primeiras publicações do autor

Sofia estabelece as regras: o cliente não pode segurar o secador, e se quiser entrar na brincadeira terá que assumir o papel de cliente: Mateus – “Eu quero brincar também”. Sofia- Só se você for o cliente. Mateus- Cliente eu não quero. Quero é igual ela (aponta para menina com secador nas mãos) Mateus - Mas o Lucas está brincando. Sofia - Ele é cliente. Mateus - Pode arrumar o meu então! (Nota de campo do dia 10/06). As regras não foram criadas por Sofia, mas resgatadas de situações que vivenciou ao frequentar um salão de beleza.

O contato com gêneros literários diversos, autores, épocas, culturas literaturas diversas apresenta às crianças universos fantásticos, não usuais, não comuns no seu cotidiano, esse é um meio de alimentar o seu imaginário, aumentando as possibilidades de construir enredos e ambientes cada vez mais sofisticados. Isso é percebido no uso do material desviado a sua funcionalidade como o tecido que se transforma.

Para Benjamin (1984), as representações que a criança dá aos brinquedos, na brincadeira, expressam fragmentos e estilhaços da cultura na qual está inserida. Nessa mesma direção Vygotsky defende que a gênese da brincadeira de faz de conta está no sentido social da ação tem uma orientação externa, para depois ser internalizada (Vygotsky, 1991)

A brincadeira das crianças vai se sofisticando, na brincadeira que ocorreu após a história “O lenço” as crianças imitaram o adulto em várias circunstâncias tais como mecânico, cabelereiro, cliente de salão, vivem as ações fazendo de conta que os são. Ao reproduzir esses papéis as crianças o fazem de memória, a partir do que se lembram, não precisam ter o adulto a sua frente para imitá-lo. Uma mudança na capacidade de elaboração pode ser observada na brincadeira com as dobraduras, feitas de jornal, após a professora contar a história “O jornal”:



Figura 28 - Capa do livro O Jornal
Fonte :acervo da autora

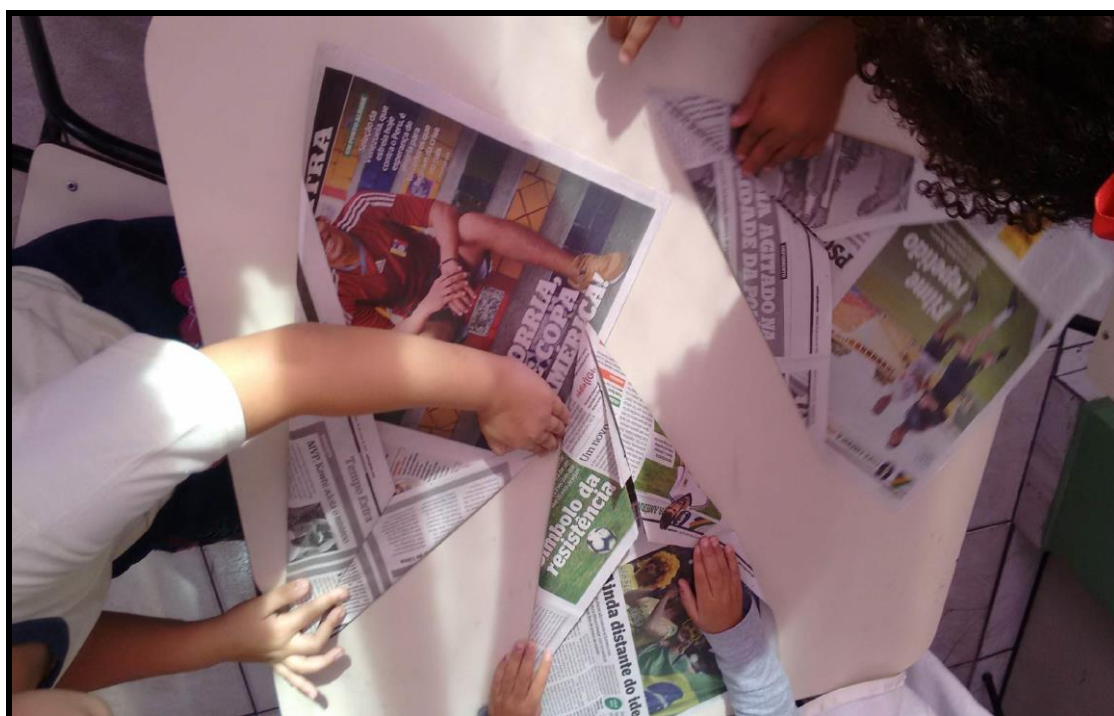


Figura 29 - Crianças dobrando o jornal
Fonte: acervo a autora



Figura 30 - Brincadeira arranca mandioca

Fonte: Acervo da autora

Professora Vanda chama as crianças para a roda:

Professora Vanda: - A história de hoje não tem texto escrito. Vocês se lembram que já conversamos que podemos ler as imagens?

A Professora Vanda apresenta o livro, nome da ilustradora e editora

Professora Vanda: - Essa história vocês terão que me ajudar a contar, o nome é o Jornal.

Criança: - Ele estava imaginando!

Criança: - Ele foi pensando!

Professora Vanda: - Quando vocês brincam vocês imaginam?

Criança:- Sim, ele inventou algumas coisas com jornal

Criança: É mesmo!! Tem casa, avião, tapete voador

Professora Vanda: - O que ele fez primeiro?

Criança: - a prancha!

Criança: - ele fez um barco e uma espada

Criança:- Olha, uma igreja! Eu vou na igreja coma minha mãe.

Criança: - Tapete voador!

Criança: - Eu quero fazer um barco!

Criança: Eu quero fazer uma prancha!

Criança: Eu quero fazer uma espada!

A Professora Vanda mostra uma espada, um avião, um chapéu e um barco feitos com jornal.

Professora Vanda: - Como a gente pode resolver isso? O Heitor quer fazer o barco, a Sofia quer fazer o chapéu, o Brian quer fazer o avião...

Criança: - já sei, vamos fazer uma votação.

A Professora Vanda vai até o quadro e escreve o nome dos brinquedos que as crianças vão ditando pra ela e que podem ser feitos com a dobradura de jornal. Explica que o jornal que tem dá para fazer no máximo duas dobraduras.

Professora Vanda: - Vamos contar qual dobradura ganhou mais votos?

Professora Vanda:- Primeiro faremos a dobradura da espada que foi mais votada se der tempo e o jornal der faremos o avião também.

Depois de prontas a Professora Vanda recolhe as espadas identificadas com os nomes das crianças e distribuiu mais uma folha de jornal para cada criança confeccionar o avião. 14:00h subimos para merendar 14:20 retornamos.

Professora Vanda entrega folhas de jornal explica que vai dar pra fazer o chapéu também as crianças se empenham dobrando o jornal.

Sofia põe o jornal na cabeça - eu sou doente, eu quero ir na guerra, parece guerra. Eu sou a polícia

Professora Vanda - Nós vamos brincar com os brinquedos feitos com o jornal, mas cada um vai cuidar do seu.

Brian se aproxima cantando: - Marcha soldado cabeça de papel.

Criança: - Eu vou deixar o meu avião aqui porque vou fazer combate lá fora.

As crianças fazem pose para tirar foto. Saíram para brincar de polícia, guarda costa e pirata.

Criança: - Tia, eu fui caçar o tesouro, mas o pirata afundou e o tubarão comeu uma pessoa. A Rosane era pirata aí uma pessoa tomou veneno. Aí o *conta guarda* luta com uma espada para tirar veneno. O veneno deixou a pessoa do Mal. Eu fiquei do mal aí a pessoa tem que tirar de mim um anel ou colar que me deixou do mal.

Depois de narrar o que estava acontecendo Rosane sai correndo com espada na mão. A Professora pede para as crianças guardarem as dobraduras na mochila para brincarem com os brinquedos do Baú. Demonstaram alguma resistência para guardar as dobraduras. Algumas crianças pegaram panelinhas e bonecas e colocaram sobre as mesas.

Brian: - Pode brincar mais um pouco com a espada?

Professora Vanda:- Pode. Pega na mochila.

Quando as outras crianças viram que Brian pegou a espada, abandonaram os brinquedos e também pediram para continuar a brincadeira anterior. Sofia chama alguns colegas para brincar de arrancar mandioca. As crianças se dividem entre essa brincadeira e a brincadeira de pirata e polícia que usa uma espada e um chapéu.

(Nota de campo do dia 24/09/19 Turma com crianças de 5 anos da Professora Vanda)

Quem observa a brincadeira de pirata pode pensar num primeiro momento que é uma brincadeira de correr e bater com uma espada, mas o que acontece é o jogo simbólico uma brincadeira de faz de conta, há uma narrativa com enredo. Um personagem é envenenado e precisa ser salvo pelos *conta guardas*. O veneno deixa o personagem do mal. Só a retirada do anel ou do colar pode salvá-lo, fazendo com que deixe de ser do mal. A narrativa está muito presente na brincadeira de faz de conta. Ela é chave para compreender o desenvolvimento porque é constituída naquilo que há de mais humano em nós: a linguagem.

Diferente da brincadeira inventada a partir os tecidos, os brinquedos produzidos a partir dos jornais possibilitaram uma brincadeira na qual as crianças desenvolveram enredos e construíram cenários em espaços distintos como o mar onde vive o tubarão: “mas o pirata afundou e o tubarão comeu uma pessoa” (Nota de campo do dia 24/09/19), o “lá fora” ao que tudo indica é um lugar perigoso já que a criança explica: “Eu vou deixar o meu avião aqui porque vou fazer combate lá fora”. (Nota de campo do dia 24/09/19); a criação de elementos e

personagens mágicos como o anel envenenado ou *o conta guarda* que luta com uma espada para tirar veneno. Essa é a forma mais sofisticada de faz de conta e pode atingir níveis mais elaborados que ultrapassam a infância.

Depois de guardarem as mochilas as crianças dispõem em cima da mesa as frutas que trouxeram de casa para a salada de frutas. A professora Vanda expõe na mesa as frutas que as crianças trouxeram de casa.

Professora Vanda - Quem pode me ajudar a organizar essas frutas?

Criança- Os ajudantes, tia!

Professora Vanda - Pode ser, mas podemos ajudar?

As crianças organizam as frutas por tipo, fazendo pequeno grupos as bananas, laranjas, maçãs.

Professora Vanda – Muito bem vocês organizaram por tipo né! Será que tem outro jeito de organizar?

Criança- A banana é amarela parece com a cor da laranja.

Criança – A maçã parece círculo igual a laranja.

Criança - A banana é assim ó (faz gesto com a mão indicando o formato da banana). Acho que ela vai ficar junto com a banana mesmo.

As crianças vão organizando as frutas, observando a cor e o formato. Depois de explorarem algumas possibilidades de organização/categorização das frutas a professora solicita a atenção:

Professora Vanda - nós vamos preparar a salada hoje. Mas o que temos que fazer antes?

Criança - Lavar as mãos.

Professora Vanda - Isso! Vamos lavar as mãos. E depois de lavar as mãos?

Criança - Descascar e picar.

Professora Vanda – Temos que lavar as frutas também, a tia Eni vai ajudar nessa parte.

A professora Vanda solicita o auxílio aos ajudantes do dia para levar as frutas até a cozinha. Em seguida distribui algumas folhas e pede para que as crianças registrem e o que conversaram.

Professora Vanda - Não se esqueçam de escrever o nome na folha.

Clara - Eu desenhei três maçãs, três laranjas.

Ana - Aí não tem três não.

Clara - Quantas tem então?

Ana - Para laranja é 3, a maçã tem seis, eu conto seis maçãs e sobraram 3 laranjas.

Clara pensa e desenha mais duas laranjas.

