



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LÚCIA DE RESENDE LOMBA**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percursos de vida, formação e condições  
institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação  
de crianças de 4 e 5 anos**

Belo Horizonte – MG  
Maio de 2020

**MARIA LÚCIA DE RESENDE LOMBA**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percursos de vida, formação e condições  
institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação  
de crianças de 4 e 5 anos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte – MG  
Maio de 2020

L839  
T

Lomba, Maria Lúcia de Resende, 1968-  
Docência na educação infantil : percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos [manuscrito] / Maria Lúcia de Resende Lomba. - Belo Horizonte, 2020.  
248 f.: il.  
Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia: f. 207-217

1. Educação infantil - Teses. 2. Educação pré-escolar - Teses. 3. Escolas maternas - Teses. 4. Jardim de infância - Teses. 5. Professores alfabetizadores - Teses. 6. Professores de educação pré-escolar - Teses. 7. Educadoras - Teses. 8. Experiência - Teses. 9. Ambiente de sala de aula – Teses.

I. Silva, Isabel de Oliveira e. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 372.21



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos**

### **MARIA LÚCIA DE RESENDE LOMBA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 29 de maio de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador  
UFMG

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares  
UFMG

Prof(a). Monica Correia Baptista  
UFMG

Prof(a). Márcia Buss Simão  
UFSC

Prof(a). Karina de Oliveira Santos Cordeiro  
UFRB

Professora Dra. Andrea Moreno  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2020.

*Ao meu filho **Alan Robert Resende de Freitas** por ser amor infinito em minha vida!*

*Ao **Evandro Costa Lomba** por ser presença que acolhe!*

*À memória de meus pais **Paulo Resende** e **Maria das Dores Resende**, sempre presentes!*

*A todas as pessoas que apoiam as crianças na obtenção de suas próprias experiências!*

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço tão finito, não será possível agradecer a todos os seres que cruzaram o meu caminho nestes últimos anos (2016-2020), por se tratar de uma imensa rede que me deu suporte em tempos de pesquisa. Difícil será dizer todos os seus nomes, pois sou grata aos que contribuíram direta ou indiretamente em cada etapa, do projeto inicial à escrita desta tese, pois como seres iluminadas que são, mesmo quando desconheciam o meu trabalho, chegaram como anjo, flor ou passarinho e supriram-me de energia pelo idioma da paz, da leveza e da gentileza.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE/CAPES** pelo suporte financeiro que me permitiu dedicação exclusiva a este trabalho por quatro anos no Brasil e na França.

Para dizer de uma escuta atenta e sensível a todas as questões vida, da educação e Educação Infantil, apresento agradecimentos especiais à **Isabel de Oliveira e Silva** pelas suas valiosas e incontáveis horas dedicadas a orientação desta pesquisa. E à **Iza Rodrigues da Luz** pelos encontros que só enriqueceram esta pesquisa. **Às duas amigas Isas**, fontes de inspiração para esta e tantas outras pesquisas, ofereço-lhes minha ilimitada gratidão: a vocês devo a minha constituição como pesquisadora. Sou grata pelo acolhimento em meu retorno para Minas Gerais, pelo aprendizado e confiança que depositaram em mim desde os primeiros trabalhos, iniciados em 2013. Suas qualidades humanas e profissionais são infinitas pelos modos como respondem aos desafios apresentados pela vida. Agradeço ao Universo que em sua grandeza me possibilitou o nosso encontro. **Em uma palavra: gratidão!**

Ao **Ademilson Soares (Paco)** pelas valiosas contribuições desde a elaboração do seu parecer sobre o projeto inicial desta pesquisa. Pelas observações e sugestões em Banca de Exame de Qualificação, pelas detalhadas recomendações bibliográficas, metodológicas e teóricas.

À **Márcia Buss-Simão** por aceitar os dois convites e fazer parte das Bancas: Exame de Qualificação e Defesa de Tese. Agradeço-lhe pela leitura atenta e contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

À **Mônica Correia Baptista, Karina de Oliveira Santos Cordeiro e Simone dos Santos de Albuquerque** agradeço-lhes por aceitarem o convite e fazerem parte da Banca Examinadora, pelas contribuições a esta pesquisa e trabalho que desenvolvem no campo da Educação Infantil.

À **Vanessa Ferraz Almeida Neves**, pelo acolhimento durante o meu estágio docente na FaE, pelas indicações de leituras sobre o desenvolvimento da escuta atenta na Educação Infantil.

Ao **Gilles Monceau** por me acolher – entre 2018 e 2019 – em estágio sob sua supervisão no *Laboratoire École, Mutations, Apprentissages – ÉMA, Université de Cergy-Pontoise, France*. Agradeço-lhe por me proporcionar profunda imersão no campo da análise institucional ao abrir as portas de sua sala de aula e me inserir em seus cursos e grupos de pesquisas, pela apresentação de outros pesquisadores e profissionais da Educação Infantil, pelas contribuições da Rede *Recherche Avec*. Estímulos verbais não faltaram no decorrer das atividades em meio aos seus *bonne chance* ou *bon courage* quando eu iniciava algo novo! Sorte tê-lo em meio caminho!

Às/os **pesquisadoras/es francesas/es**, em especial à **Clarissa Figueira**, ao **Cyrille Bock**, à **Sofia Hachemi** e **Fatima Zelazel** por me acolherem, abrirem caminhos e possibilitarem encontros que tornaram minha estadia no *Laboratoire ÉMA* numa série de aprendizagens.

À **Claire de Saint-Martin** e **Pascoal Fugier** – *Maîtresse e Maître de conférences en Sciences de l'éducation au Laboratoire ÉMA de l'Université de Cergy-Pontoise* – pela indicação de leituras e por me acolherem em atividades do *Laboratoire ÉMA* e curso de Metodologia em Ciências Sociais à *École Pratique de Service Social – EPSS*, em *Cergy-Pontoise*, França.

À **Olga Maître** e **Amélie Le Bihan**, secretárias no *Laboratoire ÉMA*, pela atenção, pela disponibilidade para conversar e gentileza com que sempre atenderam minhas demandas.

À **Sílvia Valentin** do *Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance* (CRFPE), em Lille, França, por intermediar os primeiros contatos com Gilles Monceau.

À **Laurence Léfèvre**, Professora de literatura no *Centre de Formation Saint Honoré, Centre de Formation des Enseignants en Éducation de la Petite Enfance*, em Paris. Adorável contadora de ricas histórias que se tornou amiga e parceira de projetos na Educação Infantil, eu devo ao Prof. Gilles o prazer de conhecê-la. A ela e à **Myriam Desmoineaux**, responsável pelas formações no *Centre*, sou grata pela apresentação do funcionamento da instituição e me proporcionar participação em curso de Literatura Infantil ministrado pela Laurence.

À **Ghislaine Prevet**, diretora da Crèche Départementale, em Bondy; e à **Isabelle Bachelier**, diretora da Crèche Laïque Saint-Fargeau, em Paris, por me receberem de modo atencioso nestas creches. Temos em comum o cuidado e educação das crianças e professoras.

Ao **Sebastião de Almeida Júnior (Tito)** que tive o prazer de conhecer em seus últimos dias de estágio doutoral no *Laboratoire ÉMA*. Com a mesma facilidade em que nos tornamos amigos, essa amizade se estendeu à **Lúcia Helena Schuchter** e seu marido **Gilberto Ferreira**. À Lúcia, por compartilhar suas vivências em pesquisas na educação, pela escuta atenta e ricas reflexões que só contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

À **Professora Hélène Marie Antoinette Bossuyt**, ao **Professor Alexandre Kelmer de Barros** e ao **Professor Xavier Bissuel** que, não só me ensinarem o idioma francês, mas também se interessarem e acompanharem o meu desenvolvimento nos últimos anos. Uma grande alegria compartilhada a cada mudança de etapa!

À **Marcelina Coelho**, a amiga “portuguesa/francesa” pelos bons momentos que passamos em Paris em volta da mesa estudando o idioma francês, contando histórias pessoais ou experimentando pratos da cozinha portuguesa. Amizade que surgiu e cresceu de modo fácil e leve inspiradas que estávamos pelas histórias vividas por esta querida amiga: histórias que já estão sendo escritas por nós!

À **Ana Carolina de Matos**, doutoranda em Direito na Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. Sua leveza, determinação e dedicação rumo aos seus objetivos são admiráveis!

À **Marilene Almeida**, doutoranda (UFMG) em estágio sanduíche em Université de Genève, na Suíça, pelas trocas sobre os editais. Também nesta experiência de estágio doutoral tive o prazer de me encontrar com **Cláudia Pereira** (UEPG), na Lettres Sorbonne Université e **Isael Sena** (UFMG), na Université Paris Nanterre.

À **equipe da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG (SMED/BH)** pela atenção e agilidade no processo de encaminhamento ao campo da pesquisa.

Às **professoras protagonistas deste trabalho** que, por motivo de sigilo não terão aqui seus nomes revelados. Sou grata às professoras que ao aceitarem o convite para participarem do estudo, não só abriram as portas de suas salas com confiança, mas envolvimento e disposição em colaborar em meio a uma intensa rotina de trabalho com as crianças. Pelo tempo que dedicaram às entrevistas e pelo muito que me ensinaram, sou grata às todas as professoras, à diretora e à Coordenadora Pedagógica da instituição na qual esta pesquisa foi realizada.

Às **crianças das duas turmas em que a pesquisa de campo foi realizada**, meu sincero respeito, carinho e gratidão, pois tocar neste solo sagrado é sempre um ato de responsabilidade e cuidado.

Ao **Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE)**, onde iniciei meus primeiros passos como pesquisadora na Universidade Federal do Espírito Santo. Agradecimentos à orientadora da pesquisa de Mestrado, **Regina Helena Simões**; à **Miriã Luiz**; **Rosianny Berto** e **Karen Calegari**.

À **Coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG**, à equipe da secretaria do programa, em especial ao **Gilson Mathias** e à **Rosemary Madeira**.

A todos/as **pesquisadores/as integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG)** o meu reconhecimento ao trabalho que vem sendo construído em defesa da infância e Educação Infantil.

Aos **mestrandos/as e doutorandos/as da Linha Infância e Educação Infantil**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, pelos encontros de trabalho e convivência. À doutoranda **Viviane Tolentino da Silva**, pelo auxílio durante a revisão de literatura final quando as forças já se esvaíam. O diálogo constante que mantivemos sobre a categorização das pesquisas selecionadas não tem preço!

Ao **grupo das Isas** – orientandas/os das Profas. Isabel Silva e Iza Luz – pelos encontros, dedicação e compromisso que têm com as pesquisas que desenvolvem sobre o cuidado e educação de bebês e crianças. À **Fabiana Zuttin, Kassiane Oliveira, Deise Leite, Jennifer Karolyne, Maressa Castro, Rogério Santos, Celiane Santos, Marcos Souza, Cecília Nascimento, Rubia Camilo, Laís Bitencourt, Regina Coele, Sandro Santos e Érica Dumont-Pena**. À **Marcia D'Árquia** e à **Fernanda Pedrosa** pelas vivências compartilhadas, pela troca de leituras e ideias. Sou grata à **Bárbara Teixeira** que me auxiliou na busca por estudos sobre o trabalho na Educação Infantil, o que só enriqueceu o projeto inicial. Nesse grupo, nossos encontros, presenciais ou via internet, nunca impediram nossas risadas em meio a tantos trabalhos! Nesta lista se encontram **Bruno Pontes, Walquíria Euzébio** e **Simone Neves**. Como bem disse Bárbara certa vez: nossa amizade é um dos produtos de nossas pesquisas!

Às integrantes do **PIBID Educação Infantil**, a todas as bolsistas dos grupos com os quais trabalhei no período de 2014 a 2017. Às professoras supervisoras do PIBID Educação Infantil **Carmozina Silva** (2014), **Denise Santos** e **Danielle Martins** (2015-2017), por me abrir portas na EMEI em tempos de pesquisa, pela leveza e acolhimento que sempre me receberam.

À professora **Noeme Rosa de Carvalho** por continuar compartilhando suas experiências de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas. Seu fã clube tem se tornado cada vez maior!



Às amigas/os, minhas irmãs/ãos de coração: **Patrícia Amorim, Solange Schreps, Wagner Pizani, Soréia Felipe, Rosane Bittar, Cláudio Réche, Íris de Jesus, Alderico Santos, Lázara Ribeiro (Zinha) e Tafarel Eduardo** por serem presença, mesmo quando ausentes.

Às minhas queridas “**Resendes**”, inseparáveis irmãs/amigas: **Rosa, Aparecida, Carminha e Consola**. Ao meu querido cunhado e afilhado **Palomar Vargas** e **Neri Ribeiro**, sempre presentes!

Às sobrinhas **Júlia Bacharel** e **Carolina Ranieri** pelo interesse com o processo desta pesquisa. Pela alegria, leveza e sabedoria com que encaram a vida. À **Aline Bacharel** pelas agradáveis lembranças que guardo de sua infância.

À **Gislene Rosa**, ao **Welliton Resende** e **Cláudio Resende** pelas agradáveis vivências. Aos seus pais **Lico** e **Cida**, por serem mãos que acolhem!

À sobrinha e afilhada **Paula Isabela Cardoso Resende**, pela determinação que me inspira, por se dispor a fazer cuidadosamente a planta baixa da instituição pesquisada. À **Paloma Resende Bueno**, companheira de karaokê e fotógrafa de muitos momentos.

Às queridas afilhadas: **Ariely Costa, Daniane Vieira, Marilene de Jesus** e às suas mães que me confiaram este lugar de madrinha. Gratidão sem fim!

À **Luiza Metzker** pela dedicação e compromisso ao que se propõe, por me auxiliar e apresentar programas que facilitaram a apresentação desta pesquisa.

Ao **Vanderlei Santos (Preto)** pelo cuidado com todos os seres vivos, por proporcionar tranquilidade a mim e ao Evandro, enquanto morávamos na França.

À **Soraia Berini Lemgruber** que com coragem, neste ano de 2020, se encontra lutando contra o câncer pela terceira. Uma luta pela sobrevivência que se iniciou em 2013. Sinto pelo tempo que não passamos juntas, minha querida amiga/irmã.

Ao **Rogério Pires Lima** pela amizade e escuta atenta, por se tornar minha fonte de energia em muitos momentos de intenso trabalho. Sou grata ao universo que o colocou em meu caminho!

Ao **Evandro Costa Lomba**, companheiro inseparável de todas as viagens! Sou grata por embarcar comigo nas aventuras desta pesquisa, por compartilharmos sonhos e projetos!

Ao meu filho **Alan Robert Resende de Freitas**, sou grata pela sua existência e por me encher de gosto pela vida, por ser meu exemplo de dedicação, comprometimento, sensibilidade e bondade. Seus passos me inspiram sempre, muitas vezes numa inversão de papéis!