Ana - Agora tem cinco laranjas (**Nota de campo o dia 19/08/19 - Turma da Professora Vanda – crianças de 5 anos**)

No diálogo entre Clara e Ana é possível perceber que a partir da intervenção da Clara, colega mais experiente, Ana reflete e altera sua representação, acrescentando mais dois elementos ao que já havia desenhado. Na perspectiva sócio-histórica, o psiquismo é construído através das dialéticas interações com outros parceiros de interação, em situações específicas, como a ocorrida na sala de atividades, através das quais os signos socioculturais vão sendo gradativamente apropriados num contínuo processo de constituição (Vygotsky, 1991).

A teoria de Vygotsky define que o aprendizado conduz ao desenvolvimento. No diálogo entre Clara e Ana a linguagem foi o instrumento social de mediação entre elas - o conhecimento não se deu de forma direta, mas foi mediado pela colega mais experiente -

impulsionou a reflexão, funcionou como ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento.

As crianças imersas no mundo da linguagem passam a conhecer o mundo ao mesmo tempo em que o criam e interagem com ele. Quando se apropriam da linguagem, revelam seu potencial expressivo e criativo, rompem com as formas cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real (Jobim e Souza, 2012). Podemos dizer que processos de superação e descoberta acontecem, atravessados pela linguagem, poderiam acontecer também pelo jogo simbólico e outras funções psicológicas superiores. Nesse processo, o surgimento de zonas de desenvolvimento são a marca característica do desenvolvimento humano que se apresenta em dois níveis. No primeiro o sujeito é apto a operar sozinho e no segundo é capaz de operar com o suporte de outro mais experiente. O intervalo entre esses níveis é denominado zona de desenvolvimento proximal que ocorre pela mediação do outro nas situações de interação, por exemplo. Ou ainda como afirma Tunes (1995, p. 37), “o conceito de zona proximal de desenvolvimento localiza o ponto em que a cultura e indivíduo constituem-se mutuamente”.

A dinâmica da interação dialógica entre professora Vanda e as crianças no ambiente da sala se configura como um processo discursivo no qual ela acolhe o que as crianças falam e faz proposições a partir do que elas respondem. Perguntas e respostas, para Bakhtin (2017) são acontecimentos que estão na vida, no campo das interações entre pessoas.

A resposta para Bakhtin (2017) é uma réplica, resultado da compreensão. Nesse sentido podemos entender as interações como interlocuções de um sujeito ativo e criativo que constitui e é constituído nesse processo de mútua afetação. Há uma complexidade nessa relação sujeito e mundo e vice-versa. É desse modo que as apropriações e produções dos sujeitos se dão num intenso processo dialógico e a riqueza do contexto não se resume à quantidade, mas sim à qualidade das relações, dito de outro modo, às possibilidades de produção de sentido. (PEREIRA, SALGADO; SOUZA, 2020). “Qualidade que se efetiva pela presença dialógica, ativa e responsiva do outro. Pensar o contexto educativo - que está nas crianças e as crianças nele - exige considerar esta complexidade relacional” (CORSINO; GUIMARÃES, 2017, p. 72).

4.5 Entrada pelas Culturas

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
- eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)

Nesse tópico trouxe alguns olhares captados do material de pesquisa e representativos dessa constelação. As reflexões e análises foram realizadas partir de alguns questionamentos: como as professoras articulam os saberes das crianças, aquilo que lhes causa curiosidade, com o os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico? Como retextualizam? Como os aspectos culturais são abordados? De forma fragmentada e infantilizada ou são tratados em sua inteireza?

Há uma variedade de significados para a palavra cultura, muitas vezes ela está relacionada a uma cultura erudita que é uma forma de produção artística e intelectual produzida e consumida por elites dominantes. Essa cultura hegemônica muitas vezes é imposta como legítima. Nesta tese, o sentido de cultura está ancorado no entendimento de autores como Bakhtin (2010) e Vigotski (2001).

Para Bakhtin (2010, p. 31) cultura é um evento “concreto e sistemático”, pertencente à história e está diretamente ligada aos fatos sociais desta história. Dialoga com a “realidade preexistente de outras atitudes culturais”. Podemos dizer, então, que a cultura está em contínua relação dialógica com realidades culturais preexistentes. Os fatos e os enunciados produzidos na esfera dialogam na corrente de constituição desta esfera, agem na materialidade histórica, como constituidores, e nos relacionam com o outro a partir de enunciados concretos.

Não se deve, porém, imaginar o domínio da cultura como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também um território anterior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído de fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. (...) É somente nessa sua sistematização concreta, ou seja, no relacionamento e na orientação direta para a unidade de cultura que o fenômeno deixa de ser um mero fato, simplesmente existente, adquire significação, sentido, transforma-se como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo. (BAKHTIN, 2010, p.29)

A unidade cultural adquire sentido em determinado momento histórico, a cultura está vinculada, de modo direto, ao nível simbólico da materialidade e da forma, dito de outro modo, o conteúdo cultural relaciona-se diretamente com o processo social. Sem o conteúdo não há significação cultural, já que é no processo social e valorativo que o fenômeno adquire sentido.

Para Vigotski o desenvolvimento humano se dá no plano natural e a cultural, não os separa, propõe uma relação dialética entre eles. Nessa perspectiva, o homem é visto em sua totalidade e em relação dialética com a natureza e com o mundo, o social e o cultural são categorias fundamentais. Para Vygotsky (1987), as funções mentais elementares ou naturais e as funções superiores ou culturais se articulam na unidade da pessoa. A história do homem é, portanto, a história dessa transformação, dessa passagem de uma ordem natural para uma ordem cultural. A cultura é vista por Vygotsky (2001) como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem. Assim, ele compreende a cultura como uma prática resultante das relações sociais próprias de uma determinada sociedade e como um produto do trabalho social. A natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana. Pode-se dizer que, para Vygotsky, a cultura é a totalidade das produções humanas, sejam elas, técnicas, artísticas, científicas ou organizadas na forma de instituições e práticas sociais. Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. (FREITAS, 2015)

Fundamentado nas reflexões de Vigotski, Pino (2005) define cultura como produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem. Vigotski (1997, p. 88), ao delinear o significado de cultura, traz duas implicações: “a cultura é produção humana”; “essa produção tem duas fontes simultâneas: a vida social e a atividade social do homem”. Nessa abordagem, o homem se constitui como tal pela imersão na cultura, cabe destacar o caráter humanizador das práticas culturais (VELHO, 1981 apud PINO, 2005)

As crianças para além de seres em desenvolvimento e em processo de socialização são sujeitos históricos, produtores de cultura. Seus jeitos de ser e de viver são determinados pelo contexto em que vivem, como se observa no o evento a seguir:

Descemos da merenda 15:35. A professora Vanda convida as crianças para se sentarem na rodinha.

Professora Vanda: Vocês se lembram como as crianças indígenas fazem para se divertir e brincar?

Criança: - na floresta não tem loja pra comprar o brinquedo. Aí elas fazem o brinquedo.

Criança – faz com as coisas que tem lá na mata

Professora Vanda – Isso mesmo. As crianças indígenas brincam do mesmo jeito que a gente?

Criança - é diferente o brinquedo.

Criança – É a cultura

Professora Vanda – O que é cultura mesmo?

Crianças - É nosso jeito de viver! É o nosso jeito de ser!

Professora Vanda - Muito bem! As crianças indígenas tem um jeito de viver e de ser diferente do nosso.

Professor Vanda – O que vocês acham de fazermos hoje um pouco como as crianças indígenas, e construir um brinquedo sonoro? Um tipo de chocalho. O nome dele é maraca.

Criança- Eu quero, tia.

Criança – Vamos fazer!

Professora Vanda - Nós vamos aprender a tocar a Maraca para cantar a brincadeira a Amaloê.

Para construir a Maraca as crianças usaram milho, garrafa PET, Cola e toquinhos. Ficaram concentradas na confecção das maracas. (**Nota de Campo do dia 27/05/19**)

No recorte da nota de campo é possível perceber que a professora Vanda trouxe para as crianças elementos de outras culturas, os apresentou por meio da literatura de autores indígenas, de músicas e brincadeiras e na proposição de construção de artefatos sonoros como o chocalho denominado de maraca. É possível perceber que esses não são momentos pontuais, pois as crianças participam expressando o que já internalizaram acerca da cultura indígena: Criança: - na floresta não tem loja pra comprar o brinquedo. Aí elas fazem o brinquedo. Criança – faz com as coisas que tem lá na mata (**Nota de Campo do dia 27/05/19**)

A confecção do instrumento musical não se encerra na experiência de construí-lo, pois ele será usado na brincadeira/cantiga Amawolê⁴³. Sabemos que são várias as infâncias, outros modos de ser criança que se moldam de acordo com o contexto histórico, social e cultural em que a criança está inserida. Ser criança numa tribo indígena é diferente de ser criança numa cidade de médio porte como Juiz de Fora. Como bem menciona a criança: “É nosso jeito de

⁴³ Amawole é uma canção em lingala que basicamente significa que Amawole (nome próprio) gosta de ver a galinha e o galo cacarejando. Não há vencedores, todos e todas participam numa relação de intimidade, musicalidade e circularidade.

viver! É o nosso jeito de ser!” (Nota de Campo do dia 27/05/19). As culturas, os jeitos de ser e de viver são diferentes.

A professora Vanda faz uma variação da brincadeira Amawole propõe um jogo de mímica ao ritmo da música, substituindo o nome da brincadeira pelo nome das crianças que estão dentro da roda. Em conversa com a professora Vanda ela informa que uma pesquisadora que fez observações em sua turma traduziu a música da seguinte forma:

Amawolê⁴⁴, Amawolê
 Kintela a nga = galinha eu gosto de vê-la
 Nalela so so = galo também
 Kintela a nga = eu gosto d vê-la
 kokokoiooko = cocoricó
 Eu sou Amawolê que gosta de ver a galinha e o galo cocoricó

Compreender as infâncias é um modo de dar visibilidade às experiências culturais, seja ao longo da história, seja no que se refere às crianças no presente. Nesse sentido, a historicidade é uma categoria importante, por ter o potencial de explicar a gênese e o processo de transformação pelo qual passou o entendimento acerca das infâncias, para compreendermos o que fizemos com nossas crianças e o que estamos a fazer nos dias de hoje. A partir do entendimento de Aguiar (2012) o que é? Deixa de ser a pergunta orientadora, cedendo lugar para outras questões: Como surge? Como se movimenta? Como se transforma? Adverte ainda para que a historicidade não deve ser entendida como um movimento sem rumo ou simples sucessão cronológica de fatos. Na perspectiva teórica definida pela estudiosa, “a categoria historicidade permite, portanto, entender como o Homem, em sua relação com a natureza, constitui-se em ser humano e constrói história.” (p.266)

As interações propostas pela professora Vanda ocuparam um espaço de destaque no desenvolvimento das crianças, pois foi a partir delas que as crianças tiveram acesso à cultura indígena, os valores e conhecimentos. As crianças tiveram oportunidade de cooperar, trocar experiências, adquirir padrões sociais através da linguagem, durante as experiências e, até mesmo, de ampliar o pensamento.

⁴⁴ https://youtu.be/Uw3pprp_btw

Na hora do recreio algumas crianças se aproximam da professora

Criança: Tia, pode brincar de arranca mandioca?

Professora – Pode. A brincadeira é livre!!!

Criança: E a mandioca?

Professora Vanda - Na floresta os indígenas abraçam as árvores, E aqui? Como vamos fazer?

Criança- Sabia que eu sei um negócio de mandioca? Tem que ser um Hulk para arrancar.

Criança- Vai Mateus, arrancar mandioca!

Na brincadeira arranca mandioca uma criança segura na grade e as outras vão segurando pela cintura e tentando soltar a “Mandioca.”

Algumas crianças pegaram brinquedos no baú que ficam no canto da sala, mas a maioria voltou a brincar de arranca mandioca.

Crianças- Sabe como eu arranquei? Eu fiz muita força. **(Nota de Campo do dia 27/05/19)**

As crianças da turma da professora Vanda brincam de arranca mandioca – brincam no recreio quando a brincadeira é livre. Vivenciam uma brincadeira que é parte do patrimônio cultural indígena, mas ao brincarem não o fazem do mesmo modo que as crianças indígenas, elas a ressignificam e inserem novos elementos à brincadeira. Como não há árvores na escola, ela é substituída pela grade do portão, como é possível observar na figura 36, a brincadeira foi realizada de forma livre e espontânea.

Brincadeira do Arranca Mandioca⁴⁵

Esta brincadeira ainda vive firme e forte em algumas aldeias indígenas, mas é pouco conhecida entre as crianças e adultos não indígenas. Vive forte mesmo, afinal, para brincar é preciso um bocado de força".

Os participantes se sentam no chão, em fila, um atrás do outro. O primeiro da fila deve agarrar-se a uma árvore ou poste. Ele é "o dono da roça de mandiocas". O segundo da fila entrelaça seus braços pela barriga do companheiro da frente, e assim sucessivamente até que todos estejam prontos para começar.

Um dos participantes, de preferência, forte, é designado para arrancar, uma a uma, as "crianças - mandiocas" da fila. O "dono da roça" dá a autorização para que as crianças mandiocas sejam, uma a uma, desgarradas da fila começando pela última. Antes de começar a brincadeira os participantes devem combinar, BEM claramente, se fazer cócegas, pedir ajuda a alguém de fora vai valer ou não.

"Entre as crianças Guaranis vale usar de várias estratégias para conseguir o feito, como, por exemplo, fazer cócegas, puxar pelas pernas, pedir ajuda para os que já saíram da fila". Entre as crianças xavantes, fazer cócegas é impensável. (MEIRELLES, 2007)

A criança não é apenas um receptáculo, elas selecionam e ressignificam criando enredos novos e agindo como um agente produtor e inovador da cultura. A brincadeira arranca mandioca compõe a narrativa de outras brincadeiras como aquela impulsionada pelas dobraduras de jornal.

⁴⁵ Fonte: MEIRELLES, Renata - GIRAMUNDO e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil- Ed. Terceiro Nome - 2007 -São Paulo

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82,).

A relação entre imaginação e brincadeira, é abordada por Vigotski (2009, p. 17) em suas palavras: “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” A imaginação, portanto, tem conexão com a realidade. Para o autor “[...] esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade.” São “uma combinação dessas impressões, e baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (p.17): Assim, ponderamos que a brincadeira arranca mandioca não foi reproduzida tal como acontece entre as crianças Chavantes ou as crianças Guarani, ela foi ressignificada, ganhou uma nova interpretação por parte das crianças, ao mesmo tempo alimenta e é alimentada pela imaginação. A imaginação é a origem não só da brincadeira, mas de toda atividade criadora humana. A base da atividade criadora é a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o que já existe de outros modos. Conforme as crianças combinam elementos de experiências anteriores, esses ganham um novo sentido frente ao que já existe, reinventando a brincadeira para dela se apropriarem.

Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Esse não foi um privilégio concedido, mas sim uma conquista histórica do Movimento Negro. Falar sobre a História Africana e a Cultura Negra na escola, é básico e fundamental, não somente para as crianças negras, mas também para todas outras. Essa abordagem possibilita às crianças compreenderem a diversidade cultural do povo brasileiro, além de perceberem as origens da desigualdade sócio racial.

Em sua prática, a Professora Vanda não elege um momento para que a e Cultura Negra ou questões referentes ao racismo sejam trabalhadas, o tema é vivenciado nas experiências propostas por ela. Dessa forma, a cultura de outros povos e lugares não é trabalhada desvinculada da realidade das crianças, ela é vivenciada através de, histórias contadas, das danças, brincadeiras como a arranca mandioca e rodas de conversas.

A professora Vanda trouxe uma caixa de lápis de cor com vários tons de pele, indo do tom salmão claro até o tom marrom escuro, retratada nas figuras 30 e 31. Reúne as crianças

em roda para iniciar a conversa, começa chamando a atenção para as características físicas e gostos de cada um que eram diversos. Depois que a professora inicia a conversa duas crianças se desentendem, a discordância estava relacionava ao tema abordado pela professora naquele dia, como mostra o evento abaixo:

A professora convida as crianças para sentarem na rodinha.

Professora Vanda - A tia trouxe uma coisa muito legal para fazer hoje. Mas antes eu queria conversar sobre outra coisa. Nós sabemos que cada um aqui é diferente nos gostos.

Caio- No jeito de ser e de viver...

A professora Vanda pede para as crianças identifiquem as diferenças entre dois colegas. Mas percebe uma agitação entre duas crianças. E direciona a atenção a elas

Professora Vanda - O que está acontecendo aí?

Yamim - Ela me chamou de preta! (Aponta para Laura)

Laura- Eu não sou negra igual ela, eu sou marronzinha.

Professora Vanda - Laura, porque você falou que a colega é preta? Era para rir? Por que ela não gostou? Nós somos cada um de uma cor, mas não podemos falar para ofender. Falar que é preto ou marrom não tem problema, porque somos cada um de uma cor. Tem família que é colorida, mais parecida, mais diferente...

Yasmim- Meu pai é igual a mim e minha mãe é negra

Laura - Minha mãe é preta e meu pai é negro. (a menina que chamou de preta)

Professora Vanda - Não devemos ofender o coleguinha por causa da cor, porque os nossos corpinhos são diferentes.

Professora 1 Quem é que tem um amigo bem diferente?

Mateus - Meu amigo não tem uns dentes.

Professora Vanda - Qual é a idade dele? É maior ou menor que você?

Mateus - Maior, ele tem 8 anos.

Caio- Meu primo Israel é meu primo, mas ele não é da minha cor.

Professora Vanda - E aqui na nossa sala? É todo mundo igual?

- Não. (coro)

Mateus- Eu gosto da minha perna, porque eu faço capoeira, eu faço ginga e corro.

Sara- Eu gosto dos meus olhos porque eu enxergo tudo.

A professora Vanda apresenta uma caixa de lápis de cor chamada Tons de pele.

Isabela - A minha pele é um pouquinho Branca.

Professora Vanda - Vocês vão escolher a cor que mais se aproxima da cor de vocês para fazer o autorretrato.

A professora Vanda - Quem quiser pode se olhar no espelho.

Na hora de escolher o lápis de cor de pele Isabela escolhe um tom mais caro que a sua pele.

Professora Vanda - Olha bem Isabela, esse é o que mais se aproxima do seu tom de pele?

Isabela pensa um pouco e escolhe outra cor que se aproxima mais. **(nota de canto do dia 02/09/2019)**



Figura 31: Crianças escolhendo lápis de cor que mais se aproxima da cor da sua pele
Fonte: Acervo da autora

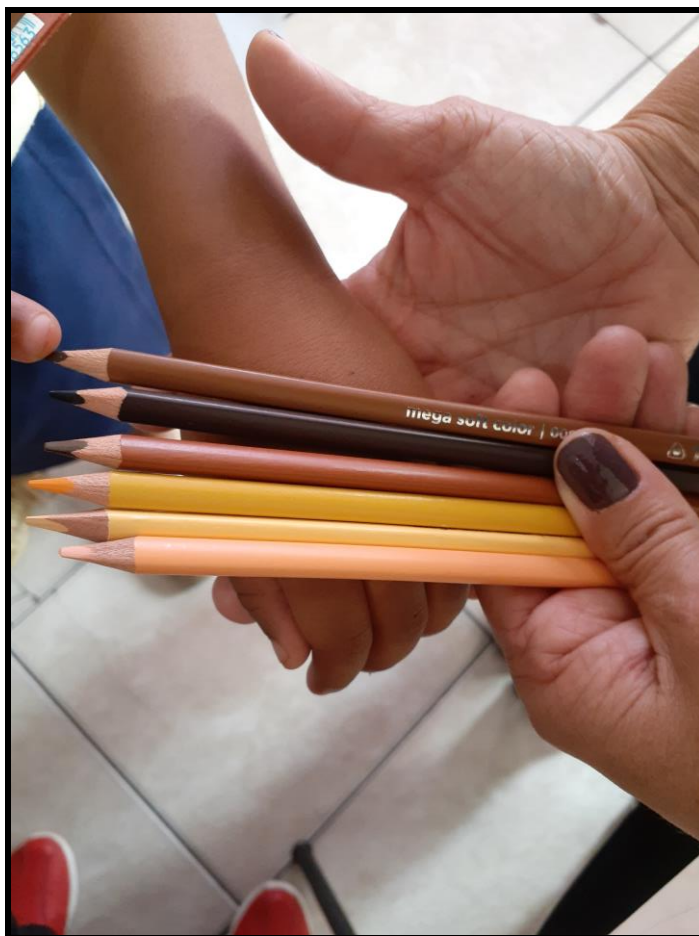


Figura 32: Crianças escolhendo lápis de cor que mais se aproxima da cor da sua pele
Fonte: Acervo da autora

Uma estratégia usada pela professora Vanda em momentos de conflito é roda de conversas. As crianças já estavam dispostas em roda quando a professora percebeu a divergência entre as meninas fez uma interferência: Professora Vanda - O que está acontecendo aí? Yasmim - Ela me chamou de preta! (Aponta para Laura). (Nota de canto do dia 2/09/19)”. A partir da manifestação da criança a professora intervém no momento em que o conflito acontece. As rodas de conversas fazem parte das ações humanas desde a antiguidade, estão presentes em várias culturas como as danças e brincadeiras, essas práticas aproximam as pessoas, estabelece relações de afeto, de aconchego, diálogo e quebra a hierarquia, já que não há um lugar de destaque nelas. Nesses momentos as crianças se olham, escutam o que o colega diz, dialogam sobre o tema que disparou o atrito entre as duas crianças: a cor da pele: “Yasmim - Ela me chamou de preta! (Aponta para Laura) Laura- Eu não sou negra igual ela, eu sou marronzinha. (...)Yasmim- Meu pai é igual a mim e minha mãe é negra Laura - Minha mãe é preta e meu pai é negro. (a menina que chamou de preta)”

A roda é o lugar, encontrado pela Professora Vanda, para propor projetos, discutir problemas e encontrar soluções. Se mostrou também um lugar para debater os conflitos gerados por preconceitos, quando eles ocorrem. Nessas horas é possível perceber que a Professora Vanda não teme a conversa franca e o diálogo aberto: “Professora Vanda - Laura, porque você falou que a colega é preta? Era para rir? Por que ela não gostou? Nós somos cada um de uma cor, mas não podemos falar para ofender. Falar que é preto ou marrom não tem problema, porque somos cada um de uma cor. Tem família que é colorida, mais parecida, mais diferente.... (Nota de canto do dia 02/09/2019)”.

Gomes e Araújo (2016) destacam desafios enfrentados na Educação infantil em relação a constituição de alguns discursos como: “as crianças são muito pequenas para entender sobre a questão racial”, “há poucos materiais didáticos produzidos especialmente para elas”, “há dificuldades de apresentar contos de origem africana e indígena”, “basta tratar de questões mais gerais como movimento, linguagens, artes, matemática, ciências da natureza, etc” (p.44).

Na prática da professora Vanda esses discursos não se sustentam. As crianças refletem sobre as questões raciais, se posicionam e se sensibilizam nas rodas de conversa. A escassez de materiais didáticos não é um entrave para abordar o tema, pois nas vivências propostas às crianças podem experimentar a cultura Africana por meio de brincadeiras, canções, dos diferentes gêneros literários com personagens negros nos quais podem se ver representadas. Nos dias em que estive na escola realizando as observações foi possível perceber que a Professora Vanda lê para as crianças livros com personagens negros e com temáticas da cultura africana e apesar de serem em número bem mais reduzido em relação aos que personagens brancos são representados, isso não torna menores ou menos intensas as experiências.