**E por fim**, para dizer de marcas e aprendizados no percurso deste trabalho por dois momentos a morte veio para dizer da TRANSITORIEDADE DE TODAS AS COISAS: meu sobrinho **Adriano Resende** que em 2016 “partiu” desta vida aos 31 anos e meu sogro **Zezé** que aos 86 anos lutou contra o câncer por um ano (2017/2018). O tempo aquietará a dor até que restem somente saudades!

Enfim, **a Deus e aos espíritos protetores! A todos os seres iluminados** que ao cruzarem meu caminho nesta intensa jornada, tocaram o meu coração com carinho e olharam com respeito o meu trabalho, me aceitando inteira com erros e imperfeições.

Toda vez que você  
diz para sua filha  
que grita com ela  
por amor  
você a ensina a confundir  
raiva com carinho  
o que parece uma boa ideia  
até que ela cresce  
confiando em homens violentos  
porque eles são tão parecidos  
com você

– aos pais que têm filhas!

Rupi Kaur, 2017, p. 17  
*Outros jeitos de usar a boca*

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender as experiências sociais das professoras que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Neste estudo – que tem como objeto a docência na Educação Infantil, focalizando o trabalho com crianças de 4 e 5 anos – delimitou-se os seguintes objetivos específicos: conhecer os processos de formação profissional e as razões que instigaram as professoras a ingressarem e permanecerem como docentes na Educação Infantil; analisar como as professoras organizam o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos de idade; e compreender como ocorrem as interações entre professoras e crianças. O trabalho em campo – realizado de março a dezembro de 2017 – teve como principais instrumentos metodológicos a observação participante registrada em Diário de Campo e as entrevistas narrativas. Em campo, durante o ano de 2017, realizou-se 244 horas de observações em duas turmas da pré-escola: uma de crianças de 4 anos e outra de crianças de 5 anos de idade. Junto ao período da observação participante, realizou-se 19h35minutos de entrevistas narrativas com as duas professoras das turmas acompanhadas; e também com outras duas professoras que exerciam docência nestas turmas; e a Coordenadora Pedagógica da EMEI. Os dados construídos foram interpretados por meio da análise de conteúdo do tipo categorial, o que permitiu identificar e delimitar aspectos significativos nas narrativas das professoras, informações consideradas relevantes. O conceito de experiência social (DUBET, 1994) foi essencial para fundamentar as indagações e interpretações dos dados construídos, os quais demonstram combinações de diferentes lógicas de ação – da integração, da estratégia e da subjetivação – que as professoras mobilizavam na elaboração de suas experiências, produto de suas interações sociais. De acordo com os objetivos propostos, em um primeiro movimento, construímos histórias de vida de duas das professoras participantes. Considerando as suas experiências sociais construídas no decorrer de suas vidas, partiu-se do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da teoria pedagógica, das injunções político-institucionais e de elementos das trajetórias de vida, que constituíam as disposições, concepções e orientações no exercício da profissão. Em um segundo movimento, abordou-se a organização do trabalho das professoras focalizando os aspectos normativos e as práticas cotidianas na EMEI de modo a articular as dimensões individual e institucional aqui consideradas como mutuamente condicionadas. E por último – em um terceiro movimento – buscou-se compreender como ocorriam as

interações entre as professoras e as crianças. Reconhecendo que o modo como as docentes se relacionavam com as crianças – valorizando os seus diferentes modos de conhecimentos em busca da riqueza das suas experiências socioculturais – interferia nas formas como cada uma delas exercia a docência. Compreende-se que as docentes tornam-se profissionais do cuidado e educação na Educação Infantil por meio de processos sociais complexos e contraditórios, combinando diferentes lógicas de ação: algumas vezes, buscando integrar-se ao conjunto de normas e valores instituídos pelo campo da Educação Infantil; outras vezes, buscando e criando estratégias para desenvolver o trabalho com as crianças; e/ou experimentando novas formas de interagirem com elas e tornarem-se professoras nesta primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, as respectivas lógicas – da integração, da estratégia e da subjetivação – eram articuladas pelas professoras para que cada uma construísse a sua visão de si mesma e dos outros: suas experiências sociais como docentes de crianças na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Pré-escola. Docência. Experiência Social.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the social experiences of teachers who work with children aged 4 and 5 years in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in the public education network of Belo Horizonte City, Minas Gerais, Brazil. In this study – which focuses on Early Childhood Education with children aged 4 and 5 years – we outlined the following specific objectives: to understand the professional training processes and the reasons that instigated teachers to enter and remain as teachers in Child Education; to analyze how the teachers organize their work with the children who are 4 and 5 years old; and understand how interactions between teachers and children occur. The fieldwork – carried out from March to December 2017 – had as main methodological instruments the participant observation registered in fieldnotes with dense descriptions and the narrative interviews. In the field, during the year 2017, we carried out 244 hours of observations in two classes: a class of 4 year-old children and another class of 5 year-old children. Along with the period of participant observation, we conducted 19 hours and 35 minutes of narrative interviews with the two teachers of the classes accompanied; and also with two other teachers who worked in these classes; and the Pedagogical Coordinator of EMEI. The data we constructed were interpreted through a content analysis of the categorical type, which allowed us to identify and delimit significant aspects in the teachers' narratives, information considered relevant by us. The concept of social experience (DUBET, 1994) was essential to support our inquiries and interpretations of the data, which demonstrate combinations of different logics of action – logics of integration, strategy and subjectivation – that the teachers mobilized in the elaboration of their experiences, product of their social interactions. According to the proposed objectives, in a first movement, we built life stories of two of the participating teachers. Considering their social experiences built in the course of their lives, we started from the assumption that teaching practices developed in the articulation among elements of pedagogical theory, political and institutional injunctions, and elements of their life trajectories, which constituted the dispositions, conceptions, and guidelines in the profession. In a second movement, we approached the organization of the teachers' work focusing on the normative discourses and daily practices at EMEI in order to articulate the individual and institutional dimensions considered here as mutually conditioned. And finally – in a third movement – we sought to understand how the interactions between teachers and children occurred. We recognized that the way teachers interacted with children – valuing their

different modes of knowledge in search of the richness of their socio-cultural experiences – interfered in the ways in which each of them exercised teaching. We understood that teachers become professionals in care and education in Early Childhood Education through multiple, complex and sometimes contradictory social processes, combining different logics of action: now seeking to integrate with the set of norms and values instituted by the field of Education Child; sometimes looking for and creating strategies to develop work with children; and / or now experimenting with new ways of interacting with them and becoming teachers in Early Childhood Education. In this sense, the respective logics – of integration, strategy and subjectivation – were articulated by the teachers so that each of them could build their own view of themselves and others: their social experiences as teachers of children in Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Kidergarten. Teaching. Social Experience.

## RÉSUMÉ

Cette recherche visait à comprendre les expériences sociales des enseignants qui travaillent avec des enfants âgés de 4 et 5 ans dans une école municipale maternelle (EMEI) du réseau d'enseignement public de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brésil. Dans cette étude – qui a pour objet l'enseignement de l'éducation de la petite enfance, en se concentrant sur le travail avec des enfants âgés de 4 et 5 ans – nous décrivons les objectifs spécifiques suivants: connaître les processus de formation professionnelle et les raisons qui ont poussés les enseignants à entrer et à rester comme enseignants dans l'éducation de la petite enfance; analyser comment les enseignants organisent le travail avec les enfants de 4 et 5 ans; et comprendre comment les interactions entre les enseignants et les enfants se produisent. Le travail de terrain – effectué de mars à décembre 2017 – avait pour principaux instruments méthodologiques l'observation des participants enregistrée à *Diário de Campo* et les entretiens narratifs. Sur le terrain, en 2017, nous avons effectué 244 heures d'observations dans deux classes du préscolaire: une pour les enfants de 4 ans et l'autre pour les enfants de 5 ans. Au cours de la période d'observation des participants, nous avons fait 19 heures et 35 minutes d'entretiens narratifs avec les deux professeurs des classes accompagnés; et aussi avec deux autres professeurs qui ont travaillé dans ces classes; et le Coordinateur Pédagogique de l'EMEI. Les données construites ont été interprétées au moyen d'une analyse de contenu de type catégorique, qui nous a permis d'identifier et de délimiter des aspects significatifs dans les récits des enseignants, informations jugées pertinentes par nous. Le concept d'expérience sociale (DUBET, 1994) était essentiel pour soutenir nos enquêtes et interprétations des données construites, qui démontrent des combinaisons de différentes logiques d'action – d'intégration, de stratégie et de subjectivité – que les enseignants ont mobilisées dans l'élaboration de leurs expériences, produit de leurs interactions sociales. Selon les objectifs proposés, dans un premier mouvement, nous avons construit les histoires de vie de deux des enseignants participants. En considérant leurs expériences sociales construites tout au long de leur vie, nous partons de l'hypothèse que les pratiques pédagogiques se sont développées dans l'articulation entre des éléments de théorie pédagogique, des injonctions politique-institutionnelles et des éléments de trajectoires de vie, qui constituaient les dispositions, conceptions et directives dans l'exercice de la profession. Dans un second mouvement, nous avons abordé l'organisation du travail des enseignants en mettant l'accent sur les discours normatifs et les pratiques quotidiennes à l'EMEI afin d'articuler les dimensions individuelles

et institutionnelles considérées ici comme conditionnées mutuellement. Enfin, dans un troisième mouvement, nous avons cherché à comprendre comment les interactions entre enseignants et enfants se sont produites. Nous avons reconnu que la manière dont les enseignants interagissent avec les enfants – valorisant leurs différents modes de connaissances à la recherche de la richesse de leurs expériences socioculturelles – interfère dans la manière dont chacun d'eux exerce l'enseignement. Nous avons compris que les enseignants deviennent des professionnels des soins et de l'éducation dans l'éducation de la petite enfance à travers des processus sociaux multiples, complexes et parfois contradictoires, combinant différentes logiques d'action: cherchant parfois à s'intégrer à l'ensemble des normes et valeurs établies par le domaine de l'éducation. Éducation des enfants; recherchant et créant parfois des stratégies pour développer le travail avec les enfants; et/ou expérimenter de nouvelles façons d'interagir avec eux et de devenir enseignants en éducation de la petite enfance. En ce sens, les logiques respectives – d'intégration, de stratégie et de subjectivation – ont été articulées par les enseignants afin que chacun puisse construire sa propre vision d'eux-mêmes et des autres: leurs expériences sociales en tant qu'enseignants d'enfants dans l'éducation de la petite enfance.

**Mots-clés:** Éducation de la petite enfance. École maternelle. Enseignement. Expérience sociale.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BH	Belo Horizonte
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEMG/MG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CLT	Consolidação das leis do trabalho
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOM	Diário Oficial do Município
EI	Educação Infantil
ÉMA	École, Mutations, Apprentissages
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GEI	Grupo de Estudos Integrados
GGEI	Grupo Gerencial da Educação Infantil
GEOE	Gerência de Organização Escolar
GT	Grupo de Trabalho
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MGS	Minas Gerais Administração e Serviços S/A
NIR	Núcleo Intersetorial Regional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Técnica Superior de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UniBH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
WEI	World Education Indicators – Programa de Indicadores Mundiais da Educação

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Planta baixa da UMEI Pampulha .....	116
IMAGEM 2 – Sala da turma da professora Eva: crianças de 5 anos .....	119
IMAGEM 3 – Sala da turma da professora Clarissa: crianças de 4 anos .....	119

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação entre os trabalhos apresentados no GT 07 e GT 08 da Reunião Anual da ANPEd (2004/27 <sup>a</sup> a 2017/38 <sup>a</sup> ) X trabalhos com tema trabalho professores/as na Educação Infantil .....	40
QUADRO 2 – Temáticas das pesquisas que abordam especificidades da docência com crianças de 0 a 5 anos produzidas entre 2004 a 2017: ANPEd e CAPES .....	45
QUADRO 3 – Categorização e análise dos dados .....	103
QUADRO 4 – Caracterização das 5 professoras participantes do estudo .....	122
QUADRO 5 – Horário da Professora Eva e da turma de crianças de 5 anos: 2017 ...	126
QUADRO 6 – Horário da Professora Clarissa e da turma de crianças de 4 anos: 2017 .....	127
QUADRO 7 – Mapa da Turma das crianças de 5 anos: professora Eva .....	169
QUADRO 8 – Atitudes das crianças x possíveis punições .....	187

## SUMÁRIO

<b>O PROBLEMA DE PESQUISA: OBJETIVOS E ESTRUTURA DA TESE ...</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....</b>	<b>30</b>
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	30
1.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS .....	38
1.2.1 Relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil .....	45
1.2.2 Aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil .....	48
1.2.3 Centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil.....	72
1.2.4 Relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil .....	74
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 EXPERIÊNCIA SOCIAL E DOCÊNCIA: FERRAMENTA INVESTIGATIVA ANALÍTICA .....</b>	<b>78</b>
2.1 EXPERIÊNCIA SOCIAL .....	78
2.2 DOCÊNCIA .....	84
2.2.1 A docência na Educação Infantil: o cuidar e educar por meio das interações e brincadeiras .....	89
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 O PERCURSO: A NATUREZA DA PESQUISA, CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>100</b>
3.1 A ENTRADA EM CAMPO .....	104
3.1.1 O processo de expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG .....	106
3.1.2 A Escola Municipal de Educação Infantil: funcionamento e espaços .....	112
3.1.3 As salas das duas turmas acompanhadas .....	118
3.1.4 As professoras participantes do estudo .....	121
3.1.5 As duas turmas de crianças .....	123
3.1.6 Observação participante e entrevistas narrativas .....	126
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4 NARRATIVAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS PROFESSORAS EVA E CLARISSA .....</b>	<b>134</b>
4.1 PROFESSORA EVA .....	135
4.1.1 Infância, adolescência e seus familiares .....	136
4.1.2 Lembranças da escola, escolha pela educação e formação profissional .....	137
4.1.3 A inserção na Educação Infantil .....	141

4.2 PROFESSORA CLARISSA .....	148
4.2.1 Infância, adolescência e seus familiares .....	148
4.2.2 Lembranças da escola, escolha pela educação e formação profissional .....	153
4.2.3 A inserção na Educação Infantil .....	155
4.3 TORNAR-SE PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	161

## **CAPÍTULO V**

<b>5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS</b> .....	166
5.1 MAPA DA TURMA .....	168
5.2 MOSTRA CULTURAL DA EMEI .....	176
5.3 PRÁTICAS DE CUIDADO COM AS CRIANÇAS .....	181
5.4 O “PERDER A VEZ” COMO PUNIÇÃO DAS CRIANÇAS .....	185
5.5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS .....	193

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	199
-------------------------------------	-----

<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	207
7.1 LEGISLAÇÃO .....	218
7.2 REVISÃO DE LITERATURA: TESES .....	222
7.3 REVISÃO DE LITERATURA: DISSERTAÇÕES .....	223
7.4 REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS ANPEd .....	225

## **APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO SITE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)</b> .....	231
---	-----

<b>APÊNDICE B – REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS SELECIONADOS NO SITE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)</b> .....	238
--	-----

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA: GRAVADA EM ÁUDIO</b> .....	240
---	-----

<b>APÊNDICE D – FICHA PREENCHIDA PELAS PARTICIPANTES</b> .....	242
--	-----

<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E DECLARAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..</b>	245
---	-----

## O PROBLEMA DE PESQUISA: OBJETIVOS E ESTRUTURA DA TESE

Só eu sabia, sem consciência de que o sabia, que nos ilegíveis fôlios do destino e nos cegos meandros do acaso havia sido escrito que ainda teria de voltar à Azinhaga para acabar de nascer (SARAMAGO, 2006, p. 11).