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços essenciais para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e de envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos seus coletivos de origem. (GOMES E ARAÚJO, 2016)

A professora interferiu de forma segura e cuidadosa ao perceber uma expressão de preconceito contra uma das crianças, mas estarão os professores e professoras, de um modo geral, sensibilizados (as) quanto a esses aspectos? Estarão com o olhar sensível voltado para as crianças com as quais trabalham? De acordo com a Professora Vanda houve alguns entraves quando iniciou o trabalho com a cultura africana, sentiu resistência por parte de professores e preconceito quanto a temática, como é possível perceber em seu relato:

No meu caso na minha situação específica o que possibilitou levar a frente o projeto foi a provação do Fapeb. Eu tinha a assinatura da Secretaria de Educação para desenvolver o projeto lá na escola. Porque entraves eu tive, e muitos, a ponto de eu chegar na escola com o projeto selecionado e aprovado pelo Fapeb e entrar no portão da escola e uma colega perguntar o título, quando eu falei o título ela disse: - Africana não, afro-brasileira. Eu respondi:- Africana sim!! Depois na hora de escolher os bonecos que iram pra casa fui muito questionada: - Porque eles são pretos? Geralmente a gente vê marrom. Eu respondi: - Eu vou trabalhar com os bonecos pretos. (Entrevista com a Professora Vanda em 19/01/2019)

Do ponto de vista legal há legislações como a Lei 10.639/2003 já mencionada e algumas iniciativas como as **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**, com um capítulo para a Educação Infantil (BRASIL,2006), e materiais como **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil** (BENTO, 2011), **Educação infantil e Práticas promotoras de igualdade racial** (BENTO, 2012), produções como **A Cor e a Cultura**. Esses documentos e iniciativas são importantes, pois, sua incorporação às políticas de formação inicial, continuada e em contexto podem colocar em pauta, ampliar o debate e sensibilizar o olhar acerca de temas que ainda são um desafio para professores(as) que atuam na educação infantil e também em nas outras etapas da EB.

É notável que a experiência do brincar vem se modificando nos últimos anos. Brincadeiras tradicionais, que eram desenvolvidas nas ruas em coletividade, praticadas por adultos e crianças, transmitidas de geração em geração, tais como: roda, ciranda, amarelinha, pular elástico foram substituídas, muitas vezes, por brinquedos eletrônicos. Andam tão esquecidas que muitas crianças nem mesmo as conhecem mais. A escola de educação infantil tem se mostrado o lugar ou meio na concepção Vigotski (2010) onde essas brincadeiras da tradição cultural podem ser vivenciadas.

O autor nos apresenta dois entendimentos acerca do meio. O primeiro é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou "regras" que os articulam como um todo, é o objeto de diferentes ciências. O segundo é considerá-lo a partir da influência que exerce no desenvolvimento, dos organismos humanos.

Nesse entendimento, é possível explicar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando dispomos da relação entre a criança e o meio. Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua

personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança.

A professora Abigail convida as crianças para brincar no pátio.

Professora Abigail - Vamos brincar um pouco de amarelinha lá fora? O que podemos usar para brincar?

Criança - Uma borracha...

Criança- E se ela bater na parede e voltar na nossa cara?

Professora Abigail - Nossa! Que imaginação! Será que isso vai acontecer?

Do lado de fora ao jogar a borracha ela pulou muito.

Professora Abigail -Não foi uma boa ideia!

A professora Abigail encapa a borracha com fita crepe.

Professora Abigail - Deu certo!

A professora Abigail pulou uma vez, explicando as regras para as crianças. No pátio há dois tipos amarelinhas pintadas no chão. As crianças foram se revezando e pulando amarelinha. A professora percebe que a maioria das crianças não sabia brincar de amarelinha.

Professora Abigail - Vocês nunca brincaram de amarelinha?

Criança1 - Eu não.

Criança2 - não

Algumas crianças balançavam a cabeça negativamente outras ficaram quietas enquanto aguardavam a vez de pular as crianças riem de quem ainda não conseguia.

A professora intervém:

Professora Abigail - Pode parar aqui estamos todos aprendendo!

Retornamos para sala depois de brincar um pouco.

A professora Abigail propôs que as crianças representassem a brincadeira amarelinha com desenho. Antes de concluírem o desenho chamaram para merenda. Saímos. 9:45. Ao retornarmos do recreio as crianças concluíram o desenho da amarelinha. **(Nota de campo do dia 17/06/19)**



Figura 33 Amarelinha pintada no pátio da Escola A
Fonte: acervo da autora



Figura 34 Amarelinha pintada no pátio da Escola A
Fonte: acervo da autora

No pátio externo da Escola A há dois tipos de amarelinhas desenhadas no chão, uma com conjunto de quadrados linear e a outra em formato de caracol, ambas coloridas e com uma sequência numérica de 1 a 10, chegando até o céu, como é possível perceber nas imagens 39 e 40. A pintura das amarelinhas está desgastada, possivelmente por estarem expostas à chuva e ao sol, já que o pequeno pátio é descoberto, e também pela circulação das crianças e professoras pois nele também acontecem o recreio e aulas de Educação Física.

O fato de amarelinhas estarem pintadas no pátio da escola não é garantia de as crianças se apropriaram da brincadeira. É uma turma de primeiro ano e a maioria das crianças já estava na escola desde os 4 anos. Pelo desgaste é possível pressupor que a Amarelinha estava pintada no chão há algum tempo, mas parece que cumpria o objetivo de “enfeitar” a escola já que muitas crianças informaram que não sabiam como brincar. Para Vigotski (2010):

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010 p.683)

Jerebtson (2014) ao estruturar as considerações de Vigotski sobre vivência destaca quatro pontos chave. No primeiro ponto destaca que as vivências se manifestam como principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do interno e do externo no desenvolvimento, “daquilo que está contido na cabeça e aquilo em

que consiste a cabeça” (p.16). No segundo, enfatiza que as vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, havendo o entrecruzamento entre o desenvolvimento natural e o cultural. No terceiro, destaca que as vivências são uma unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade, exemplifica com uma metáfora teatral em que as funções psíquicas podem desempenhar papel principal, tomando para si a maior parte do trabalho de vivenciar. Por último, sublinha que a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação. Pondera que quanto mais nova a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão suas vivências.

Se as vivências são relações com outros então, diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência. A riqueza da cultura é a condição da polivariabilidade do desenvolvimento. Um mesmo meio poderá influenciar de maneira diversa cada criança, a amarelinha desenhada no pátio para algumas crianças pode passar despercebida, por não conhecerem essas brincadeiras. Como já mencionei, as brincadeiras da tradição cultural que dependem de outros parceiros estão cada vez mais escassas, por motivos variados como impossibilidade de as crianças brincarem na rua pelo perigo que isso representa, falta de quintais como espaços privilegiados para brincadeiras coletivas. Muitas são as interações possíveis a partir da amarelinha desenhada no pátio. Elas podem ser desordenadas para as crianças que ainda não tiveram a oportunidade de aprender as regras ou vivenciar aquela brincadeira. Já as crianças que conheciam a brincadeira interagiram de outras formas, identificando quem ainda não compreendeu as regras da brincadeira: “as crianças riem de quem ainda não conseguia. A professora intervém: Professora Abigail - Pode parar aqui estamos todos aprendendo!” (Nota de campo do dia 17/06/19)

É no processo social no vivenciar a brincadeira que ela ganha valor e sentido para as crianças. Retomando o que nos diz Bakhtin (2010) é no relacionamento e na orientação direta para a unidade de cultura que o fenômeno deixa de ser um mero fato e adquire significação, sentido, transforma-se como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo (p.29). Nesse processo, a mediação da professora se mostrou importante, durante a atividade de vivência enquanto pulava a amarelinha explicava as regras da brincadeira. Nesses momentos em que a professora ensina é importante a criação de relações dialógicas, de parceria, pois essas relações pautam a vivência intencional do sujeito em desenvolvimento. Cooperação é a condição de surgimento de neoformações. “A criança com um Outro (adulto com quem convive e participa) faz aquilo que não pode fazer sozinha” (JEREBTSON, 2014 p.22).

O que determina o modo como as mesmas circunstâncias de um meio exercerem influências diferentes? A relação de cada criança para com os acontecimentos é diferente. Cada uma vivencia as situações de maneiras dessemelhantes. No próximo tópico, um dos eventos apresentados traz duas crianças de cinco anos da turma da professora Vanda, enquanto uma escreve garatujas para representar o nome de uma brincadeira e a outra escreve letras. As duas são expostas ao mesmo meio, mas a apropriação que cada uma faz é diferente.

4.6 Linguagem escrita

Quando a gente não sabe escrever muito bem tem que pensar bem o que vai escrever (Mateus, 5 anos turma da professora Vanda, Nota de campo do dia 26/08/19)

Esse tópico é introduzido pela fala de Mateus, criança curiosa e atenta ao que acontece ao seu redor. Sua fala evidencia o interesse que as crianças demonstram pelo modo como a linguagem escrita funciona, e a curiosidade sobre o que tanto eu escrevia naquele caderno. Apresentamos, além da reflexão de Mateus, supracitada, eventos retirados do material de pesquisa que consideramos representativos dessa constelação. Algumas indagações guiaram nosso olhar para as notas de campo: Como as crianças estão produzindo discurso? A escrita está relacionada ao que a criança quer dizer? É uma escrita espontânea ou é cópia? A criança está no processo interlocutivo? Quando esses momentos de escrita acontecem?

A busca por alfabetização alcança etapas cada vez cada vez mais precoces, tem sido um desafio para os professores que trabalham com crianças pequenas, essa demanda impacta a vida das crianças, as relações que estabelecem com os adultos e suas práticas culturais. Em compensação, o humano que se revela nas brincadeiras infantis nos convoca a pensar na maneira como as crianças, instauram modos de sentir, de narrar e de ser. Nesse sentido, o inédito, o estar aberto são primordiais para pensarmos na prazerosa e difícil tarefa de escutar as crianças nas instituições escolares e possibilita-lhes autonomia, em vez do treino e da técnica.

Acerca da cultura letrada na EI, Baptista (2010) apresenta alguns pressupostos. O primeiro é que as crianças desejam novos conhecimentos, enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complicados sistemas de representação que circulam socialmente, além de dar sentido a eles e deles se apropriar. No segundo, a escrita é objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e sendo, muitas vezes por ela influenciada. As crianças interagem com esse objeto do conhecimento,

buscam se apropriar dele para compreender o mundo. O último pressuposto está relacionado ao fato de que a criança, se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita. Interessa-se em conhecê-lo e desejam dele se apropriar. Assim, brincam imitando a escrita, criando hipóteses, histórias a partir de textos variados.

Vigotski (1991) não nega a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar, inclusive, desejável que crianças pequenas entrem para a escola, pois já são capazes de ler e escrever. Contudo, o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever de forma mecânica poderão entediá-las; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão (p.79). A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite e ensinadas como uma atividade cultural complexa, que também sejam importantes para à vida e não apenas como uma habilidade motora. Em outras palavras, a linguagem escrita deve ser ensinada naturalmente, sendo o melhor método aquele em que “as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar” (p.79).

Podemos observar momentos de descoberta acerca da escrita pelas crianças como no evento abaixo;

A professora Carla entrega para as crianças uma biografia resumida de Matisse. Me sento à mesa junto com Laura, Lara e Ana Beatriz. As meninas escrevem o nome no lugar indicado pela professora. Lara posiciona seu dedo por cima da letra U do nome de Lara.