No entendimento de que a produção científica não é um campo neutro e que parte de sua realização dependerá do olhar de pesquisador, imbuído das suas diversas visões de mundo, apresento a trajetória de construção desta tese. Este estudo encontra-se articulado às minhas experiências sociais<sup>1</sup> como professora e Pedagoga na Educação Básica<sup>2</sup> e expressa o meu envolvimento e as inquietações que emergiram ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. São experiências como Pedagoga inserida em processos de formação de professoras<sup>3</sup> na Educação Infantil – EI<sup>4</sup> e, posteriormente, como pesquisadora em estudos que as tomavam como sujeitos.

A minha inserção no campo da EI se deu – pela primeira vez – por meio de concurso público, realizado para o cargo de Pedagoga (2006-2013), no Município de Aracruz, no Espírito Santo – ES. Considero como uma segunda inserção a minha entrada em campo como pesquisadora a partir do ano de 2013 – período que antecedeu à presente pesquisa – quando trabalhei como Apoio Técnico à pesquisa *Relação Escola-família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas*, estudo coordenado pela Professora Isabel Silva.

---

1 Este conceito se insere na perspectiva teórica da Sociologia da Experiência, formulada pelo sociólogo francês François Dubet (1994). Em nosso estudo, este conceito se mostrou adequado para designar “as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos individuos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

2 Trabalhei como **professora de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental – 1990 a 2005** – efetiva da Rede Municipal de Educação em duas cidades no interior do Estado de Minas Gerais – MG. O cargo de **Pedagoga – 2006 a 2013** – tem entre as suas funções realizar encontros individuais e ou coletivos de formação continuada em serviço com as professoras; planejar, acompanhar e registrar o desenvolvimento do trabalho desenvolvido pelas professoras com as crianças; e manter arquivo físico da documentação, incluindo registros sobre o desenvolvimento das crianças.

3 Neste texto, **será utilizado o termo professoras por serem as mulheres a maioria das profissionais**. De acordo com o Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de um total de 369.698 professores na EI no Brasil, destes, 358.414 eram professoras do sexo feminino e 11.284 professores do sexo masculino (BRASIL, 2009a).

4 No decorrer do texto será utilizado **EI para se referir à Educação Infantil**, modalidade específica das instituições educacionais para a criança de 0 a 5 anos de idade, conforme Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

No entanto, foi somente no decorrer da escrita desta tese – retrospectivamente pensando – que tomei consciência de que esta segunda inserção ocorreu como uma espécie de “para acabar de nascer” (SARAMAGO, 2006, p. 11) a profissional que sou. Esse nascimento, por assim dizer, se deu nas transformações pelas quais passei ao longo dos trabalhos em campo, observando as práticas e escutando as professoras em busca da apreensão de seus pontos de vista.

Nesse percurso, as reflexões proporcionadas pelo Grupo de Estudos Integrados – GEI<sup>5</sup> e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto PIBID Educação Infantil<sup>6</sup> foram fundamentais para a construção do objeto deste estudo e minha constituição como pesquisadora. Igualmente importantes foram os encontros de orientação coletiva no Grupo das Isas. Quinzenalmente – mestrandos e doutorandos coordenados pelas professoras Isabel Silva e Iza Luz – apresentávamos os processos das nossas pesquisas sobre infância e EI.

No entanto, ponderando sobre a pesquisa e seus desdobramentos, compreendo que a primeira aproximação do objeto de estudo desta pesquisa se deu em pesquisa de Mestrado quando, numa abordagem histórica, me propus a compreender a História da EI – no período de 1969 a 2009 – no Município de Aracruz, no Estado do Espírito Santo (LOMBA, 2013). Embora o tema “relação entre professoras e crianças” não tenha sido apresentado na Dissertação de Mestrado, este se torna presente após uma das visitas ao arquivo da Prefeitura Municipal de Aracruz – ES, após me deparar com uma Circular intitulada *Denúncias de maus-tratos* (ARACRUZ, 2005). Nesta Circular – enviada, pela então Secretária de Educação municipal, a todas as escolas municipais de EI no ano de 2005 – encontra-se registrado que a

---

5 O **Grupo de Estudos Integrados – GEI** (2013-2016) era formado pelos membros de 3 projetos de pesquisa viabilizadas pelo Edital nº 13/2012 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG/Pesquisa em Educação Básica acordo CAPES/FAPEMIG). Trabalhei como Apoio Técnico à pesquisa *Relação Escola-família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas*, estudo coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Isabel Silva. Os outros dois projetos que faziam parte do GEI foram: *Educação das crianças pequenas: conhecendo e enriquecendo as relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Iza Luz; e *Participação e aprendizagem das crianças da Educação Infantil*, coordenado pela Prf.<sup>a</sup> Maria Inês Goulart. O GEI tornou-se um importante espaço de reuniões voltadas ao estudo de temáticas relacionadas às pesquisas o que resultou na configuração de um conjunto de ações e reflexões denominadas por: Crianças, professoras e famílias: três olhares sobre EI.

6 O **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)** foi implementado, em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior do Ministério da Educação – Capes/MEC. Na FaE/UFMG, o subprojeto PIBID Educação Infantil teve início em 2010 e consiste na inserção de estudantes do curso de pedagogia em uma instituição de EI com a supervisão compartilhada de duas professoras da Faculdade de Educação da UFMG e duas professoras supervisoras de uma instituição de EI da RME da PBH. No período de 2014 a 2017 trabalhei como apoio voluntário às professoras Isabel Silva e Iza Luz, coordenadoras do Subprojeto PIBID Educação Infantil.



Secretaria de Educação de Aracruz – ES havia recebido várias denúncias de maus-tratos sofridos pelas crianças em instituições de EI, sendo estes causados por alguns dos profissionais destas instituições municipais (LOMBA, 2013, p. 98-99). Registra-se ainda – nesta Circular – que, após verificarem as situações ocorridas, os envolvidos “agiram como se nada de errado houvesse, ou como se pudessem ficar indiferentes às consequências tão inadmissíveis e inconcebíveis para profissionais da educação” (ARACRUZ, 2005, p. 1). E por fim, encontram-se trechos do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) e a afirmação de que “não haverá mais tolerância com relação à ocorrência de maus-tratos” (ARACRUZ, 2005, p. 2), cabendo ao diretor da instituição comunicar à Secretaria de Educação por escrito tais acontecimentos.

E assim, nesse caminho e nos encontros com outros pesquisadores em meio a estudos e trabalhos, o objeto de estudo – escorregadio, como dizia a orientadora Isabel Silva – por vezes se dissolveu entre a complexidade de temas relacionados à docência na EI: a relação social entre professoras e crianças; as práticas de cuidado e educação; a formação inicial e continuada das docentes; as práticas pedagógicas; entre outros. Mergulhada em pesquisas sobre a infância e a EI uma pergunta se repetia de forma mais constante: do que se constitui a docência nesta primeira etapa da Educação Básica?

Considerando que a docência com as crianças de 0 a 5 anos de idade possui especificidades em relação àquela exercida em outras etapas e níveis de educação, escrevi o projeto inspirada pelas reflexões de Teixeira (2007) que ao abordar a condição docente de um modo mais amplo, se propõe tematizar a *matéria prima* de que é feita a docência. A busca de Teixeira (2007, p. 428) foi por “algo que seja a origem, o que funda, o que principia, sem o que não se pode falar em mestre, nem em professor, nem em trabalhador da escola, nem em profissional da educação”. Para a autora, a relação social entre docentes e discentes é a matéria do que ela é feita e é constituída na relação com o outro. Acreditamos ser a relação entre professoras e crianças a matéria-prima que funda a docência também na EI, embora apresente especificidades em relação às outras etapas e níveis da educação.

É no contexto citado acima que, na presente pesquisa, buscamos responder a seguinte questão investigativa: como as professoras na Educação Infantil – em meio às suas práticas e reflexões – elaboram suas experiências sociais de cuidar e educar crianças de 4 e 5 anos de idade em instituições da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG? Esta questão se desdobra em outras: como as professoras organizam o trabalho diário? As crianças são

consideradas nesta organização do trabalho diário? As professoras percebem alguma influência entre a organização do trabalho e as interações com as crianças? Como as professoras interagem com as crianças e que importância dão às interações? O que é ser professora na EI para além da escolaridade e formação profissional mínimas exigidas por lei?

A partir dessas questões, delineamos como objetivo geral: compreender as experiências sociais das professoras que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E estabelecemos os objetivos específicos:

- conhecer os processos de formação profissional e as razões que instigaram as professoras a ingressarem e permanecerem como docentes na Educação Infantil;
- analisar como as professoras organizam o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos;
- compreender como ocorrem as interações entre professoras e crianças na pré-escola.

O trabalho em campo – realizado de março a dezembro de 2017 – teve como principais instrumentos metodológicos a observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994) registrada em Diário de Campo<sup>7</sup> e as entrevistas narrativas (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). Durante o ano de 2017, realizamos 244 horas de observações em duas turmas da pré-escola: uma turma de crianças de 4 anos e outra de crianças de 5 anos de idade. Junto ao período da observação participante, realizamos 19h35minutos de entrevistas narrativas com cinco professoras: as duas professoras das turmas acompanhadas; duas professoras que exerciam docência nestas duas turmas; e a Coordenadora Pedagógica da EMEI. Os dados construídos foram interpretados por meio da análise de conteúdo do tipo categorial com uso da técnica temática (BARDIN, 2011), o que nos permitiu identificar e delimitar aspectos significativos e informações relevantes das narrativas das professoras.

O conceito de experiência social (DUBET, 1994) foi fundamental para fomentar nossas indagações e interpretações dos dados construídos, os quais demonstram combinações de diferentes lógicas de ação – da integração, da estratégia e da subjetivação – que duas professoras da pré-escola mobilizam na elaboração de suas experiências, resultado de suas interações sociais. Desta forma, a definição de “experiência social” – apresentada durante todo o relato desta pesquisa – é uma combinatória de lógicas de ação que vinculam "o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção

---

<sup>7</sup> Os dados construídos ao longo do trabalho de campo desta pesquisa se apresentam na forma de textos neste Diário de Campo: registros das observações realizadas na EMEI e as reflexões da pesquisadora.

diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflexividade” (DUBET, 1994, p. 107).

Nesse caminho, de acordo com os objetivos propostos, em um primeiro movimento, construímos histórias de vida das duas professoras participantes do estudo, as quais acompanhamos durante o ano de 2017 junto às suas turmas de crianças em uma instituição pública municipal de Belo Horizonte – MG. Considerando as suas experiências sociais construídas no decorrer de suas vidas, partimos do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da teoria pedagógica, das injunções político-institucionais e de elementos da trajetória de vida que constituem as disposições, concepções e orientações no exercício da profissão (NÓVOA, 1988, 1995, 1999, 2007, 2009).

Em um segundo movimento abordamos a organização do trabalho das professoras focalizando os aspectos normativos e as práticas cotidianas na EMEI de modo a articular as dimensões individual e institucional, consideradas mutuamente condicionadas. Por último – em um terceiro movimento – buscamos compreender como ocorriam as interações entre as professoras e as crianças. Partimos do pressuposto que o modo como as docentes se relacionavam com as crianças – valorizando os seus diferentes modos de conhecimentos em busca das suas experiências socioculturais – interferia nas formas como cada uma delas exercia a docência. A seguir, explicitaremos a presente pesquisa estruturada em 5 Capítulos.

No primeiro Capítulo – intitulado: *Contextualizando a Educação Infantil no Brasil* – apresentamos a EI no Brasil, destacando a história e a legislação. Em seguida, a revisão de literatura com destaque para as especificidades da docência na EI: a relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil; aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil; centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil; e relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil.

No segundo Capítulo – *Experiência Social e docência: ferramenta investigativa analítica* – apresentamos o conceito de experiência social (DUBET, 1994). Este conceito – central em nossas análises das experiências sociais de professoras em seu trabalho de cuidar e educar crianças de 4 e 5 anos de idade – nos faz refletir sobre as formas como a experiência individual é modulada pelo conhecimento social, experiência esta que é múltipla e incorpora diferentes lógicas que os atores mobilizam conforme as situações para orientar suas ações.

Ainda neste Capítulo, abordamos a docência num sentido mais amplo do termo e em seguida, as especificidades da docência na Educação Infantil.

O terceiro Capítulo – *O percurso: a natureza da pesquisa, construção e análise dos dados* – aborda a natureza da pesquisa, a construção e a análise dos dados, interpretados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Neste Capítulo, após apresentarmos a entrada em campo, seguimos com a apresentação da instituição na qual foi realizada a pesquisa; o espaço físico das salas das turmas acompanhadas durante o ano de 2017; as duas turmas: uma de crianças de 4 anos e outra de crianças de 5 anos; as professoras participantes do estudo; e o processo da coleta de dados. As entrevistas narrativas – juntamente à observação participante – foi instrumento privilegiado neste estudo, pois os relatos dos caminhos percorridos pelas professoras participantes, as relações que estabeleceram entre suas vidas e o contexto histórico e sociocultural, nos possibilitaram perceber nuances que, envolvidas em suas histórias pessoais, evidenciavam também seus processos de formação.

No quarto Capítulo – *Narrativas dos caminhos percorridos pelas professoras Eva e Clarissa* – apresentamos as histórias de vida das professoras Eva e Clarissa.<sup>8</sup> Estas histórias, embebidas de suas memórias – infância, adolescência, família, tempos de escola, escolha pela educação, formação profissional e inserção na EI – nos dão indicativos sobre a constituição destas profissionais na EI. No tópico *Tornar-se professora na Educação Infantil* se encontram nossas reflexões sobre a formação profissional e a história das docentes. A construção das histórias de vida destas professoras – Eva e Clarissa – nos auxiliou na compreensão de como elas percebiam as crianças e os processos educativos. A consideração da experiência de professora como parte da experiência pessoal nos permitiu interrogar o lugar dos sistemas de ensino na formação profissional inicial e continuada nesta primeira etapa da Educação Básica.