Lara - Agora ficou igual ao meu. Porque meu nome não tem essa letra, só essas (aponta para o nome Lara)

Laura - Eu sou a rainha. Eu não consigo fazer a folhinha. (Nota de Campo turma 2 – 5 anos 27/08/19)

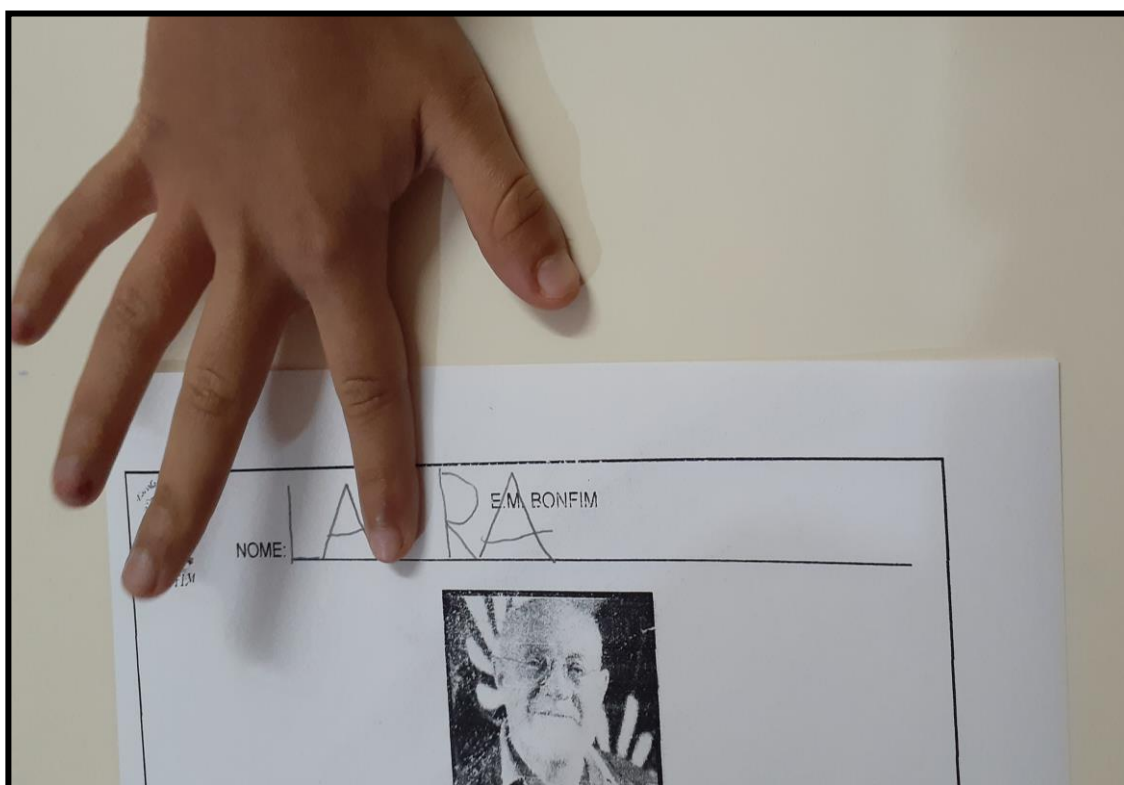


Figura 35 Escrita do nome de Laura
Fonte: Acervo da autora

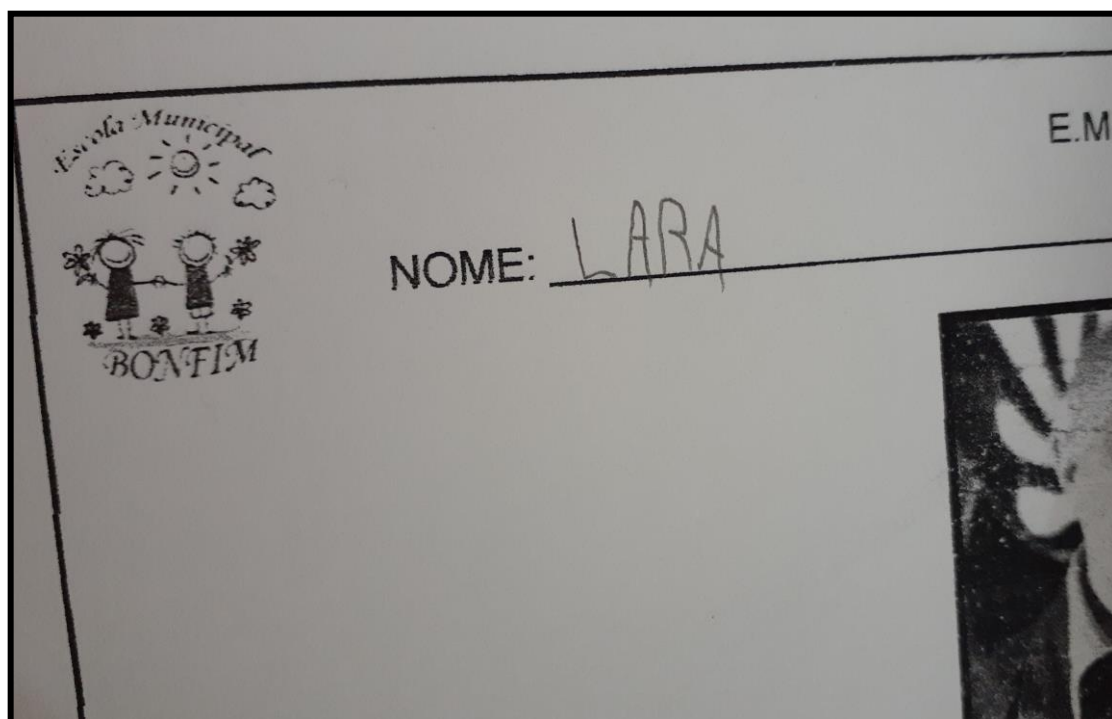


Figura 36 Escrita do nome Lara
Fonte: Acervo da autora

Ao observar a escrita do nome de Laura, Lara percebe semelhanças, algumas letras se repetem e que há uma letra a mais no nome de Laura. Posiciona seu dedo por cima da letra U e diz: “Agora ficou igual ao meu. Porque meu nome não tem essa letra, só essas”. O processo de apropriação da escrita começa muito antes de a criança ter acesso a práticas educativas na escola, independentemente da autorização da professora ou da mediação para ensinar a ler e a escrever. A proposta era que a criança escrevesse o nome na folha com o objetivo de identificar nominalmente a atividade realizada para que pudesse ser reconhecida posteriormente. A escrita foi usada numa situação real e não de forma artificial como treino de mãos. O contato com a cultura escrita nos momentos em que a professora lê textos variados para as crianças como a bibliografia de Matisse, se coloca como escriba de bilhetes a serem encaminhados aos pais ou quando elabora listas junto com as crianças se configuram em um convite para os pequenos participarem de momentos em que a escrita se faz necessária. Essa prática habitual com a escrita e a leitura favorece as reflexões como as realizadas por Lara, além de possibilitar que as crianças estabeleçam relações de comparação entre gêneros textuais, como listas, bilhetes ou histórias e também entre letras e palavras e seus próprios nomes.

Outro momento de reflexão acerca da linguagem escrita aconteceu na turma da professora Vanda quando as crianças representavam a brincadeira Amaloê por meio de desenho.:

Sentei numa mesinha junto com quatro crianças. Clarice vem me explicar o seu desenho.

Clarice - Eu escrevi Amaloê. - É o nome da música. Aqui é o X eu gosto de X quando não dá certo faz um X. - Minha mãe. Ela faz doce. Quanto dá certo ela faz confere.

Sofia olha para o escrito de Clarice e diz;

Sofia - Eu não sei escrever.

- É assim ó. (Clarice aponta para sua escrita.)

Sofia coça a cabeça, olha para escrita da colega, fica pensativa, repete esse movimento por três vezes. Desconfiada da escrita da colega chama professora:

Sofia - Tia, como escreve Amaloê?

Professora Vanda: - Escreve do seu jeito, como você acha que escreve?

Sofia pensa e escreve algumas letras S I A A K. Se dá por satisfeita e continua a desenhar. (Nota de Campo 20/05/19)

Podemos considerar a escrita de Clarice, retratada na figura 20, como os primeiros passos para a compreensão dos intrincados sistemas de representação gráfica. Os “escritos” como os produzidos por Clarice e os desenhos podem ser considerados, como apontam Ferreiro & Teberosky (1985), níveis evolutivos pelos quais as crianças passam no seu

processo de aprendizagem do código escrito. Representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo o que Vygotsky definiu como a pré-história da linguagem escrita.



Figura 37 Desenho e escrita de Sophya
Fonte: Acervo da autora



Figura 38 -- Desenho e escrita de Clarice
Fonte: Acervo da autora

O que caracteriza o pensamento de Clarice não é uma ausência de conhecimento que deve ser corrigido através de inculcação de informações pertinentes. As ideias infantis são leituras de mundo inferidas a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e social mediada pela cultura. Para Vygotsky (1991) o adulto não pode transmitir a criança seu modo de pensar, o simples fato de a criança repetir o que foi dito pelo adulto não é garantia de que ocorreu o entendimento do fenômeno e apropriação do conceito. Para o autor a educação realizada com intencionalidade pedagógica precisa ser pautada em ações que guiem o desenvolvimento da criança em direção as funções em processo de amadurecimento. Em vez de fundamentar suas ações naquilo que a criança já é capaz de fazer.

As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim sua participação em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita. A figura 20 retrata o modo como Clarice escreveu o nome da música Amalôê, escreveu cinco vezes, cada uma de uma cor primeiro verde depois rosa, sem seguida vermelho, laranja e por fim azul. Clarice já sabe que desenhar e escrever são ações distintas. Dá um lugar de destaque para a escrita repetindo-a por cinco vezes. Apesar de não dominar a escrita ortográfica convencional, a Clarice está familiarizada com a escrita cursiva, pois

acompanha os registros de sua mãe citados por ela “Minha mãe. Ela faz doce. Quanto dá certo ela faz confere.” Está familiarizada com os usos e funções da escrita.

Sofia também tem hipóteses acerca da escrita, para ela escrever requer mais do que subir e descer com o lápis na folha, para escrever é preciso usar letras. Ao ver o escrito de Clarice desconfia, para ela é preciso mais para escrever o nome da brincadeira. Solicita a ajuda da professora ao que ela responde “Escreve do seu jeito, como você acha que escreve?”. Diante da indagação da professora Clarice escreve o nome da brincadeira, sua hipótese é de que para escrever é preciso usar letras como é possível observar na figura 21 na qual representa o nome da brincadeira Amaloê com as letras S I A A K.

A construção da linguagem escrita pela criança é um processo, apoiado nas interações sociais vivenciadas por ela. Essas vivências vão dando sentido a sua própria escrita, além de contribuírem para a formação de sua subjetividade (Vigotski, 1991). Defendendo o ensino da linguagem escrita viva, dinâmica, vinculada às necessidades e interesses reais da criança.

A ação da professora oferece a leitura e a escrita em situações reais e significativas, que refletem práticas sociais, em situações em que todas participam. Além disso, o agir da professora possibilita o acesso a informações, encoraja e estimula a curiosidade e o interesse das crianças. Nesse processo dialógico, estabelecido entre a professora e as crianças, novos sentidos podem ser produzidos e outros alterados.

Depois que a professora Vanda termina de contar a história O lenço as crianças vão até o baú e escolhem os tecidos para brincar. Em pouco tempo a maioria das Crianças eram Rapunzel. A professora Wanda pede para guardarem os brinquedos.

- Amanhã pode brincar com pano de novo?

Professora Vanda - Sim.

As crianças se interessam muito pelo que eu estou escrevendo no caderno.

Mateus - posso escrever no seu caderno também?

Eu – Pode. O que quer escrever?

Ele pensa bastante e justifica:

Mateus - Quando a gente não sabe escrever muito bem tem que pensar bem o que vai escrever.