No quinto Capítulo – *Organização do trabalho e interações entre professoras e crianças* – apresentamos nossas análises em cinco tópicos: Mapa da Turma; Mostra Cultural da EMEI; Práticas de cuidado com as crianças; O “perder a vez” como punição das crianças; e, por último reflexões sobre a formação das professoras. Neste Capítulo, analisamos o modo como as docentes se relacionavam com as crianças: valorizando ou não os seus diferentes modos de conhecimentos em busca da riqueza das suas experiências socioculturais. Abordamos os desafios relativos aos desenvolvimento de práticas pedagógicas que

---

8 Por questões de ordem ética todos os nomes citados nesta tese – professoras e crianças – são fictícios, de acordo com exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), o qual aprovou a realização desta pesquisa.

assegurassem um cuidado e educação e respeitassem os direitos das crianças, envolvendo-as numa participação ativa.

Nas considerações finais, apresentamos reflexões sobre os sentidos da docência, limitações do estudo e sugestão de temas de investigações futuras. Em seguida, as referências e apêndices que deram suporte a esta escrita.

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

## 1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este primeiro Capítulo tem por objetivo apresentar um panorama do campo da Educação Infantil no Brasil. Ao trazermos aspectos históricos, a partir da década de 1970, destacamos também a legislação (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 1999; 2009; 2017), na intenção de apreender um pouco dos movimentos, desafios e tensões presentes na EI brasileira. Em seguida, apresentaremos a revisão de literatura na qual nosso estudo tem se sustentado. O nosso esforço consistiu em apresentar pesquisas que abordam a docência e suas especificidades nesta primeira etapa da Educação Básica.

### 1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, é em meados da década de 1970 que se observa um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo a crianças de 4 a 7 anos (na época, idade de ingresso no Ensino Fundamental – EF; e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência,<sup>9</sup> com um contato indireto com a área educacional. Esse atendimento foi realizado prioritariamente por instituições privadas, sendo a população pobre atendida, sobretudo por organizações de caráter comunitário e filantrópico com ou sem apoio de órgãos governamentais<sup>10</sup> (KUHLMANN JÚNIOR, 2010; KISHIMOTO, 1988).

Estes órgãos, na ausência de reconhecimento do direito da população a esse serviço, aliado a indefinições sobre o caráter do atendimento – assistencial ou educacional – prestavam apoio financeiro de forma descontínua dificultando a superação do caráter precário do serviço. Até então, de um modo geral, podemos afirmar a existência de instalações improvisadas, não raro inadequadas para a habitabilidade e para os fins de instituição de acolhimento e educação de crianças nas quais o trabalho era realizado, geralmente, por mulheres com baixa escolaridade. Somam-se à falta de qualificação profissional, a ausência de projeto pedagógico e de recursos materiais adequados para apoiar o desenvolvimento das crianças e assegurar-

---

9 Nesse contexto, “assistência era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 53).

10 Sobre o que denominou reedição das políticas discriminatórias para a educação da criança pobre, Kuhlmann Júnior (2000) nos esclarece que, em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Ministério da Saúde indicou igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos de idade.

lhes condições de bem-estar (KRAMER, 1984; VIEIRA, 1986, 2008; ROSEMBERG, 1987, 1989, 1992, 1994, 2001).

Foi a partir do final da década 1970 e nas duas seguintes – 1980 e 1990 – que a luta por creches e pré-escolas, por meio de manifestações públicas, ganhou força e se expandiu. A demanda por creches e pré-escolas foi incorporada ao quadro das bandeiras pela redemocratização do país e os Movimentos Sociais e pesquisadores/as tiveram importante papel nesse processo de constituição da EI brasileira, defendendo-a como um direito das crianças (ROSEMBERG, 1999, 2001; FARIA; PALHARES, 2007; KRAMER, 1984; KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Ao fim da década de 1980, pela primeira vez, a *Constituição Federal do Brasil* (BRASIL, 1988) reconheceu como um direito das famílias e das crianças de até 6 anos a educação em creches e pré-escolas. Essa conquista resultou da ampla participação, não só dos movimentos de redemocratização do país, mas também dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, de trabalhadores e das lutas dos próprios profissionais da educação. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), reafirmava, em seu artigo 54, inciso IV, o dever do Estado de assegurar às crianças de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas.

Legalmente, a EI integra-se ao sistema de ensino desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), como primeira etapa da Educação Básica,<sup>11</sup> compreendendo a creche para as crianças de até 3 anos de idade e a pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos.<sup>12</sup> Vale ressaltar duas importantes mudanças introduzidas na EI brasileira após a promulgação desta lei: uma em relação à antecipação da entrada da criança no Ensino Fundamental – EF, que passou a ser com 6 anos a partir de 2006<sup>13</sup> e outra que determinou a obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, a partir do ano de 2013.<sup>14</sup>

Em virtude das especificações da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), foi a partir da década de 1990, que os processos de formação e aperfeiçoamento profissional continuado das professoras da EI – reconhecidos a partir desta lei como docentes, guardadas as

11 A expressão Educação Infantil aparece pela primeira vez na LDBEN/1996.

12 No Município de Belo Horizonte – MG, no qual foi realizada esta pesquisa, utiliza-se a denominação de **1º Ciclo – crianças de 0 a 2 anos; e 2º Ciclo – crianças de 3 a 5 anos de idade** (BELO HORIZONTE, 2006).

13 A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental – EF. E a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o EF para 9 anos e matrícula nesta etapa para crianças de 6 anos, estabelecendo o prazo até o ano de 2010 para implantação pelos sistemas.

14 A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



especificidades – passaram a ser discutidos com maior intensidade, reforçando-se o caráter educativo desta etapa da educação. A formação exigida para trabalhar com as crianças desde a promulgação desta lei – e mesmo após a sua alteração em 2013 – continua sendo formação docente realizada em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a de nível médio, na modalidade Normal.

Tanto a Constituição e, posteriormente, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) estabelecem a competência dos municípios com relação à EI, permanecendo os Estados federativos corresponsáveis pelo EF e pela EI. Kuhlmann Júnior (2007) considera que o fato da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) reiterar o dever do Estado para com a EI e incorporá-la aos sistemas de ensino, concebendo-a como etapa da Educação Básica seja um passo imprescindível rumo à superação da concepção educacional assistencialista, especialmente pela transferência das creches e pré-escolas do âmbito da assistência para o da educação.

Destacamos aqui que, em 1999 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, por meio da Resolução nº 1/99 (BRASIL, 1999), sendo estas revisadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação pelo Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009) e Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009b). E em dezembro de 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), de caráter mandatório e fundamentada nas DCNEI (BRASIL, 2009), propõe uma organização do trabalho na EI em que os saberes e conhecimentos a serem oportunizados às crianças estejam atrelados às suas experiências vividas por elas.

Consideramos importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A elaboração deste documento foi marcada por conflitos entre estudiosos da área da EI que se empenharam na elaboração da segunda e terceira versões. Além disso, é importante destacar que há divergências entre esses especialistas sobre a necessidade e pertinência de mais um documento de orientação curricular na Educação Infantil e, também, sobre seu formato e objetivos.

Tanto as DCNEI (BRASIL, 2009), quanto a BNCC (BRASIL, 2017), afirmam um trabalho na EI com base no que ocorre à volta das crianças – e consigo mesmas – enquanto estas desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso

envolver as crianças com diferentes linguagens, no entanto não se trata de transmitir a elas uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para que elas se apropriem de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar (OLIVEIRA, 2012).

A ação mediadora da instituição de EI como articuladora das experiências e saberes das crianças está presente nas DCNEI (BRASIL, 2009). Visando orientar a elaboração de currículos e propostas pedagógicas das instituições de EI em todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), apresenta princípios que se concentram na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças, conforme a seguir:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Na EI, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim, a organização curricular desta primeira etapa da Educação Básica, em acordo com BNCC (BRASIL, 2017), deve se estruturar em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Estes campos constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. Estes, também não ocorrem de modo isolado, devendo ser explorados a partir dos interesses das crianças. Assim, esta organização do trabalho na EI coloca no centro do projeto educativo as interações e as brincadeiras, de onde devem emergir as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Tanto esta definição quanto a denominação dos campos de experiências se baseiam no que dispõe o Art. 9º das

DCNEI (BRASIL, 2009), que trata dos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;

V ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais

VI possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009).

Ainda em acordo com este Art. 9 das DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Parágrafo único, fica definido que: “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2009). Almeja-se que o trabalho com os bebês e crianças seja pensado e estruturado a partir das interações e brincadeiras e não numa perspectiva de transmissão de conhecimento e saberes.

Nesse sentido, tanto os documentos legais quanto a literatura da área – ao orientarem o trabalho de cuidado e educação das crianças nas instituições de EI – propõem o rompimento das lógicas disciplinares (FOCHI, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA, FOCHI, 2018). A pedagogia dos campos de experiência é relacional e a organização do trabalho

pedagógico a partir dos campos de experiências consiste principalmente em dar centralidade para os fazeres e saberes das crianças e bebês, é “[...] dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola (FOCHI, 2019, p. 2). Este processo de aprendizagem dos bebês e crianças considera a participação e suas vozes, por meio das interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

De um modo geral, podemos afirmar que neste início do século XXI, ainda se encontram no campo da EI muitos desafios que envolvem desde a infraestrutura às práticas e formação dos profissionais, principalmente em relação à práticas de cuidado e educação das crianças em espaços coletivos (SILVA, 2016). Em relação ao serviço prestado pelas instituições de EI brasileiras, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), ao analisarem dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados de pesquisas empíricas – divulgadas entre 1996 e 2003 – nos apresentam reflexões acerca do serviço prestado por estas instituições. As autoras demonstram que junto à infraestrutura inadequada em grande parte das instituições brasileiras, encontra-se a carência de material pedagógico e o preparo insuficiente dos profissionais para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, especialmente em período integral. Junta-se ainda a falta de planejamento das atividades desenvolvidas.

[...] Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante restrito. Algumas pesquisas constataram, além disso, a falta de familiaridade e a resistência a adoção de instrumentos de auto-avaliação institucional, muito pouco divulgados no país (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 119-120).

De acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), a formação docente, tanto em nível secundário (cursos de Magistério), quanto em nível superior (cursos de Pedagogia), não atende às necessidades de qualificação requeridas para o trabalho nas creches e pré-escolas. Tal fator merece destaque por se vincular diretamente ao trabalho de cuidado e educação das crianças em instituições públicas de EI (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Um resumo dos principais problemas relativos ao acesso e ao direito à EI no Brasil é apresentado por com base no diagnóstico<sup>15</sup> realizado em 2005 pela comissão da Organização

---

15 De acordo com Campos (2006), o Programa de Indicadores Mundiais da Educação – WEI (World Education Indicators), criado em 1997, é uma iniciativa voltada para a produção de dados estatísticos e indicadores educacionais com vistas à formulação de políticas públicas para o desenvolvimento dos países membros na área da educação e à realização periódica e atualizada de estudos comparativos internacionais. Inicialmente, o programa estava sob a coordenação conjunta da Unesco e da OCDE. A partir de 2006, o WEI passou a ser coordenado apenas pela Unesco. Em 2006 o Brasil ingressou no Programa de Indicadores dos Sistemas

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – UNESCO/OCDE. Este diagnóstico demonstra que “as mudanças legais introduzidas na década de 1990 foram bastante positivas, porém constatou a permanência de problemas sérios no acesso e na qualidade da Educação Infantil em nosso país” (CAMPOS, 2006, p. 4). Entre os desafios presentes, Campos (2006) elencou oito como principais:

a) o movimento de transição das creches para os sistemas educacionais que ainda se encontra em andamento em muitos municípios, sendo este um difícil desafio para os setores públicos responsáveis. Verifica-se uma sobreposição de ação da área de assistência social, que muitas vezes responde por instituições comunitárias conveniadas, demonstrando pouca parceria com a área educacional;

b) financiamento insuficiente para a EI em grande parte dos municípios nos quais a população atendida não conta com recursos próprios para suprir os custos desses serviços;

c) apesar dos esforços promovidos pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em orientar o trabalho das redes e instituições – em relação às instalações, materiais, pessoal, cuidados com a saúde, proporção adulto/criança de acordo com os grupos de idade, currículo e gestão das unidades – a fiscalização e supervisão das creches e pré-escolas é falha, permanecendo situações de risco para as crianças tanto nas instituições públicas, quanto nas conveniadas e particular;

d) a situação das creches, principalmente as comunitárias, que atendem aos segmentos mais pobres da população, são as que apresentam as piores condições de funcionamento, na maioria das vezes piores do que o encontrado nas pré-escolas;

e) Omissão, por parte dos governos estaduais, tanto na função de apoio aos municípios mais pobres como em seu papel legal específico na formação de professores de creche em nível médio e superior e na supervisão do atendimento naqueles municípios que não constituíram seus sistemas de educação próprios;

f) mesmo diante da significativa porcentagem de professores formados na EI, ainda assim os currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil – na faixa de 0 a 6 anos – e os estágios nem sempre cobrem o trabalho em creches;

---

Educacionais Nacionais da OCDE – INES. Uma série de dados que eram coletados pela Unesco são agora coletados pela OCDE e repassados ao WEI para composição dos indicadores desse programa. O Brasil participa, por meio do Inep, das coletas de dados do WEI Regular e de outras pesquisas especiais do programa.

g) a pequena preocupação por parte das escolas com a programação de atividades com as crianças, avaliada como pouco diversificada, rígida e presa a rotinas empobrecidas, levando-as à ociosidade, além de representar pouco estímulo a seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social das crianças. A falta de divulgação dos documentos oficiais sobre currículo que tem suas orientações na maioria das vezes ignoradas;

h) a falta de integração entre a pré-escola e o 1ª ano do Ensino Fundamental.

Esta complexa rede de fatores, destacados por Campos (2006), concorre para a manutenção da falta de acesso e direito ao cuidado e educação pelos bebês e crianças em instituições de EI. Desta forma, apesar do reconhecimento da EI como direito – da criança e também de seus familiares – e do caráter educativo das instituições, ainda há um distanciamento entre o que está proclamado em lei e o que acontece de fato na realidade brasileira (LUZ, 2006).

Do ponto de vista legal, a EI tem a finalidade de compartilhar com as famílias o cuidado e a educação das crianças como práticas indissociáveis (BRASIL, 2009), ultrapassando assim uma compreensão de educação da criança situada exclusivamente na família “para uma concepção positiva, segundo uma partilha de responsabilidades entre o Estado e as famílias: a criança passa então a ser considerada sujeito de direito e, portanto, capaz de tirar proveito de uma educação sistemática” (SILVA; VIEIRA, 2008, p. 9).

Compreendemos a inserção da EI como primeira etapa da Educação Básica como um avanço das políticas públicas para a infância, diante da consolidação da EI como direito das crianças e de seus familiares. Maranhão e Sarti (2008), em estudo sobre parceria entre família e escola, relacionam a crescente demanda por creches desde o final do século XX com a tendência “[...] da família contemporânea buscar parceiros para conciliar cuidados e educação dos filhos pequenos e o trabalho materno” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 172). As autoras tratam da complexidade da relação família-creche-escola, pontuando conflitos entre a família e instituição. Tais conflitos agravariam, entre outros diversos motivos, principalmente em decorrência do número insuficiente de creches, o que inviabiliza a possibilidade de escolha das famílias que passariam a percebê-las como favor e não um direito. Outro motivo seria a permanência da coexistência dos dois sentidos da creche: espaço assistencial e espaço educativo; e por fim a ambivalência da legislação em relação ao direito à vaga, sendo esta considerada direito da criança, mas também do trabalhador.