Depois de algum tempo pensando escreve algumas letras: OKBR e OIRIBCIA (Nota de campo do dia 26/08/19)

Podemos observar o impasse vivenciado por Mateus para encontrar as palavras que expressem satisfatoriamente o que ele deseja registrar. Seu mundo interior busca se adaptar as possibilidades de sua expressão, mas ele precisa de mais tempo para traduzir esse pensamento primeiro em palavras e depois em registro escrito, já que seu desejo é escrever no caderno. Quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, as formula para si própria e por

consequência para o outro também. Por isso é importante escutar as crianças e estimular que se expressem por meios de diferentes linguagens. (SOUZA, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra. ‘Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?’, pergunta Kublai Khan. ‘A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra’, responde Marco, ‘mas pela curva do arco que estas formam’. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: ‘Por que falar das pedras? Só o arco me interessa’. Polo responde: ‘Sem pedras, o arco não existe. (CALVINO, 1991)

Delineamos esse tópico com as considerações finais que estruturam o percurso da pesquisa que objetivou **compreender e analisar concepções educativas nas práticas de professoras premiadas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**. Ao nos encaminharmos para o final da escrita da tese trago as palavras de José Saramago “É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.” Em acordo ao que nos diz Saramago, volto aos passos de realização desta pesquisa. Apoiados nas contribuições teóricas de Mikail Bakhtin (1993, 2002, 2010, 2011, 2017) e de Benjamin (1984, 2006, 2012a, 2012b) acerca da linguagem e de Lev Vigotski (1987, 1991, 1993, 2001, 2009, 2010) com relação aos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural foi possível compreender os fenômenos humanos produzidos *nas* e *pelas* relações sociais, mediados pela linguagem, indo do plano social ao individual. Ao finalizar essa tese apresento algumas reflexões a partir das leituras realizadas, do que foi visto, vivido, observado e analisado.

A epígrafe que abre esse tópico conclusivo é do livro *Cidades Invisíveis*, do escritor italiano Italo Calvino. Ele apresenta um diálogo, no qual o explorador Marco Polo descreve ao imperador dos tártaros, Kublai Khan, cidades imaginárias que teria visitado. Calvino imprime nessa obra uma de suas principais características: a tentativa de decifrar o mundo em sua complexidade. Vejo-me nessa pesquisa, assim como Calvino, na diligência de compreender esse pequeno mundo que é o campo dessa pesquisa e os sujeitos que dela participaram. O diálogo entre os personagens nos remete ao conceito de mônada, enquanto particularidade da substância universal, capaz de expressar uma totalidade. Assim, cada pedra porta-se como uma mônada que no interior de um movimento histórico-dialético, pode, enquanto particularidade, expressar o todo. A metáfora nos ajuda a refletir sobre a escola como organismo complexo e fluido feito de pessoas, espaços, tempos, desejos, expectativas, emoções.

A pesquisa teve como sujeitos professoras atuantes em escolas públicas do Município de Juiz de Fora que tiveram suas práticas premiadas em concurso de âmbito nacional. A investigação se deu sobre um fenômeno particular, mas que oportunizou compreender o papel que a escola desempenha na sociedade, bem como as relações que as instituições escolares estabelecem com outras instituições sociais. O conhecimento produzido a partir de um sujeito, uma escola ou um grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta. (AGUIAR, 2009b, p. 139)

No levantamento de teses, dissertações e trabalhos que tratam do currículo na educação infantil foi possível perceber que a produção acadêmica sobre o assunto ainda é incipiente, haja vista o quantitativo reduzido de pesquisas identificadas em diferentes bases de dados e que foram considerados neste estudo. Nos estudos sobre essa temática conseguimos apreender que há interesse, por parte da maioria dos pesquisadores, em compreender documentos oficiais e propostas pedagógicas orientadores das ações docentes em instituições de Educação infantil, e a articulação deles com práticas educativas. O segundo grupo de trabalhos mais numeroso trata da investigação de práticas docentes, esse conjunto de trabalho nos fez refletir sobre as interações entre professores e crianças e as práticas, reconhecidas socialmente, das professoras participantes dessa pesquisa. Os trabalhos reunidos sob o foco na formação de professores apontaram para relevância da articulação entre teoria e a organização da prática pedagógica, potencializando a escola como espaço que educa e também forma. As pesquisas que tiveram como sujeitos as crianças e interações entre os pequenos e os adultos se destacam por apresentar mediações mais diretivas por parte das professoras, apontam que a criança ainda é vista como um *vir a ser*. Com tudo, o trabalho de Maia (2016) marca nuances das práticas de professores, que vão se alternando entre, o que ela conceitua como, práticas educativas conservadoras e atualizadas.

A leitura das pesquisas e dos trabalhos mapeados no levantamento realizado percebemos que concepções de criança, infância, currículo, educar e cuidar estavam em consonância com aquelas normatizadas pelas DCNEI. As pesquisas foram realizadas em diferentes contextos e sujeitos, demonstram que as propostas políticas pedagógicas, muitas vezes, se mantêm invisíveis e pouca atenção se dá as especificidades da ação pedagógica, ao conhecimento produzido na escola por professores e professoras. Entendemos a formação docente como inerente ao fazer pedagógico que se constitui historicamente e sempre de forma inacabada. Tornar-se professor é um processo que ultrapassa a formação inicial, envolve experiências construídas no decurso da prática profissional, demanda uma ação

contínua que envolve fazer, pensar e agir em contato com os “outros”, parceiros nessa caminhada.

A contextualização do campo foi realizada no capítulo 3 dessa tese, com o intuito de dar a conhecer um pouco da história do município de Juiz de Fora, bem como sua Secretaria Municipal de Educação, e os processos de construção das Propostas Curriculares desse município. A perspectiva histórico-cultural nos orientou a buscar a compreensão dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, em sua historicidade. Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002) Assumimos, então uma perspectiva de totalidade provisória e aberta que leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, mas que só se alcança "num lampejo" (Benjamin, 2006)

Ainda nesse capítulo, descrevemos os prêmios Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, Prêmio Professores do Brasil concursos em que as professoras participantes da pesquisa foram contempladas. No caso das experiências e práticas reconhecidas pelos prêmios em questão, podemos afirmar que não ficaram restritas a momentos pontuais, ou elaboradas apenas para submissão aos concursos. Os projetos premiados foram submetidos nos anos de 2015, 2017 e 2018 e nas observações que realizamos no ano de 2019 foi possível perceber uma consolidação e continuidade das práticas descritas nos projetos. A manutenção dessa disposição em alguns momentos era individual e em outras alcançava o coletivo da escola como foi o caso da professora Vanda que viu a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" ser incluída no PPP da escola. Mesmo tendo sido publicada em 2003, a Lei 10639/03 que trata da obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", foi incluída ao PPP da Escola A depois que a professora Vanda desenvolveu seu projeto na escola no ano de 2015.

Os efeitos das premiações no desenvolvimento profissional das professoras pode ser percebido pelo reconhecimento em outras instancias que ultrapassam os muros da escola, como serem convidadas a se pronunciar em aulas inaugurais em cursos de Pedagogia, apresentar suas práticas em reuniões destinadas a coordenadores pedagógicos e diretores de escolas promovidas pela Secretaria Municipal de Juiz de Fora, entre outras atuações. Tendo em vista que 3 das 4 professoras premiadas também trabalham em escolas particulares tradicionais do município, como evitar a evasão de professores melhor qualificados para a rede privada? como reter nas escolas públicas os bons professores?

O termo qualidade foi usado por nós para adjetivar as práticas das professoras participantes da pesquisa, é uma temática complexa no campo educativo. Documentos oficiais e autores como Bondioli (2003) e Moss (2002), mencionados no capítulo 3, abordam o tema qualidade. Entendemos que qualidade é um conceito histórico, que se modifica no tempo e no espaço. Pode compreender visões distintas de qualidade como direito, como socialmente referenciada, como mercadoria, eficiência, entre outros. Consideramos que as práticas educativas das professoras podem ser consideradas de qualidade por vários fatores, a seguir destaque os que consideramos mais relevantes.

O primeiro é o reconhecimento público que foi alcançado pela premiação dos projetos. Pois, a partir deles as professoras ganharam notoriedade por práticas educativas desenvolvidas por elas e que segundo critérios de seleção dos prêmios, elencados pelas próprias docentes, são projetos que podem ser desenvolvidos mesmo em escolas com poucos recursos. O segundo, relaciona-se à estrutura e às características da escola, o espaço escolar é modificado a partir dos projetos como foi o caso da Escola B que em função do projeto premiado da professora Eduarda mudou a pintura e estética da escola. A instituição ganhou painéis representativos de estados brasileiros em suas paredes, e a quadra também recebeu grafites com as imagens das páginas do livro “A mala maluca da vovó Zenilda: aprendizagem significativa e divertida”. O terceiro motivo é o alinhamento das professoras com diretoras, coordenadores pedagógicos e famílias, que resulta num trabalho colaborativo entre todos partícipes do processo educativo. Outro motivo é o reconhecimento das diferenças culturais, e a abordagem dessa temática com as crianças, e a forma como apresentam culturas de outros lugares. As boas práticas parecem perpassar um ambiente que valoriza o planejamento, a organização, a ação intencional educativa na qual a criança é priorizada nas suas diferentes potencialidades, como no caso do trabalho com Matisse, e com culturas de outros países, referentes a alimentação, brincadeiras, modos de ser e estar no mundo. É importante destacar que a estrutura física das escolas, não foi determinante para que práticas educativas de qualidade acontecessem, como já descrito anteriormente a Escola B foi construída para ser uma escola, tem, portanto, um espaço físico mais adequado, já a Escola A funciona em dois prédios alugados, nos quais moradias foram “adaptadas” para funcionar como escola. Essa estrutura precária da Escola A não foi um entrave para que as três professoras desenvolvessem seus projetos nesse ambiente. Podemos dizer que essa precariedade da estrutura física é contrabalanceada, pois a escola dispõe de um acervo diversificado de livros informativos e de literatura, uma parte adquirida com verba dos projetos aprovados pelo Faped e outra a própria escola compra com verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE). Percebemos também investimento em jogos e brinquedos estruturados e não estruturados como o caso dos tecidos usados nas brincadeiras de faz de conta.

A entrada em campo aconteceu no ano de 2019, com a minha inserção na escola foram produzidas as notas de campos a partir das observações participantes. O registro das práticas possibilitou leituras e releituras atentas das notas de campo e fez emergir, constelações, desenhos por aproximações entre os eventos discursivos destacados das notas a saber: Espaço/tempo, Crianças e interações, Rastros do senso comum e da tradição, Entrada pelas Culturas, Linguagem Escrita.

Operar com essas constelações possibilitou refletir sobre questionamentos apresentados na entrada em campo, quais sejam: Quais são as concepções e práticas das professoras de escolas municipais de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados? Como as docentes entendem e consideram os projetos que desenvolvem? Como são as interações que acontecem nas turmas dessas professoras? Que relações são estabelecidas entre crianças, entre adultos e crianças e vice-versa, entre os adultos dessas escolas? Quais concepções de prática curricular se manifestam nas mediações das professoras com práticas premiadas?

As concepções e práticas educativas das professoras participantes da pesquisa articulam-se às suas trajetórias de vida e profissional. Soma-se às experiências que as acompanham aquelas que vivem com as crianças e do quanto são capazes de criar momentos interessantes para que as crianças se sintam convidadas a criar e inventar e se perceber como ativas nesse processo.

É infrutífero tentar categorizar as práticas educativas das professoras como tradicionais/diretivas ou em oposições práticas inovadoras/mais livres, um caminho que nos aponta possibilidades de entendimento ou apreensão desses modos de fazer próprios de cada professora é pensá-las em seu caráter ambivalente, nas ambiguidades e incompletudes. Mesmo nas práticas que poderiam ser consideradas como tradicionais ou inovadoras, percebe-se modulações de uma ou de outra, tendo em vista que as práticas descritas como inovadoras, muitas vezes, contêm marcas de práticas percebidas como tradicionais. Considero que as reflexões entorno dos modos de fazer das professoras podem ser mais frutíferas se consideradas em sua ambivalência. Nesse caso, não estão nem em um extremo nem em outro, é algo novo um saber próprio produzido na escola pelas professoras e forjado no diálogo entre trajetória pessoal, profissional e o saber-se inacabado. É nesse entrelaçamento que a docência das professoras vai se definindo. Esse inacabamento é percebido na busca pela formação contínua, seja ela na própria escola ou em outras instâncias como nas formações oferecidas

pela Secretaria de Educação - SE ou pela participação em grupos de estudo ou pesquisa vinculados à UFJF e em outros momentos formativos.

No contexto de ambivalência das práticas educativas das professoras é possível encontrar as brechas para novas possibilidades de organização do fazer pedagógico. Como no ensina Bakhtin, as forças centrípetas, tendendo à unificação, não atuam sozinhas no mundo, que está em constante movimento, pois ali está também a potência das forças centrífugas, impulsionando para caminhos outros a serem percorridos.