Podemos dizer que, no Brasil – início do século XXI – as políticas e pesquisas no campo da EI, de acordo com Nunes, Corsino e Kramer (2009, p. 12), “[...] têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas [...]”. Em face das exigências legais, especificamente a LDBEN/1996 destacam-se as pesquisas realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar a formação docente na EI (CAMPOS, 1999, 2010; NASCIMENTO, 2001; KRAMER, 2005, 2005a; OLIVEIRA, 2005); a qualidade dos processos de formação docente (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006; CORRÊA; 2003); o cuidado como elo entre saúde e educação (MARANHÃO, 2000); o cuidado e as cuidadoras: as faces do *care* (HIRATA; GUIMARÃES, 2012); bem como sobre uma pedagogia da infância que contemple as peculiaridades do trabalho com as crianças (ROCHA, 1999; BUSS-SIMÃO, 2012).

Importante destacar o aumento de pesquisas que buscam escutar o que pensam as professoras/es, crianças e seus familiares sobre o trabalho nas instituições; sobre processos identitários das profissionais, práticas docentes e cuidados dos bebês e crianças e as relações socioafetivas entre os diversos atores na EI (OLIVEIRA; SILVA; CARDOSO; AUGUSTO, 2006; OLIVEIRA, 2005, 2010, 2012; CERISARA, 1996, 1999, 2002; SILVA, 1999, 2004, 2016; CAMPOS; CRUZ, 2006; LUZ, 2005, 2008; ROSSETTI-FERREIRA, 2007). Nas últimas décadas do século XX, estudos abordaram a indissociabilidade entre o cuidar e educar na EI (CAMPOS, 1994, 2006; ROSEMBERG; CAMPOS, 1994); história das instituições de ensino de crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, 2010); a relação entre o profissional e a qualidade do serviço prestado para o desenvolvimento das crianças (CAMPOS; FÜLGRAF; WIGGERS, 2006; ROSEMBERG, 1994, 2001); e a dupla trajetória das creches e pré-escolas, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2002, 2006, 2007).

Ao fim desta apresentação da EI no Brasil, no tópico a seguir, apresentaremos os resultados do levantamento da produção acadêmica nacional, o qual tem se sustentado nosso estudo. As nossas buscas, consistiram em selecionar pesquisas que abordaram as especificidades da docência com crianças de 0 a 5 em instituições públicas brasileiras.

## 1.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Com base no objeto do nosso estudo – a docência na Educação Infantil, focalizando o

trabalho com crianças de 4 e 5 anos – explicitamos as pesquisas que nos auxiliaram em nossas reflexões e análises sobre a docência com crianças de 0 a 5 anos em contextos coletivos. Este rastreamento foi realizado antes e durante a pesquisa de campo, ou seja, entre os anos de 2015 a 2017. Como marco temporal, estabelecemos o período de 2004 a 2017 por considerarmos que o tempo de 14 anos poderia nos dar panorama das últimas pesquisas realizadas no Brasil.<sup>16</sup> Selecionamos estudos – que abordaram a docência com crianças de 0 a 5 anos – utilizando as seguintes palavras-chave: Educação Infantil; docência na Educação Infantil; especificidades da docência na Educação Infantil e trabalho de professores/as na Educação Infantil. Os critérios utilizados foram os mesmos em todas as bases e buscas.

Neste levantamento da produção científica buscamos – via internet – pelos trabalhos apresentados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; em seguida, as teses e dissertações publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Na primeira fase do levantamento, realizamos a organização dos trabalhos em tabelas construídas no *Microsoft Word*, os quais foram distribuídos conforme sua natureza: trabalhos apresentados na ANPEd e em segundo lugar, as dissertações e teses localizadas no banco de dados da CAPES. Nessa primeira análise – pela leitura dos títulos, das palavras-chave e resumo – identificamos 76 estudos. Em um segundo momento, após leitura na íntegra, selecionamos 60 trabalhos (APÊNDICES A e B) por se aproximarem do objeto desta pesquisa. Ao realizarmos a leitura dos estudos foi possível compará-los e classificá-los em quatro grandes categorias. Essas categorias foram elaboradas no intuito de definir uma perspectiva comparativa que facilitasse a percepção dos pontos de convergência e as eventuais divergências entre tais estudos (MARTINS FILHO, 2013).

O levantamento realizado na base de dados da ANPEd que se deu por meio de uma busca pelos trabalhos apresentados nas reuniões de dois Grupos de Trabalhos (GTs): GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT 08 (Formação de Professores), no período de 2004 a 2017 (27ª a 38ª Reunião ANPEd). A seguir, destacamos nos dois GTs (07 e 08), os números dos trabalhos apresentados, destacando aqueles com tema docência na EI.

---

16 A opção por este recorte temporal também decorre de um maior número de trabalhos neste período que abordam as especificidades da docência com crianças na EI.



**QUADRO 1** – Relação entre os trabalhos apresentados no GT 07 e GT 08 da Reunião da ANPEd (2004/27ª a 2017/38ª) X trabalhos com tema trabalho professores/as na Educação Infantil

REUNIÃO 27ª a 38ª	TRABALHOS APRESENTADOS GT 07: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS	TRABALHOS APRESENTADOS GT 07 COM O TEMA PROFESSOR/A EI	TRABALHOS APRESENTADOS GT 08: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 08 COM O TEMA PROFESSOR/A EI
2017 – 38ª	17	1	23	1
2015 – 37ª	27	3	23	3
2013 – 36ª	12	0	18	0
2012 – 35ª	18	0	22	1
2011 – 34ª	15	1	22	0
2010 – 33ª	17	1	21	0
2009 – 32ª	16	2	21	1
2008 – 31ª	19	3	18	0
2007 – 30ª	18	3	31	2
2006 – 29ª	15	3	15	2
2005 – 28ª	20	2	45	0
2004 – 27ª	9	1	22	1
<b>TOTAL</b>	<b>203</b>	<b>20 (9,8%)</b>	<b>281</b>	<b>11 (3,9%)</b>

**Fonte:** Pesquisa realizada no site da ANPEd <<http://www.anped.org.br>>.

Nos dois GTs observa-se como dado relevante o percentual de trabalhos apresentados – GT 07 (9,8%) e GT 08 (3,9%) – abordando a temática professores da EI, em relação ao total dos trabalhos. No período de 2004 a 2017, no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos – entre os 203 trabalhos apresentados, 20 deles tratam das seguintes temáticas: configurações das redes municipais de ensino, delineamento do perfil da formação inicial/continuada dos profissionais e o binômio cuidar e educar na EI (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005; LOIOLA, 2005; KIEHN, 2009; CÔCO, 2010; BUSS-SIMÃO, 2015); educação de crianças, docência e processos de subjetivação (BUJES, 2009); especificidade da docência na EI no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a Educação Básica elaborados após a LDB 9394/1996 pelo Ministério da Educação (BONETTI, 2006); o cuidado e educação enquanto práticas indissociáveis na EI (DIAS; MACÊDO, 2006; SECCHI; ALMEI-

DA, 2007); significados e sentidos constitutivos da identidade profissional das professoras da EI (GOMES, 2004; ALVES, 2006; COTA, 2007); representações sociais de professoras de EI sobre infância (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007); qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês (GUIMARÃES, 2008); políticas para a EI segundo a compreensão dos profissionais da EI no Município de Curitiba (PEREIRA, 2008); análise da dinâmica de provimento de cargos para as instituições públicas municipais de EI no Estado do Espírito Santo a partir dos editais dos concursos públicos (SILLER; CÔCO, 2008); os familiares das crianças em creche respondem sobre o que as crianças fazem na creche (CASANOVA, 2011); constituição da docência na EI no Estado de Santa Catarina: um conjunto de iniciativas ao longo da primeira metade do século XX – 1908 a 1949 (BATISTA; ROCHA, 2015); narrativas de profissionais de Escolas Comunitárias de EI (PENA, 2015); e a invenção da professora de EI na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis durante a década de 1970 (BRANT, 2017). Entre os 20 estudos citados acima, selecionamos 15 para análise: Gomes (2004); Azevedo e Schnetzler (2005); Alves (2006); Bonetti (2006); Dias e Macêdo (2006); Cota (2007); Demathé e Cordeiro (2007); Secchi e Almeida (2007); Guimarães (2008); Pereira (2008); Bujes (2009); Kiehn (2009); Casanova (2011); Batista e Rocha (2015); e Buss-Simão (2015).

Já no GT 08, entre os 281 trabalhos apresentados, 11 abordaram os seguintes temas: a EI como espaço de representações sociais e de relações com o saber (DIEB, 2006); política de formação continuada de professores da EI, expressa nos documentos oficiais do Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória – ES e a opinião dos professores que vivenciam essa política (RANGEL, 2006); a constituição do ser professor na EI, inserção, carreira e desafios da formação inicial e continuada (REGO; PERNAMBUCO, 2004; CÔCO, 2009); a construção da profissionalidade de professoras de EI em seus diversos elementos que interagem no processo de tornar-se professor (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007); análise do processo de construção das referências teóricas sobre o trabalho das educadoras de creches envolvidas com o debate sobre a profissionalização nessa área (SILVA, 2007); interfaces luso-brasileiras da formação do professor de EI (ROCA, 2012); análise de proposta de formação propiciada a professores da EI por meio de suas histórias e memórias (HAGE; FELDMANN, 2015); a formação do professor da EI a partir da análise do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na EI – PROINFANTIL, construção da identidade docente (MOTTA; QUEIROZ, 2015); a docência na voz de professoras iniciantes na EI (REBOLO; BROSTOLIN, 2015); e o lugar da formação de professores da EI nos cursos de Pedagogia

(GOMES, 2017). Entre os 11 estudos citados, selecionamos 5 para análise: Dieb (2006); Ambrosetti e Almeida (2007); Silva (2007);<sup>17</sup> Rebolo e Brostolin (2015); e Gomes (2017).

Nos trabalhos apresentados nos dois GTs – GT 07 e GT 08 – visualizamos uma amplitude de temas envolvendo o campo da formação, saberes e trabalho de professores/as na EI. Com metodologias variadas, a maioria deles concentrou seus esforços em análises de propostas de formação e nos processos de tornar-se professor de crianças em instituições de EI por meio destas propostas. Outros trataram do cuidado e educação enquanto práticas indissociáveis na EI e identidade docente dos profissionais. Entre os trabalhos citados acima, com o propósito de analisar a docência na EI, selecionamos 20 estudos (APÊNDICE B), sendo estes analisados mais adiante.

O segundo levantamento – realizado na base de dados da CAPES – identificamos 11 Teses de Doutorado e 29 Dissertações de Mestrado (APÊNDICE A). Entre os 40 estudos localizados no portal da CAPES, 7 já haviam sido encontrados em busca realizada na biblioteca digital da UFMG: 2 teses (PINTO, 2014; DUMONT-PENA, 2015) e 5 dissertações (MATOS, 2009; PINTO, 2009; SILVA, Elenice, 2011; RORIZ, 2014; BARBOSA V., 2015). Dentre os trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da CAPES, optamos por selecionar aqueles que tratavam mais especificamente da docência na Educação Infantil.

As 11 teses selecionadas abordam: a docência e dos saberes de professores da pré-escola (MICARELLO, 2006); relações dos adultos com os bebês e dos bebês entre si em uma creche pública do Rio de Janeiro, o viés higienista desses contatos e o seu desdobramento numa perspectiva do cuidado como ato instrumental e mecânico (GUIMARÃES, 2008); saberes de professoras de crianças de 0 a 3 anos e apreensão dos fundamentos de suas práticas cotidianas no contexto de uma instituição municipal de EI da cidade de São Paulo (SARTI, 2010); análise de espaços criados por duas instituições de EI para se relacionarem com as famílias das crianças, significados e expectativas das famílias e professoras sobre a função da creche (OLIVEIRA M., 2011); representação social do ser professora da EI e detecção de esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus* professoral dos docentes que estariam na base da construção dessa representação (SOARES, 2011); análise das diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência com destaque para os elementos constituintes do *fazer-fazendo* narrados por professoras na EI (MARTINS FILHO, 2013); as relações sociais

---

17 No intuito de facilitar o entendimento do leitor devido a grande quantidade de autoras que possuem o mesmo sobrenome “SILVA”, optou-se por incluir o primeiro nome da autora. Contudo, quando referir à orientadora desta pesquisa, **Isabel de Oliveira e Silva**, utilizaremos somente **SILVA**.

entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente (SCHMITT, 2014); a política de EI do Município de Belo Horizonte – MG, tomando como referência a Lei no 8.679/2003 e o Programa BH Metas e Resultados (PINTO, 2014); as relações de cuidado entendidas como uma relação social cujo objeto é o bem-estar do outro analisadas no contexto de um berçário de uma instituição pública (DUMONT-PENA, 2015); a prática pedagógica das professoras e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças e adultos na EI (CASTRO, 2016); o corpo como constituído e constituidor da docência na EI, a centralidade do corpo adulto nas relações com as crianças e especificidades da docência na EI (SABBAG, 2017).

As 29 dissertações abordam: a docência na EI no âmbito dos documentos que tratam da formação inicial de professores para a Educação Básica, elaborados após a LDBEN/96 pelo Ministério da Educação – MEC (BONETTI, 2004); estudo de relações na sala de Aula na EI (SILVA, Alaídes, 2006); narrativas autobiográficas, formação e docência na EI (UZÊDA, 2007); representações sociais do professor de EI sobre seu próprio trabalho (MONTEIRO, 2007); significações da EI para pais, professores e crianças (JOÃO, 2007); a análise das condições de trabalho em que se realiza o trabalho docente da EI nas UMEIs e escolas municipais em Belo Horizonte (PINTO, 2009); quem são as educadoras considerando duas UMEIs também em Belo Horizonte – MG, como se veem e sentem a sua condição profissional e de trabalho (MATOS, 2009); representações sociais sobre a EI e a prática de professores/as na EI (COSTA, 2009; SILVA, Elenice, 2011); a investigação das concepções de docência na EI presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES (FERNANDES, 2010); análise da construção do desenvolvimento profissional das professoras na EI (MUELLER, 2013); percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na EI (QUEIROZ, 2013; ZUCOLOTTI, 2014); o lugar do corpo do professor da EI e suas possíveis relações com a prática docente (RORIZ, 2014); sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI (PAULINO, 2014); constituição identitária de professoras de EI que trabalham em creche (SILVA, Dilma, 2015); a busca por significados e sentidos constituídos por professora da EI da atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança (MARTINS, 2015). Os outros estudos selecionados abordam processos de constituição profissional das professoras de crianças de 0 a 3 anos; práticas pedagógicas; formação de professoras e especificidades da docência com bebês e crianças de 0 a 3 anos em instituições públicas de EI (TRISTÃO, 2004;

SCHMITT, 2008; SOUZA, 2008; GIRALDI, 2008; CURADO, 2009; RODRIGUES, 2009; CARONI, 2011; DUARTE, 2011; GONÇALVES, 2014; ARRUDA, 2016; BARBOSA V., 2015; SILVA, Isabel, 2018<sup>18</sup>).