Os projetos que as professoras participantes da pesquisa desenvolveram podem ser entendidos como uma formação em contexto e contínua. As reflexões e as ações, decorrentes dos projetos, de um modo geral, deixaram suas marcas nas instituições onde elas atuaram, pois além de contagiarem outros professores da escola, promoveram mudança no espaço físico e em documentos como o PPP que é orientador das práticas escolares e das ações que devem ocorrer na instituição escolar.

Ao flairar sob o material de pesquisa e constelações que dele se alinharam, a partir do meu olhar, identifiquei atravessamentos, ou seja, modos de fazer ou práticas educativas que eram comuns às professoras participantes dessa pesquisa. Desses atravessamentos que foram mapeados destaco quatro: **a formação contínua, planejamento/ continuidade das ações, arte, autonomia das crianças.**

No primeiro atravessamento mapeado referente à **formação contínua**, foi possível perceber um movimento de busca por uma formação contínua por parte das quatro professoras participantes da pesquisa. Em entrevistas foram unânimes em considerar que a formação oferecida pela SE foi importante em suas trajetórias profissionais. Além desses cursos, mencionam também as Reuniões Pedagógicas com o coletivo da escola como fundamentais para a integração do grupo e socialização de práticas educativas que consideram exitosas. Pondero ainda que desenvolver os projetos e participar dos concursos se configuraram, de certa forma, em uma formação em contexto para as professoras, pois a elaboração do projeto as moveu para estudar e pesquisar sobre os temas, refletir sobre formas de abordá-los e propor experiências significativas que estivessem em consonância com os objetivos dos projetos e a proposta pedagógica da escola. Essa formação em contexto potencializou as oportunidades de atualização e aprofundamento teórico das professoras, promoveu a reflexão sobre suas práticas educativas junto às crianças, sendo um processo permanente de desacomodação, de reorganização do fazer docente.

Podemos entender a dinâmica do trabalho das professoras como um “pensamento reflexivo” esse conceito originou-se nas formulações de Dewey (1979), sobre a compreensão

da realidade e a construção de significados a partir das experiências vividas. Para o pensador, a reflexão consiste na capacidade de fazer distinção entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. Na descoberta meticulosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (DEWEY, 1979p. 158)

No que se refere à prática docente, pude observar que as professoras eram capazes de fazerem o movimento anunciado por Schön de “reflexão, na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação” e construía suas profissões no examinar, interpretar e avaliar suas atividades. O que pode ser encontrado na forma como as professoras desenvolviam os projetos, pois ao se dedicarem aos projetos apropriam-se da temática e possibilitam experiências às crianças.

A formação em contexto, aquela que acontece na escola, possibilitou às professoras construir conhecimento teórico e prático através de processos experienciais, contextualizados, indispensáveis para a formação. O “chão da escola” por si só, descolado do pensamento reflexivo, não é formador, pois uma prática repetida inúmeras vezes não passa a ser inspiradora ou formativa pelo simples fato de ser reprisada. A interface entre a teoria e a prática, denominada por Zeichner (2010) de Terceiro Espaço ou espaço híbrido é onde o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modo menos hierárquico, é um espaço de troca no qual é possível emergir novas oportunidades de aprendizagem para as professoras.

O conceito de Terceiro Espaço considera as interfaces entre meio acadêmico e realidade escolar, locais em que se desenvolvem esforços coletivos e simultâneos entre a prática pedagógica, aquilo que realmente acontece, e a formulação teórica, entre a conceituação e a vivência prática.

De certo modo, o processo de formação que ocorreu a partir das ações e reflexões no decorrer do desenvolvimento dos projetos, inicialmente, poderia ser considerado uma formação solitária ou pessoal, já que os esforços empreendidos na pesquisa, escrita, submissão, “o colocar em prática”, o pensar nas ações que alcançariam os objetivos propostos dos projetos demandaram um esforço individual. Contudo, ao passo que as escolas foram se

envolvendo e se modificando a partir das práticas educativas fundamentadas nos temas específicos de cada projeto, outros profissionais da escola tornaram-se partícipes e ações derivadas dos projetos, tornando-se parte dessa formação em contexto, de uma reflexão “coletiva” que ocorreram a partir das ações colaborativas com outros professores, coordenadora pedagógica, e direção da escola.

O desenvolvimento de projetos para submissão a concursos de âmbito nacional, via de regra, teve um caráter ambivalente se por um lado impulsionou dedicação e empenho individuais, atingiu a escola como um todo, envolvendo também outros atores na escola, as famílias, por outro há a meritocracia. Esse é um conceito produzido/fabricado na modernidade, antes o local de nascimento definia quem era livre, escravo ou senhor feudal. Os efeitos da meritocracia na educação, muitas vezes, não são positivos como o aumento da segregação na escola por intermédio do estímulo à competição.

Como já referido, realizei minhas observações uma vez por semana em cada turma, nessa constância foi possível perceber outro atravessamento o **planejamento/ continuidade das ações** das professoras. No trabalho com as telas de Matisse, por exemplo, as professoras resgatavam junto com as crianças o que já haviam realizado e faziam novas proposições. Avaliavam o que os pequenos apreenderam das experiências propostas e avançavam um pouco mais, as crianças eram o “termômetro” que balizavam as novas ações. Fazia parte do planejamento das professoras a exploração dos pensamentos das crianças, mais recorrente nos momentos da roda, quando conversavam com as crianças sobre o que compreenderam, lembravam, e sabiam, era um dos momentos em que elas expressavam seus pensamentos e suas hipóteses.

O processo de construção dos projetos premiados foi um recurso utilizado pelas professoras para registrar o trabalho realizado. A construção e execução dos projetos se desenhou como um espaço de formação de reflexão das professoras, como já mencionado. Cada projeto e os processos de desenvolvimento suscitaram registros diferentes que permitiram as docentes o acompanhamento dos processos. Deu-lhes elementos para avaliarem suas ações, promover reorientações e replanejar.

Ao relacionar o ato de planejar com a pedagogia freiriana, podemos dizer que planejamos para tomar consciência da ação, porque acreditamos junto com Vigotski que a criança não aprende sozinha e de forma natural, mas esse processo é mediado pela linguagem. A criança aprende no e com o mundo, um mundo feito de culturas, crenças e valores, sendo nas relações e nas trocas que as professoras ressignificam seus saberes e fazeres.

No planejamento das professoras havia uma sequência de atividades e proposições de vivências, baseadas em objetivos previamente definidos, tais proposições tinham continuidade e desdobramentos nas interações estabelecidas com as crianças. Apesar do planejamento preexistente, havia momentos em que as professoras seguiam os interesses das crianças, como no dia em que manifestaram interesse, inicialmente sobre comida Japonesa, o Japão e países onde aconteciam as touradas. Naquele mesmo dia, mesmo não estando no planejamento, a Professora Eduarda trouxe para a sala um mapa mundi, e o explorou junto com as crianças.

Planejar possibilita reafirmar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, entrever caminhos e meios para atingir objetivos, não de forma engessada, mas deixando espaço para que o inusitado apareça. Fazendo uma aproximação com Paulo Freire trazemos seu conceito de inédito viável como possibilidade ainda inédita de ação, de ir além do planejamento estabelecido para alcançar objetivos. Nesse sentido o professor dedica-se “a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 1997, p.30)

O atravessamento denominado por mim de **arte** está, em modo geral, em consonância com Loris malaguzzi que concebe a ideia de ateliê com a intenção de desenvolver novas formas e estratégias de ensino e aprendizagem. Entendo que sala de atividades pode se transformar nesse ambiente, quando as crianças tem a oportunidades de experimentar técnicas e materiais de texturas diversas em processos de criação e produção artística. As artes, como linguagem expressam conhecimentos sociais e culturais que possibilitam à criança exercer seu potencial imaginativo e criativo. Nesses momentos, as crianças conectam-se com seus sentimentos, dando forma a imaginação.

No trabalho do ateliê o artista plástico ajuda as crianças a tornarem -se mestres numa diversidade técnica de expressão plástica: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc. O domínio das técnicas apontado por Lino (2007) é importante porque permite às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens. Foi possível perceber, nas leituras das notas de campos e das constelações que nos momentos de arte as professoras disponibilizavam materiais e técnicas diversas. Muitos desses materiais eram sucatas trazidos pelas professoras como foi o caso do conta gotas e da embalagem de *Yacult* com esponja, utilizados para que as crianças experimentassem várias técnicas de pintura, bem como os retalhos de tecidos, botões e pequenos adereços disponibilizados pela professora Eduarda para trabalhos de colagem. A criação não existe apenas quando se criam grandes obras, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho,

se comparado as grandes criações (VIGOTSKI, 2009). Mesmo sendo esses momentos mais diretivos, as crianças se lançavam mais livremente inventando narrativas, criando personagens, a combinação que faziam desses elementos com suas experiências anteriores é original, representava algo novo.

No atravessamento **autonomia das crianças** notamos que a percepção das professoras em relação às crianças como produtoras de cultura levava os pequenos a confiarem em suas capacidades. O encorajamento foi uma das atitudes que percebemos nas práticas educativas das professoras como relevantes, para estabelecer uma relação de confiança. Conseguimos perceber que essa forma de incentivo favorecia a autonomia no agir, no pensar das crianças. Na segurança de quem confia e se sente valorizado as crianças, muitas vezes nos surpreendem.

Por meio do diálogo, a criança pode decidir entre uma coisa e outra, considerando o que é melhor para si e para o meio que a circunda, aí se encontra o princípio da autonomia. A criança se percebe sujeito no diálogo com a professora que possibilita a troca de conhecimentos e que a faz se sentir parte do processo, ativa e sujeito histórico.

Para Freire (1996), autonomia é condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e intervir na sua realidade: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 46). A forma como as professoras organizavam o espaço, favorecia que relações entre crianças e o entorno fossem estabelecidas, transformando espaço em ambiente. Isso era percebido na disposição dos diferentes gêneros literários ao alcance das mãos e dos olhos, os materiais usados nas atividades propostas, dos brinquedos, entre outros artefatos culturais.

A forma como o espaço escolar era organizado influenciava nas práticas pedagógicas, possibilitando umas e anulando outras. Determina os tipos de relações e interações possíveis entre crianças, entre as crianças e o meio e entre as crianças e os adultos. Repensar os tempos e espaços, incluindo a perspectiva das crianças pode torná-los dinamizadores de produção de sentido, de criação, de imaginação e das mais diversas aprendizagens.

As crianças são seres históricos e sociais produtos e também produtoras de cultura. Foi observado, como Vygotsky traz, que não existe ser humano desconectado do ambiente e

do seu contexto, defende o oposto disso, a relação entre ser humano e ambiente é concebida como uma unidade. Assim, espaços físicos diferentes e modos de estar nele influenciam no processo de desenvolvimento das crianças.

Apenas organizar a sala em cantos temáticos, por exemplo, não garante autonomia das crianças, se as propostas de ação estiverem centradas exclusivamente na figura do professor. Ao passo que se no ambiente houver incentivo a explorações, a vivências, boas experiências podem favorecer o desenvolvimento da autonomia. As interações, a brincadeira e organizações que acontecem nos cantos temáticos favorecem que as crianças se relacionem e busquem acordos para resolver conflitos, como no dia da brincadeira de salão de beleza em que Sofia e Mateus negociam regras pra definir quem seria cabelereiro e quem seria o cliente.

A ambivalência que tem caráter do inacabamento foi uma categoria que perpassou toda tese. Ao ser uma coisa e também outra, não tem somente valor destrutivo, negativo, mas também positivo, regenerador: é ambivalente, sendo um e outro assumem uma característica híbrida.