A incursão nos 60 estudos mapeados – os 20 trabalhos apresentados na ANPEd e as 40 pesquisas publicadas no banco de teses e dissertações da CAPES – nos possibilitou conhecer de que forma as professoras da EI são pesquisadas, quais as temáticas predominantes e quais as metodologias utilizadas. Além disso, propiciou o reconhecimento de que a docência na EI possui especificidades, ou seja, as características inerentes ao trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica. Ir ao encontro das pesquisas nos permitiu refletir sobre as singularidades da docência com os bebês e crianças bem pequenas na creche – faixa etária entre 0 aos 3 anos – e o cuidado e educação das crianças na pré-escola, entre os 4 aos 5 anos.

Para Schmitt (2014), a concepção de docência, no sentido mais amplo, não abarcaria as especificidades da Educação Infantil, “pois ignora a existência de outras ações exercidas pelas professoras desta área, principalmente as ações ligadas ao cuidado com o corpo e com a emoção, considerado menos ‘nobre’, ou menos ‘educativo’” (SCHMITT, 2014, p. 257).

Os estudos mapeados nos indicam a necessidade de maiores reflexões sobre as singularidades e especificidades da docência na EI, inclusive porque o reconhecimento dos profissionais da EI como professores se daria à medida que melhor fosse definido “o que caracteriza a sua especificidade” (BONETTI, 2004, p. 97). Essa caracterização das especificidades da docência na EI “intensificam a complexidade da profissão de ensinar, exigindo da educadora uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de diversos conhecimentos e habilidades” (ALVES, 2006, p. 5).

Em nosso estudo consideramos a amplitude de conhecimentos e saberes exigidos das professoras de EI, visto que ao realizar as diversas ações diárias junto às crianças, as professoras necessitam “acionar habilidades diversas e conhecimentos de diferentes áreas: pedagogia, história, sociologia, antropologia, psicologia, enfermagem, pediatria, etc., a fim de contemplar integralmente as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (FERNANDES, 2010, p. 42).

Buscando explicitar o que caracterizaria a especificidade da docência na EI – considerando os 60 trabalhos selecionados – optamos pela apresentação de quatro temáticas que mais

---

<sup>18</sup> Embora a pesquisa citada não esteja dentro da delimitação temporal em que foi realizado o levantamento, optamos por incluir o trabalho de Silva, Isabel (2018) devido à temática especificidades da docência na EI.

se destacaram nestes trabalhos, sendo elas: relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil; aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil; centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil; e relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil.<sup>19</sup> Esta organização, apresentada a seguir (QUADRO 2), tem por objetivo informar o número de pesquisas de acordo com cada temática.

**QUADRO 2** – Temáticas das pesquisas que abordam especificidades da docência com crianças de 0 a 5 anos produzidas entre 2004 a 2017: ANPEd e CAPES

TEMÁTICAS	NÚMERO PESQUISAS
Relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil	04
Aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil	50
Centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil	04
Relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil	02
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

A análise dos estudos mencionados nas quatro temáticas – selecionados nos bancos de dados da ANPEd e CAPES – teve por objetivo refletir sobre o nosso objeto de estudo – a docência na Educação Infantil, focalizando o trabalho com crianças de 4 e 5 anos. Nesse sentido, a seguir, apresentaremos uma síntese destes estudos, de acordo com as temáticas mencionadas anteriormente.

### 1.2.1 Relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil

As temáticas, deste primeiro conjunto de trabalhos presente neste levantamento, versam sobre a relação afetiva entre professoras e crianças o que envolve disposição para apren-

<sup>19</sup> A primeira intenção foi a de elencar trabalhos em um tópico denominado: organização dos espaços pelas professoras de modo a construir ambientes de convivência e aprendizagens entre adultos e crianças. No entanto, não categorizamos trabalhos com esse tema.

der juntos em projetos que sejam significativos para todos (JOÃO, 2007; GUIMARÃES, 2008; SCHMITT, 2008; SILVA, Aláides, 2006).

Na dissertação *Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da Educação Infantil para pais, professores e crianças*, João (2007) desenvolveu um estudo de caso numa perspectiva etnográfica, entrevistas semiestruturadas com as famílias, questionários semiestruturados encaminhados aos professores e trinta encontros realizados com as crianças em finais de semana, ocorridos durante um ano. Para os encontros com as crianças, a autora fez uso, ainda, de observações dos locais onde essas crianças moravam/brincavam, de desenhos, registros escritos, filmicos e fotográficos.

Em seus resultados, João (2007) evidencia o quanto o conceito de qualidade na EI é identificado de forma distinta por estas três perspectivas: famílias, professores e crianças. Para as professoras, ele passa diretamente pelos momentos de pensar e organizar as questões estruturais que são facilitadoras do processo educacional, já para as famílias ele está relacionado à proteção, provisão e "educação" enquanto enquadramento social das crianças. Para as crianças, qualidade é sinônimo de prazer em aprender, em estar junto, em brincar, em comer, demonstrando pouca preocupação com a estrutura ou o resultado, mas diretamente com o processo diário vivido por elas no interior das instituições.

No artigo *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*, Guimarães (2008) discorre sobre a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês nestes locais. O texto situa a tensão entre a tradição higienista desta instituição e a busca da sua especificidade educacional. A pesquisadora recorreu à abordagem etnográfica e fez uso das observações, dos registros escritos e fotográficos. O material empírico foi construído durante seis meses junto a um grupo composto por 24 bebês – com idades entre três meses a um ano e seis meses – e 4 professoras.

Guimarães (2008), em seus resultados, identificou momentos em que a disciplina e a instrução marcam as relações dos adultos com as crianças, e outros momentos onde ao examinarem suas ações e emoções, os adultos abrem espaço para que as crianças sejam vistas de outra maneira, potentes, ativas, inventivas. Revelou também como as crianças constituem sentidos no olhar, na imitação e outras diferentes formas de contato e troca com os adultos e outras crianças.

Na dissertação *“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil*, Schmitt (2008) analisa as ações sociais dos bebês no cotidiano

de uma creche no sentido de buscar indicações de suas relações sociais nesse contexto que possam promover subsídios para a constituição de uma prática respeitosa quanto aos direitos das crianças. A pesquisadora desenvolveu um estudo de orientação etnográfica, em um grupo composto por 15 bebês, com idade entre quatro meses e um ano e três meses. O material empírico foi produzido por meio de filmagens, fotografias e registros escritos.

Schmitt (2008), em seus resultados evidencia o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês na creche, envolvendo os adultos, outros bebês, crianças maiores, atravessados pelas condições materiais e significações desse espaço. Indicaram também que as ações pedagógicas de cuidado, além de representarem encontros próximos entre adultos e crianças, proporcionam concomitantemente um tempo e um espaço em que os demais bebês se relacionam entre si e com o ambiente, implicando a necessidade de uma preocupação para além da ação direta dos educadores, mas também sobre a sua ausência/distanciamento frente ao grupo. Os bebês, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento, se relacionam utilizando diversas expressões comunicativas (choro, sorriso, movimento/gesto, sons, palavras), que vão sendo ampliadas e significadas na relação constituída no coletivo.

Na dissertação *Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula*, Silva, Alaídes (2006) busca entender a qualidade da relação professor-aluno construída por meio do diálogo estabelecido entre uma professora da EI e 25 crianças de 6 anos de idade. A pesquisadora recorreu à perspectiva histórico-cultural e na teoria da dialogia de Bakhtin para compreender a trama das relações humanas. Seus resultados revelaram que a qualidade da relação professor-aluno é construída no dia a dia por meio das negociações das regras de convivência e dos vínculos afetivos criados entre os sujeitos. Posto que, o diálogo é a estratégia necessária para construir um ambiente de bem-estar por meio da escuta ativa e de atitudes responsivas, as quais promoveram um envolvimento afetivo propício à aprendizagem.

As pesquisas agrupadas nesta temática – relação afetiva entre professoras e crianças – evidenciam que a docência na EI possui especificidades próprias, pois a relação estabelecida entre a professora e a criança é demarcada por ações engendradas pelas docentes nas quais revelam um cuidado para além das satisfações básicas de higiene e alimentação. Destacam a necessária construção de vínculos afetivos e um olhar mais atento e afetuoso, diante nas constantes interações entre os adultos e as crianças.



### **1.2.2 Aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil**

O segundo conjunto de pesquisas desse levantamento foi agrupado sob a égide dos trabalhos cujas temáticas versam sobre o aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com as crianças (MICARELLO, 2006; DIEB, 2006; SARTI, 2010; SOARES, 2011; REBOLO; BROSTOLIN, 2015; MARTINS FILHO, 2013; PINTO, 2014; DUMONT-PENA, 2015; KIEHN, 2009; CASTRO, 2016; DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007; DUARTE, 2011; BONETTI, 2004, 2006; SILVA, 2007; PEREIRA, 2008; TRISTÃO, 2004; SOUZA, 2008; DIAS; MACÊDO, 2006; GIRALDI, 2008; CURADO, 2009; RODRIGUES, 2009; CARONI, 2011; GONÇALVES, 2014; ARRUDA, 2016; BARBOSA V., 2015; UZÊDA, 2007; MATOS, 2009; FERNANDES, 2010; SILVA, Elenice, 2011; MUELLER, 2013; ZUCOLOTTI, 2014; PAULINO, 2014; SILVA, Dilma, 2015; MARTINS, 2015; SCHMITT, 2014; SILVA, Talita, 2012; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007; COSTA, 2009; PINTO, 2009; AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005; MONTEIRO, 2007; BATISTA; ROCHA, 2015; BUSS-SIMÃO, 2015; BUJES, 2009; COTA, 2007; GOMES, 2004, 2017; QUEIROZ, 2013; SECCHI; ALMEIDA, 2007).

Na tese *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*, Micarello (2006) busca compreender o amálgama de saberes que profissionais da EI mobilizam em suas atividades, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa docência e as condições em que ela se dá. A pesquisadora se inspirou na dinâmica do grupo focal como meio de provocar o diálogo entre os participantes da pesquisa e desses com sua prática. Foram realizados sete encontros com sete professoras. Em seus resultados, evidencia que os professores da pré-escola constroem seus saberes profissionais nas relações que estabelecem com a criança, sujeito de sua prática profissional, e com os adultos, os pares.

Para Micarello (2006), são relações que se dão em contextos institucionais específicos, e só em referência a esses contextos podem ser compreendidas. A autora constata, ainda, que os professores da pré-escola desenvolvem práticas que se confundem com aquelas realizadas na escola de EF não apenas por conceberem a EI como preparatória àquela etapa da Educação Básica, mas também pela ausência, nos contextos onde são formados e também onde trabalham, de referências próprias ao campo da educação da criança pequena em que possam pautar suas ações. Por essa razão, torna-se importante refletir sobre como vem se organizando a EI nos sistemas de ensino.

No artigo *Educação Infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber*, Dieb (2006) analisa o modo como os professores de EI concebem a atividade que exercem e investem na construção dos seus saberes. O material empírico foi construído por meio de um instrumento metodológico nomeado por balanço do saber, após selecionar 26 professores na EI. O autor constatou que os professores apresentam uma significativa compreensão de que a sua atividade é um trabalho que não deve dissociar as ações de cuidar e educar. Notou, ainda, que eles demonstram a necessidade pela formação permanente, pois além de tomar a criança como o centro da sua ação intencional, educacional e pedagógica, ele vê em muitos outros processos formativos a oportunidade de dar sentido à instituição de EI.

Na tese *Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos*, Sarti (2010) analisa os saberes das professoras de crianças de zero a três anos, no intuito de apreender os fundamentos de sua prática cotidiana, no contexto de uma instituição de EI. A pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa-ação junto a um grupo de 4 professoras. O material empírico foi produzido por meio dos registros das observações da rotina das professoras com as crianças em momentos distintos: alimentação, histórias, brincadeiras e contato com as famílias, além de registros filmicos e entrevistas com as docentes. A autora destaca que os saberes das professoras são construídos, ao longo do tempo, a partir de suas histórias de vida, suas lembranças de infância, experiências como mães, leituras, cursos, gostos, convivência e observação de outros profissionais, conhecimento da criança, contato com as famílias, reflexão na e sobre a prática, disponibilidade para ouvir e perceber as necessidades e ritmo da criança, além da formação acadêmica.

Para Sarti (2010), toda política pública de formação, para ter êxito e contribuir para a melhoria da educação da criança pequena, deve ser baseada no conhecimento dos espaços de trabalho das professoras, seus pensamentos, falas, necessidades e expectativas, valorizando-as profissionalmente, estimulando seu protagonismo e buscando compreender os modos como transformam seus conhecimentos na prática cotidiana, nas relações com as crianças, com seus pares e com as famílias.

Na tese, *Habitus, Representações Sociais e a Construção do Ser Professora da Educação Infantil da Cidade de Campina Grande – PB*, Soares (2011) investiga a representação social de ser professora da EI em Campina Grande – PB, nas Redes Públicas de Ensino (Estadual e Municipal), e busca detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus* professoral das docentes da EI, que estariam na base da construção dessa

representação. O material empírico foi construído por meio da observação participante do cotidiano de 199 professoras da creche e pré-escola, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Soares (2011), evidencia a existência de uma única representação social compartilhada pelas professoras pesquisadas, embora seu conteúdo estruture-se de modo diferenciado. Para as docentes municipais, a centralidade do conteúdo é dada pelos elementos compromisso, dedicação, responsabilidade, gratificante e para as docentes estaduais essa gira em torno dos elementos amor, paciência, gratificante e responsabilidade. Contudo, a mesma é construída fundamentalmente com base nos referentes produzidos por um *habitus* religioso e um *habitus* maternal, os quais fazem parte da gênese de constituição do *habitus* professoral em foco, dentre outros referentes culturais de influência secundária. Para a autora, ser professora da EI, na realidade pesquisada, materializa-se nas práticas do educar e do cuidar, numa clara fusão do papel de professora e mãe.

No artigo *Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil*, Rebolo e Brostolin (2015) analisam as narrativas produzidas por professoras iniciantes da EI no âmbito de um projeto de pesquisa-formação, revelam os encantamentos da docência, isto é, os aspectos do trabalho docente que são apontados por essas professoras como fonte de prazer e satisfação. Em um grupo composto por sete professoras, as autoras evidenciam que o encantamento existe, após as participantes encararem seu trabalho de forma positiva ao demonstrarem atitudes positivas em relação a si mesmas e ao trabalho que realizam. As atitudes positivas relacionam-se a sentimentos de contentamento, prazer, afeição, alegria e prazer em ensinar. Além disso, as professoras iniciantes fazem referência a dois componentes: a atividade laboral e o relacional.