Paulo Freire nos apresenta uma compreensão de incompletude humana, estabelecendo uma relação com a linguagem: entre, mulheres e homens, há inconclusão. Ademais, a inconclusão implica a inclusão do sujeito inacabado num processo permanente social de busca. Mulheres e homens são historio-sócio-culturais, nos tornamos seres em que curiosidade, se torna fundamente da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que estimula a curiosidade e com ela se estimula, é também conhecimento e não só expressão dele. (FREIRE,1996, p.55) O inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (Freire, 1996, p.50). Encerro essa tese citando Cecilia Meireles “Tudo começa de novo quando se acaba.”. Longe de propor uma conclusão, um fechamento esta tese aponta para a possibilidade de alargar a compreensão sobre que podemos aprender com as experiências apresentadas. As experiências e práticas das professoras podem ser aproveitadas para outros sistemas educacionais, contribuindo para o sucesso da educação brasileira pública em geral.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. 2012. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 129-140.
- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Atividade e subjetividade no trabalho docente: desafios teórico-metodológicos na pesquisa sócio-histórica **Revista Educação em Foco**, Juiz de fora, jan. /Jun. n.º. v.1, n.1, p.263-278, 2012.
- ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ALMEIDA, Fátima Bernadete de. **A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na escola Elisa Amaral**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 122 p.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro; Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões**. 2015. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- AUGUSTO, M. M., Freitas, L. G. & Mendes, A. M. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em Revista**, 20 (1), 34-55. 2014
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A LINGUAGEM ESCRITA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010
- BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais/ Mikhail Bakhtin**; tradução de Vara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- _____. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 211-362.

_____. **Questões de literatura e de estética.** A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen S. A organização do ambiente. In: **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006

BARROS, Manoel de. **Livro Sobre Nada.** São Paulo: Record, 1996.

BARROS, A. P. de. **Currículo em ação e educação infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas.** 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013

BATISTA Bezerra, Patricia; Leal Reis de Melo, Kátia. **Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras de educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011

BENJAMIN, Walter **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

_____, Walter. **Passagem.** Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2006

_____, Walter. **Obras Escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. **Obras Escolhidas II.** São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BENTO, Maria Aparecida Silva, SILVA Jr. Hédio: Carvalho, Silvia Pereira de. **Práticas Pedagógicas para Igualdade racial na Educação Infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desiguais-CEERT: Instituto Avisa lá – Formação continuada de professores, 2011

BENTO, Maria Aparecida Silva, SILVA Jr. Hédio: Carvalho, Silvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desiguais-CEERT: Instituto Avisa lá – Formação continuada de professores, 2012

BLAJ, Linda Derviche. **Sukot e Purim na educação infantil:** um encontro da infância e da cultura judaica. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi: 10.11606/D.8.2008.tde-29012009-105521. Acesso em: 2019-04-20.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2003.

BORGES, Maíla Aparecida Ferreira. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas.** 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOTTI, Carlos Alberto Hargreaves. **Companhia Mineira de Eletricidade. Companhia Elétrica de Minas Gerais.** Centro de pesquisas sociais UFJF 1994

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula. (Org.). **KIT.** A cor da cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto marinho, 2010

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.:[s.n], 2003

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação** Brasília: MEC, SEB, 2006a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006c

_____. Ministério de Educação e Cultura. Coedi. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil /** Brasília 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /**Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Mirian Ferreira de. **Cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia: análise da formação matemática para a educação infantil.** 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CALVINO, I. **Seis Propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

CANDIÁ, Milena A. de Almeida. **O Artífice do Consenso: Antônio Carlos Ribeiro de Andrada no cenário educacional de Juiz de Fora. (1907/1930)** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. Rio de Janeiro: 2007

CARVALHO, Marília Menezes Nascimento Souza. **Minha história conto eu": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi: 10.11606/D.48.2012.tde-28112012-094804. Acesso em: 2019-04-19.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos** ed. - Rio de Janeiro: Letras, 2013.

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo” : o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil**. 2015. 295 f. Dissertação (Mestrado em Ed) - Facul de Ed. Univ Federal de Pelotas. 2015

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p.155-91.

COAN, Adriana. **A prática docente de uma professora da Educação Infantil e seus desafios**.2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COLASANTO, C.A. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2016. 207 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016

COTONHOTO, L.A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutor em Educação. 2014

_____. Literatura Infantil: as crianças e as leituras. In: **Travessias da literatura na escola**. CORSINO, Patrícia (org). Rio de Janeiro7: Letras, FAPERJ, 2014.

_____. Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em educação.Org. Miriam Leite, Carmen Teresa Gabriel **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação** Rio de Janeiro ed. De Petrus. 2015

CORSINO, P.; GUIMARÃES, D. O. Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa instituição da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. **RELAdeI - Revista Latino Americana de Educación Infantil**, v. 6, n. 1-2 Evaluación de Contextos en Educación Infantil, p.71- 81, enero/jun. 2017

CORSINO, Patrícia; BRANCO, Castelo, Jordanna. **AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESCOLHA PARA PENSAR A MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS** **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.978- 1011, jan./jun. 2020.

CUNHA, L.A. Os males do zigzague. **Presença Pedagógica**, n. 6, 1995, pp. 5-15.

DALHBERG, G. MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes OLIVEIRA, João Ferreira de. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>

EDWARD, GANDINI & FORMAN. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Norbert. Sociologia do conhecimento: novas perspectivas. **Soc. Estado**. [online].2008, vol.23, n.3, pp.515-554.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FARACO, C.A. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

_____. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez.2005. Disponível em: Acesso em: dez 2020

FARIA Filho, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO. Viñao Antonio. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa: [tradução de Alfredi Veiga Neto], 2 edição-Rio de Janeiro: DP &A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: 1997.

FREITAS, Francine Nara de. **"De figuras que invento: movimentos de professores no currículo da Educação Infantil"**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino,

Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 01 mar. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1105>>.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotski e Bakhtin**. 3aed. São Paulo: Ática, 1996.

_____, M^a Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 30 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

_____, M^a Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p26 a p38

_____, M^a Teresa de Assunção **TECNOLOGIAS DIGITAIS: COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM** In: **Reunião Anual da ANPEd 2015**, Florianópolis SC. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: fev., 2021

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva voz. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 93-107, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200008>.

GARNIER, Pascale. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, Mar. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142861>.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GODOI, Lúcia. **Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi: 10.11606/D.48.2015.tde-19062015-140553. Acesso em: 2019-04-19.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **RELAÇÕES ÉTICO -RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. In: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha. (org.) **Educação Infantil Arte, Cultura e Sociedade**. Curitiba CRV 2016 p.39-66

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JEREBTSON, Serguei. GOMEL - A Cidade de L.S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. **VERESK Cadernos Acadêmicos internacionais Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski** – Brasília: UniCEUB, pag. 07-27. 2014

JOBIM & SOUZA, S. "Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância". In: Kramer, S. e Leite, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. Campinas, Papirus.1996

JOBIM E SOUZA Solange & ALBUQUERQUE Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

JÓIA, Adelaide. **Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche**. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

JUIZ DE FORA. **Câmara Municipal de Juiz de Fora**. Lei Orgânica de Juiz de fora, promulgada em 05 de abril de 1990. Juiz de Fora, 1990.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Infantil**. Juiz de Fora, 1996

_____, Secretaria de Educação. **Linhas Orientadoras para Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2008

_____. Secretaria de Educação. **Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana**. Juiz de Fora, 2012a

_____. Secretaria de Educação. **A prática pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano**. Juiz de Fora, 2012b

KRAMER, Sônia. **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**/ Sonia Kramer (coordenação) Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2002

_____. Sonia Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996

KOHAN, W.O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: W.O. KOHAN (ed.), **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 51-67. 2004

_____, W.O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27, Caxambu, 2004. Anais...

Caxambu, **ANPEd**. 2008 Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 26/08/2020.

KONDER, I. **A poesia de Brecht e a história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 19, 20-28. 2002

LEITE, Márcia Soares de Arruda. **Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para re (pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LEMONS, Vera Lúcia de Matos. **Educação infantil: políticas educacionais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no período de 1975 a 1985**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar/ Izabel Maciel Monteiro Lima**. –2013.142f.Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

LIMA, Sandra Mara Moraes. SUJEITO EM BAKHTIN: AUTORIA E RESPONSABILIDADE. **Percursos Linguísticos**. Vitória (ES) v. 8. n. 19 • 2018

LINO, D. O modelo pedagógico em Reggio Emilia. In J. Formosinho (org.), **Modelos curriculares para a educação de infância** (3.ª ed.). – (pp. 93 - 120). Porto: Porto Editora, 2007

LINO, D. A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 137-154, set./dez. 2014

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

LORDELO, Eulina da Rocha e ROTHLE, Monika. Educação infantil na Noruega. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.3, pp.504-515. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000300013>.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: Brait, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Unicamp: Campinas, 2013.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **EDUCAÇÃO INFANTIL: COM QUANTAS DATAS SE FAZ UM CURRÍCULO** 2016 Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio. 2016

MARTINS, Milena Pedroso Ruella. **Saberes docentes e inovações curriculares**: um estudo acerca da incorporação das orientações curriculares às práticas de professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2016.tde-16082016-124848. Acesso em: 2019-04-20.

MASSACESI, Maylane. **O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: Contribuição da gestão escolar**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.109. 2015.

MENDES, M. T. da S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual** / Melina Thaís da Silva Mendes. -- São Carlos: UFSCar, 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MIGUEL, Marelencquelem. **Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil**. 172f. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA de Florianópolis, 2010

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Para além do problema com qualidade**. In: Machado, M.L. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-25.

_____. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.41, n.142, Apr. 2012 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 Out. 2020

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende & CORSINO, Patrícia **LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS EM DIÁLOGO**
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Educação das crianças até aos três anos: algumas lições da investigação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. **Pedagogia em creche: qualidade, documentação, diversidade**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis MARQUES, Luciana Pacheco **Tempos e infâncias entrelaçados no cotidiano escolar** *Educação Unisinos* 15(3):172-180, setembro/dezembro 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/edu.2011.153.01 Acesso em: 26/08/2020.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. **Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância**

contemporânea. **Cadernos de Pesquisa.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, Dec. 2009.. Acesso em 12 nov. 2020

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012

PIÉRON, M. **Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortes, 2005.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. "**The construction of a curriculum in action in early childhood teacher education - from Alice to Alice: reports of experiences in the wonderlands of teaching**". 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, E.C. **PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental/**. Orientadora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Dissertação (Mestrado acadêmico) – UFJF, FE. PPGE, 2014.

_____, EC. **PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL** In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2015. Florianópolis SC. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: jan, 2019

RICHTER, Solange Raquel. **A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ROCHA, E. A.C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n ° 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, ArtiMed, 2000

SACRISTÁN, J. Gimeno **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1203-1225 2004

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 25 de setembro de 2018.

_____. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação, UFSC, nº 14, agosto/dezembro de 2006

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEFFER, A. M. M. & MICARELLO, H. A. L. da S. A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria historicocultural In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2019. Niterói RJ. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: jan, 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Viviane Aparecida da. **Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Carla Andréa Lima da. **CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: tessituras de práticas educativas na educação infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do sudeste brasileiro** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 268 f. Rio de Janeiro, 2020

SOUZA, Egle Xavier de. **A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.173. 2015.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e Linguagem In: BRASIL b, **Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação o Básica. – 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2016

SODRÉ, L. G. P. **A participação das crianças de movimentos sociais e projetos Educacionais: um estudo de caso**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. DE, SARMENTO, M. (org), **Infância (In) Visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 29-40, 1995.

TUSSI, Dorcas. **O Espaço e o Currículo: Conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VAUGHN, Luciane. **Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico**. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & sociedade**, Campinas, v.23, n.79,2002. Disponível em: [HTTP://www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) Acesso em: 20 dez.2018

VYGOTSKY, Lev.S. **Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico Técnica,1987.

_____. **A Formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACQUANT, L. Corpo e Alma - **Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 294 pp. 2002.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?** 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**, pp. 97-118. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEICHNER, K. Formação de Professores com base na Universidade: repensando as conexões entre o campus cursos e experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Diário de Educação de Professores**, Washington, v. 61, p. 89-99, 2010.