Em relação à atividade laboral, para Rebolo e Brostolin (2015), as narrativas ressaltam os desafios que envolvem o cotidiano do trabalho docente, um fazer pedagógico composto por atividades diversificadas, não havendo espaço para a monotonia, que as estimula a buscarem novos conhecimentos, a usarem a criatividade e oferece experiências gratificantes que geram satisfação e bem-estar. Já, o componente relacional é apontado como principal fator gerador de bem-estar das professoras iniciantes. Suas narrativas evidenciam relações interpessoais positivas, principalmente com as crianças, ao deixarem transparecer sentimentos de aceitação e pertencimento, pautadas no respeito mútuo e na colaboração.

Na tese *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*, Martins Filho (2013) descreve e analisa as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos constituidores do fazer-fazendo das professoras. Para isso, o autor recorreu aos pressupostos da pesquisa qualitativa ao realizar um estudo de caso. Fez uso das narrativas escritas e dos registros em caderno de campo com base nas observações do cotidiano de uma professora, escolhida por apresentar uma “docência bem sucedida”. Em seus resultados, evidenciou que a ação reflexiva em torno das diferentes minúcias da vida cotidiana, especialmente no que tange ao fazer-fazendo no dia a dia da docência, possibilita entender a complexidade da própria vida vivida no coletivo da instituição educativa. Para ele, essas minúcias são as dimensões norteadoras da especificidade da docência na EI.

Na tese *Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte*, Pinto (2014) estuda a política de EI do Município de Belo Horizonte – MG, tomando como referência, a Lei no 8.679/2003 e o Programa BH Metas e Resultados, no intuito de identificar, descrever e analisar os processos e efeitos da regulação em duas escolas desta Rede Municipal, por meio da ação coletiva das docentes. Para isso, a autora adota a metodologia qualitativa e faz uso da observação, pesquisa documental e entrevista para construir seus dados. Pinto (2014) evidencia a intercessão entre o controle e a autonomia, no que concerne à regulação institucional exercida pelo Estado e à regulação situacional definida pela ação concreta das docentes nas escolas. Por um lado, o governo municipal procura assegurar o papel que lhe é inerente de regulador da política de EI, com a produção de normativos legais e diversos instrumentos de gestão. Por outro lado, as professoras percebem a possibilidade de fazerem escolhas e decidirem quanto à realização do trabalho pedagógico, em função dos seus saberes, experiência, interesses e estratégias.

Na tese *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*, Dumont-Pena (2015) busca compreender as relações sociais, técnicas e sentidos do cuidado no berçário de uma instituição de EI da cidade de Belo Horizonte – MG. Para isso, a autora desenvolve uma pesquisa qualitativa e constrói seus dados por meio da observação no contexto do berçário, da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas. Em seus resultados, ressalta e distingue 3 tipos de junção entre cuidado e educação no berçário: cuidar do outro, ensinar a cuidar de si, ensinar a cuidar do outro.

Para Dumont-Pena (2015), esses 3 modos se fundem em atitudes voltadas para o outro, fundamentais para o reconhecimento humano, o qual se encontra no cerne de toda a ética humana e relaciona-se à capacidade de participação na vida pública. Observou que os sentidos do cuidado para as professoras da EI revelam-se contraditórios e contextuais. Mesmo quando eles acontecem associados aos significados negativos sobre a família, por exemplo, podem se relacionar a um modo necessário de pensar para que sejam realizados cuidados adequados para com os bebês.

Dumont-Pena (2015) observa que as narrativas sobre o cuidado remetem aos sentidos mais comuns sobre o “tomar conta”, cujos significados reportam ora a um serviço, ora à caridade, refletindo sobre as disposições políticas dessas professoras, para resignar-se ou resistir. A partir dos sentidos ambíguos do cuidado, as professoras demonstraram dividir essa atividade de modo a revezá-la, apresentando-nos assim uma possível forma de educar e cuidar que, sobretudo, se relaciona aos momentos em que essas atividades não estão tão imbricadas no que elas têm de mais visíveis.

No artigo *Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente*, Kiehn (2009) discorre acerca dos elementos constitutivos do currículo para o curso de Pedagogia e suas possíveis implicações educativas, especialmente no que diz respeito à formação de professores para trabalhar com as crianças entre zero a seis anos. Para tanto, a autora realiza um levantamento dos currículos das universidades federais do país que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores de EI nos anos de 2005, por meio de endereços eletrônicos, no intuito de identificar as orientações e pressupostos teóricos que permeiam as configurações de criança e infância e sua educação enunciadas nesses documentos.

Kiehn (2009), em seus resultados, observou que a formação para professoras de EI permanece numa posição de segunda ordem considerando que a prioridade está na formação para professoras das séries iniciais do EF. Esta colocação secundarizada, representa de modo geral, o entendimento e o lugar de importância concebida à formação de professores – que trabalham junto à educação das crianças pequenas – dentro do universo acadêmico.

Na tese *A docência na Educação Infantil como ato pedagógico*, Castro (2016) investiga a prática pedagógica das professoras e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças e adultos no cotidiano da EI. Seu estudo foi desenvolvido por meio da orientação etnográfica, em um grupo de crianças com idade entre dois a três anos e fez uso da observação participante,

registros no Diário de Campo, recursos fotográficos e filmicos, além das entrevistas semiestruturada e questionários.

Em seus resultados, Castro (2016) identificou que a docência na educação das crianças bem pequenas é marcada por uma via intermediária de intervenção. A qual representa perceber quando e como indagar as crianças, quando se aproximar e quando se distanciar delas, quando inserir um novo brinquedo ou elemento que possa enriquecer o que está sendo composto. Observou que a brincadeira é revelada como promotora na constituição discursiva das crianças. Por meio da significação constituída pela brincadeira as crianças encontram possibilidades de ressignificar e até mesmo de transgredir as regras instituídas pelos adultos.

No artigo *Representação social de professoras de Educação Infantil sobre infância: algumas considerações*, Demathé e Cordeiro (2007) investigam como as práticas desenvolvidas pelas professoras são orientadas pelos valores que foram construídos com base nas suas vivências e na sua história pessoal e aqueles constituídos de sua reflexão atual como mulher, mãe e trabalhadora. As autoras fizeram uso de um questionário demográfico que possibilitou a caracterização dos sujeitos de pesquisa e foram constituídos dois grupos focais, um com 5 professoras de turmas destinadas à EI dentro das escolas de Ensino Fundamental e outro com 9 professoras, que trabalhavam em 3 instituições de EI.

Demathé e Cordeiro (2007), concluem que as professoras constroem uma representação de si mesmas e da EI coerente com essa representação de infância ameaçada de extinção pela própria família. Tornam-se, assim, as salvadoras da infância e a EI constitui-se como um mundo à parte, onde se pode tudo (em termos de inventividade), tudo vale (brincar, se sujar e fantasiar). Observou, também, que estas representações são fortalecidas nas formações acadêmicas e docentes voltadas para a EI, que enfatizam a importância da brincadeira para a criança e, ao mesmo tempo, contribuem para que as professoras construam e assumam suas identidades profissionais.

Na dissertação *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*, Duarte (2011) buscou identificar a especificidade que constitui a ação docente das profissionais que trabalham com os bebês em creche, buscando, dessa forma, compreender as dimensões envolvidas na educação de crianças pequenas em espaços coletivos. A pesquisadora desenvolveu seu estudo por meio da análise de conteúdo em um grupo formado por 34 professoras e fez uso de questionários e de entrevistas.

Duarte (2011), evidencia que a ação docente com os bebês é constituída por especificidades que denotam, principalmente, as particularidades da faixa etária dessas crianças, além de contar com uma “docência partilhada” que prevê outras pessoas envolvidas nessa rede de relações. Para ela, ser professora de bebês trata-se de uma docência marcada por relações, visto que esse é o princípio central do ser professora de crianças pequeninhas. Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, as quais correspondem à dimensão das relações de cuidado e à dimensão das relações corporais.

Bonetti (2004, 2006) abordou acerca da especificidade no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a Educação Básica elaborados após a LDB 9394/1996 pelo Ministério da Educação (MEC), buscando identificar o reconhecimento e tratamento dado à docência na primeira etapa da Educação Básica nos seguintes documentos: Referencial para a Formação de Professores de 1998 (RFP/1998), Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível superior (Proposta/2000) e Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 009/ 2001 (Parecer 009/200). Para Bonetti (2004, 2006), a reforma da formação dos professores da Educação Básica, tratada pelos 3 documentos estudados, apresenta como justificativa os baixos índices de aprendizagem das crianças do EF e também a exigência de um modelo educacional que as prepare para a inserção social, dentro das novas exigências do modelo econômico.

O artigo de Bonetti (2006), desenvolvido a partir de sua dissertação de mestrado (BONETTI, 2004), também constatou que a docência na EI, abordada a partir do modelo da docência para o EF tornou-se subordinada a este segmento, visto que a formação inicial segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades do trabalho na EI e o preparo para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. A autora observou, ainda, que os documentos analisados indicam o reconhecimento de especificidades da docência na EI, porém, o que parecia ser uma conquista das reivindicações dos profissionais da área apresenta-se de forma ressignificada na visão oficial.

No artigo *Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões*, Silva (2007) analisa o processo de construção das referências teóricas a respeito do profissional da EI e suas relações com as referências expressas por educadoras de creches envolvidas com o debate sobre a profissionalização nessa área. A autora realizou entrevistas com 6 profissionais de creches comunitárias. Para a autora, as educadoras viviam um processo de mudança no seu

cotidiano de trabalho marcado pela maior interferência do Poder Público. Ao mesmo tempo, encontravam-se em relações construídas sob a égide das relações privadas, nas quais o direito da criança era apreendido a partir da creche, e não o contrário. Constatou, também, que embora a creche seja reconhecidamente uma conquista relativa aos direitos das crianças e das famílias de contarem com educação de qualidade e com apoio para o cuidado e guarda das crianças pequenas, o contato com as profissionais que trabalham em creches evidenciava que essa identidade encontrava-se em tensão com elementos advindos da experiência social que tendem a sobrepor-se às questões legais e normativas desta atividade.

No artigo *Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba*, Pereira (2008) aborda as concepções de criança e infância que permeiam as políticas públicas adotadas em diferentes momentos históricos no Município de Curitiba. Fez uso da revisão bibliográfica e análise documental, além de questionários com questões estruturadas e semiestruturadas em nove instituições de EI. Constatou que os profissionais que trabalham na EI no município fazem uma compreensão da política adotada para a infância, tomando como referência as suas vivências no local de trabalho, a sua formação acadêmica, as relações que estabelecem com a comunidade, com a mantenedora, e com o conjunto de profissionais. Para Pereira (2008), os conceitos que a sociedade faz de determinado segmento da população, no caso a criança, influenciam nas políticas adotadas.

Na dissertação *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*, Tristão (2004) busca conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de zero a um ano) que trabalham em uma creche que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, buscando, desta forma, contribuir com elementos para definir o fazer profissional das professoras de crianças de 0 a 3 anos em creches. Para isso, realizou um estudo de caso e fez uso de anotações no caderno de campo e o registro fotográfico, ao construir seus dados.

Tristão (2004), verificou que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. Observou, também, que a prática docente com crianças pequenas se caracteriza pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão. O cuidado com o outro



também foi uma marca da ação docente com bebês, levando a percepção de crianças e professoras como pessoas inteiras e provocando uma discussão sobre o binômio cuidar e educar e suas implicações para a educação das crianças.

Na dissertação *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*, Souza (2008) investigou as concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança pequena, na faixa etária de zero a três anos. Ao produzir seu material empírico a autora realizou entrevistas com educadoras de uma instituição de EI. Em seus resultados, evidenciou que as profissionais possuem uma concepção de desenvolvimento unidirecional, com ênfase no ambiente e na prática profissional, que elas acompanham e avaliavam o desenvolvimento infantil fazendo uso da comparação entre as próprias crianças e da observação diária. Constatou que as profissionais estabeleciam parâmetros bem diversos entre elas quanto ao que se deveria esperar em relação aos comportamentos das crianças de acordo com a faixa etária. Observou ainda que, estas profissionais tomavam iniciativas próprias para lidar com as dificuldades infantis, incluindo os bebês com necessidades especiais. Assim, a rotina de trabalho das professoras se baseava na resolução imediata de problemas, não havendo espaço e tempo para a reflexão e planejamento, e com isso se sentiam cansadas e sobrecarregadas.

No artigo, intitulado por *O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil*, Dias e Macêdo (2006) investigam como as professoras – de crianças na faixa etária entre zero a dois anos – compreendem a relação cuidar/educar. As autoras embasaram a pesquisa na abordagem quantitativa e qualitativa. O material empírico foi produzido por meio de questionário e de entrevistas semiestruturadas com doze educadoras. Em seus resultados, evidenciaram que ainda é forte no interior das creches a dicotomia entre as ações de cuidado e educação. O cuidar ainda é considerado como atenção meramente física, portanto, como algo simples de realizar, atividade de menor valor. Observaram que o cuidado está diretamente relacionado com o afeto, entendido como “paparicação”, que as professoras devem expressar pelas crianças. Quanto à educação, esta é ressignificada como pedagogia de caráter moral disciplinador tendo em vista o ingresso das crianças em grupos posteriores na escola.

Na dissertação *A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?* Giraldi (2008) busca compreender o tipo de prática educativa que as professoras proporcionavam às crianças de 4 meses a 1 ano e 4 meses em uma instituição de EI. A pesquisadora recorreu ao método qualitativo para desenvolver seu estudo e fez uso das

observações para construir seus dados. Em seus resultados, observou que há uma tendência ao zelo da integridade físicas dos bebês e que as rotinas apresentavam a função básica de regular as ações dentro de um padrão de comportamento para que o trabalho na instituição fosse homogêneo. Considerou como precária a qualidade das interações entre as crianças e os adultos.

Curado (2009) em sua dissertação, intitulada *Os saberes docentes dos professores de Educação Infantil no trabalho com as crianças de zero a três anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, investiga os conhecimentos que as professoras da EI demonstram na prática. Recorreu à abordagem qualitativa e produziu seu material empírico por meio de observações da prática de duas professoras em duas instituições de EI.

Curado (2009), observou que as professoras demonstraram dificuldades em compreender a especificidade infantil. Uma das professoras não entendia os momentos da alimentação ou do sono como momentos a serem planejados, ou seja, como atividades pedagógicas, e elencava como prioritárias as atividades que não se repetiam todos os dias, como a do labirinto, por exemplo. Esta professora demonstrou possuir conhecimentos científicos e práticos ao planejar suas atividades, buscando concretizar os objetivos propostos, o que significa uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, porém, ainda, numa perspectiva escolarizante, como se as crianças fossem alunos que precisassem cumprir determinadas tarefas. Já a outra professora demonstrou preocupar-se em garantir os cuidados das crianças e já esboçava alguns movimentos no sentido de compreender o trabalho com as crianças pequenas, pois quando ela percebe que o grupo está muito agitado ou que as crianças estão irritadas, faz algumas tentativas no sentido de chamar a atenção das crianças para que mudem seus comportamentos, apresentando livros, bichinhos de borracha ou bonecas.

Para Curado (2009), as duas professoras ultrapassaram as concepções assistencialistas, apresentando saberes oriundos de suas práticas anteriores, na tentativa de encontrar um jeito novo de trabalhar com as crianças, que atenda suas especificidades, sem utilizar manuais ou receituários, o que revela a disposição em fazer diferente ao considerar seus saberes prévios e avançar em direção aos saberes próprios ao trabalho docente com as crianças pequenas.

Na dissertação *Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos*, Rodrigues (2009) busca compreender e analisar alguns fatores determinantes dos processos de constituição profissional das professoras de crianças

de 0 a 3 anos. Para isso, a autora fez uso de entrevistas com cinco professoras no intuito de verificar a trajetória profissional, a experiência na área da EI e o entendimento acerca da atuação delas junto a crianças tão pequenas. Evidencia, em seus resultados, que as professoras demonstraram que ao exercerem sua profissão deixam suas marcas, expõem seus conhecimentos e se utilizam da sua própria cultura colocando em prática sua profissionalidade.

Para Rodrigues (2009), as professoras caracterizam sua profissionalidade, pela especificidade de cada faixa etária, pelas características das crianças e turmas, considerando a educação e o cuidado como elementos fundamentais no trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Observou, ainda, que as professoras definem seus saberes, essencialmente pela sua prática, ou seja, consideram que as ações do cotidiano, como a relação com a criança e com sua própria prática é que definem o que devem ou não saber para serem professoras. Mesmo a que considera sua formação inicial importante, relaciona esta com a prática e com a necessidade de estar perto da mesma para entender esta realidade que faz parte do seu trabalho docente.

Na dissertação *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida*, Caroni (2011) discorre acerca do processo de ser/tornar-se professora de crianças de 1 a 2 anos. Para isso, a autora realiza um estudo de sua própria experiência profissional, por meio da análise de seus registros escritos, diários e avaliações, quando iniciou a docência em uma instituição privada em 2010. Em seus resultados, enfatiza que ser professora de crianças de 1 a 2 anos é saber que será uma pessoa experimentada, no sentido de estar sempre aberta a novas experiências, sabendo, no entanto, que se torna o que ela é pela soma da prática com a teoria. O continuar sendo professora significa novas experiências com, cada vez mais, repertórios baseados na ação-reflexão-ação.

Gonçalves (2014), em sua dissertação *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*, busca aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011. Para tanto, a autora realizou um mapeamento da produção nacional que tinha como foco de preocupação a educação das crianças de zero a três anos no contexto da EI, totalizando 48 trabalhos, dos quais 13 constituíram o corpus definitivo analisado. A pesquisadora adotou a metodologia da análise de discurso embasada em Norman Fairclough (2001).

Em seus resultados, Gonçalves (2014) revelou que a professora de bebês possui espe-

cificidades próprias para essa faixa etária, que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, que constituem as dimensões educativas, logo, a docência é marcada pelas relações, pelo compartilhamento de experiências. Observou, também, os elementos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês, chamando atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas múltiplas linguagens: o corpo, o choro, o sorriso, o balbucio, olhares, entre outros. A autora enfatiza que a organização dos tempos e espaços são os elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária.

Na dissertação *Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês*, Arruda (2016) busca identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na EI do ponto de vista teórico e prático. A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas e observações junto a um grupo de quatro professoras de bebês em quatro instituições de EI. Para ela, as especificidades no trabalho com crianças pequenas envolve superar conceitos que, ao longo da história, foram característicos do campo da educação com crianças: o assistencialismo e a errônea visão de que essa fase do desenvolvimento é uma preparação ou antecipação do EF.

Para Arruda (2016), é necessário superar práticas assistencialistas e espontaneístas que vêm compondo historicamente o cenário da EI, em busca da qualidade desse nível de ensino. Essa qualidade não significa impregnar de usos de materiais sofisticados, mas envolve a compreensão do papel e das significações desse nível de ensino para a formação e constituição das crianças em seres humanos com habilidades e capacidades complexas; significa, também, a superação da dicotomia “cuidar e educar”, em favor de sua indissociabilidade como característica específica da EI.

Na dissertação *Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância*, Barbosa V. (2015) discorre acerca do papel do professor junto às crianças pequenas, de quatro meses a três anos de idade, nas instituições de EI. Para isso, a autora recorre à teoria psicanalítica. Como recurso metodológico optou em utilizar a pesquisa bibliográfica, especialmente os estudos teóricos de Freud e de Lacan a fim de entender a realidade psíquica, a constituição do sujeito e a educação. Em seus resultados, nos esclarece que o professor de bebês e crianças pequenas ocupa o lugar de um outro, dentre os vários outros que se pluralizam na transmissão dirigida à criança, apoiando e reforçando o trabalho subjetivo já iniciado pela família. A

função do professor não se confunde com o lugar do pai ou da mãe na constituição subjetiva, ele entra como mais um elemento nesse trabalho de transmissão da linguagem, do desejo e da particularidade do gozo.

O estudo de Barbosa V. (2015), revela que para que o educador possa sustentar essa transmissão, é preciso que ele opere de posse de um desejo particularizado e não anônimo pela criança, reconhecendo-a em sua singularidade. Para ela, a função do educador caminhará no sentido da construção de um laço singularizado com os bebês e crianças pequenas, dando apoio às operações constituintes da subjetividade. O cuidar e o educar na EI não se reduziriam a técnicas de ensino ou a métodos pedagógicos passíveis de universalização. O trabalho se sustentaria na esfera dos laços afetivos com um caráter artesanal, contemplando a singularidade das crianças.

Na dissertação *De babás de luxo a professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na Educação Infantil*, Uzêda (2007) analisa, através das narrativas autobiográficas, a trajetória de vida e formação de professoras da EI, destacando a relação deste percurso – profissional/pessoal – com o processo de construção da identidade profissional. Para tanto, a autora recorreu à pesquisa qualitativa e fez uso de entrevistas e registros escritos para conhecer as histórias de vida de 5 professoras da EI.

Em seus resultados, revela que o espaço escolar é, por si, formador, agregador de outras tantas experiências indispensáveis à formação, contudo é preciso um equilíbrio entre as demandas desta formação e o que as professoras apresentam também como necessidade para sua formação. Para ela, é preciso criar espaços para que as professoras construam uma visão positiva e ética sobre seu trabalho, que possibilite a tais profissionais a tomada da sua própria prática docente como objeto de maior reflexão, para que, assim, possam construir e compartilhar, coletivamente, conhecimentos sobre sua área de atuação, a infância e a organização escolar de forma significativa.

Matos (2009) em sua dissertação, intitulada por *Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: educadores infantis de Belo Horizonte*, analisa quem são as educadoras infantis de duas instituições de EI em busca de como elas se viam e sentiam a sua condição profissional e de trabalho. Em uma pesquisa qualitativa, realizou observação direta do cotidiano das educadoras – nas Unidades Municipais de Educação Infantil – e realização de entrevistas narrativas individuais e entrevistas semiestruturadas com grupos de educadoras que

trabalhavam com Primeiro Ciclo (crianças menores de três anos) e Segundo Ciclo (crianças maiores de três anos).

Matos (2009) evidencia que as profissionais que trabalham com crianças menores de três anos revelaram que os cuidados corporais (higiene e alimentação) e de proteção predominam em suas rotinas de trabalho, ocupando grande parte do tempo do trabalho diário com a criança, prejudicando a realização de outras atividades, além destas. Tais aspectos foram apontados pelas educadoras como os responsáveis por reforçar as imagens que as famílias e a sociedade têm sobre essa profissão associando-a ao trabalho de babá, que não necessita formação e estudo para ser realizado. Já as educadoras das crianças maiores de três anos, demonstraram ter preocupações com a realização de atividades de ensino de leitura e escrita de letras e numerais, e com o desenvolvimento de habilidades nas crianças (recorte, colagem, ouvir e contar histórias, dentre outras).

Segundo Matos (2009), para as educadoras que trabalham com crianças de 3 a 5 anos, as atividades de cuidado com o corpo e a alimentação não demonstram serem ponto expressivo de tensão e dificuldade na rotina diária. Nesse sentido, o trabalho das educadoras associado a funções e ações de maternagem é mais forte entre aquelas que trabalham com crianças menores que três anos. Já para as educadoras do Segundo Ciclo, a autoimagem é a de professora, ancorada nas práticas pedagógicas das docentes que trabalham nas séries iniciais do primeiro ciclo do EF.

Na dissertação *Professoras de Educação Infantil: dilemas da especificidade profissional. Uma análise da produção científica brasileira (1996-2009)*, Fernandes (2010) investiga as concepções de docência na EI presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 1996-2009. Para isso, a autora realizou um mapeamento das produções nacionais sobre a temática "professor de EI" e fez uso do procedimento metodológico da análise de conteúdo para analisar as dissertações selecionadas. Em seus resultados, revela que as concepções de docência na EI presentes nos estudos dividem-se em: a docência entendida como maternagem relacionada ao aspecto do cuidado entendido como a satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação, semelhante à ação desempenhada pelas mães e a docência como ensino, quando as professoras buscam se assemelhar as professoras do EF através do ensino e preparação das crianças para a próxima etapa.

Fernandes (2010), observou que a concepção de educação e cuidado de forma indissociável está presente nas representações das professoras, no entanto, elas ainda não as reconhecem na sua prática diária. As múltiplas funções como caracterização da docência na EI apresentaram-se como um avanço na medida em que os professores começam a reconhecer que sua ação está para além da educação no seu sentido propedêutico e o cuidado para além da maternagem.

Na dissertação *Condição docente na Educação Infantil: representações do presente*, Silva, Elenice (2011) estuda as trajetórias profissionais de cinco professoras e um professor em exercício na EI no Município de Ilhéus/BA. Buscando interpretar as representações da prática educativa expressas nas narrativas desses sujeitos, em uma pesquisa qualitativa a autora utilizou questionários e entrevistas. Seus resultados evidenciam que o trabalho docente na EI não pode ser compreendido a partir de um modelo de trabalho baseado na lógica das relações de produção e sim, em um modelo em que haja lugar para o afeto e para os saberes gestados a partir das experiências pessoais e nos contextos dos quais cada um faz parte, e nos quais o saber cuidar e o saber relacionar se inscreve.

Silva, Elenice (2011), observou que os discursos da qualidade das relações afetivas nas instituições, que aparecem nas falas dos sujeitos e que enfatizam a alegria proporcionada pela relação com a criança, contrastam com um discurso sobre a solidão que sentem como professoras/professor. Para ela, essa solidão parece estar articulada à forma de organização do trabalho nas instituições, às formas de comunicação e participação das famílias e outros profissionais, e ainda, a própria forma de participação nas decisões sobre os rumos e desafios da EI municipal.

Na dissertação *O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT*, Mueller (2013) investiga como as professoras em Terra Nova do Norte/MT compreendem a construção de seu desenvolvimento profissional na EI. A autora recorreu à pesquisa qualitativa ao realizar estudo de caso e seu material empírico foi construído por meio de entrevistas semiestruturadas e registro de observação em caderno de campo.

Mueller (2013), em seus resultados indicam que a identidade pessoal e profissional é construção, processo, entrecruzamento das dimensões pessoais e profissionais, das redes de relações com outras professoras, a escola e outros elementos que corroboram nesta constituição. A aprendizagem da docência na EI exige desenvolvimento de aprendizagens e

conhecimentos específicos: compreender sobre criança e infância, desenvolvimento infantil, brincar/cuidar/educar, imitação, faz de conta, planejamento, rotinas; ambientes. Para ela, os percursos identitários e as aprendizagens precisam ser construídos e reconstruídos num movimento mais coletivo.

Na dissertação *Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil*, Zucolotto (2014) busca compreender a constituição do início da carreira docente de professoras que têm na EI suas primeiras vivências profissionais. Para tanto, a autora realiza uma pesquisa ancorada na abordagem qualitativa do tipo exploratória e se apoia no princípio de interação dialógica (BAKHTIN, 2003). Seus dados foram produzidos por meio de entrevistas individuais e coletivas com um grupo de professoras no segundo ano de atuação profissional na EI.

Para Zucolotto (2014), o início da carreira docente na EI se constitui em complexas condições e transições de emprego, nas quais residem as principais dificuldades de desenvolvimento profissional. Paralelo às dificuldades, o aprendizado da docência ocorre por meio do desenvolvimento de parcerias com professoras mais experientes e também por meio do reconhecimento das necessidades de cuidado e educação de cada criança. Com isso, as professoras iniciantes reformulam suas perspectivas didáticas e modos de saber fazer em função das especificidades que envolvem cada contexto no qual estão inseridas.

Paulino (2014), em sua dissertação *Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil*, busca compreender os sentidos que emergem/circulam do/no trabalho docente na EI das auxiliares de creche e professoras que trabalham com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação. Sua pesquisa foi embasada na abordagem qualitativa por meio dos procedimentos metodológicos de observação participante e entrevistas em uma instituição de EI.

Paulino (2014) observou os tensionamentos entre formação continuada e vivência profissional, estendendo-se às profissionais docentes em situação funcional díspar diante da perspectiva pedagógica da indissociabilidade do educar e do cuidar. Os sentidos que emergiram e circularam, a partir das rodas de conversa propostas na pesquisa, abrangem a complexidade do trabalho docente, configurado por lógicas hierárquicas no exercício da docência. Para ela, esses fundamentos incidem na diluição de um trabalho educativo pautado no compromisso pedagógico e na formação das crianças, pois da forma como vêm sendo ampliadas e flexibilizadas as contratações, intensificam a fragilidade da função docente, no



que tange à formação mínima exigida em acordo com a legislação para trabalhar na EI, quanto na formação continuada.

Na dissertação *De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche*, Silva, Dilma (2015) investiga o processo de constituição identitária de professoras de EI que trabalham em creche, especificamente aquelas que iniciaram seu trabalho nesse campo como pajens e auxiliares de desenvolvimento infantil. A autora realizou sua pesquisa ancorada na abordagem qualitativa e fez uso de entrevista, com foco na narrativa da história de vida, com três professoras. Seus resultados evidenciam que os percursos da vida pessoal e profissional e os percursos formativos são elementos constituintes das identidades profissionais das educadoras de creche.

Silva, Dilma (2015), observou que o campo da formação inicial e contínua possibilitou o sentimento de pertencimento a um grupo de professores da Educação Básica. Para ela, ainda permanece, no âmbito da escola, uma hierarquização, reforçada legalmente, entre os docentes dos diferentes níveis, na qual a professora, sobretudo aquela responsável pelas crianças de zero a três anos, é considerada menos “educadora” que as demais, reforçando a ideia da prevalência do cuidado em detrimento da educação e o não reconhecimento da indissociabilidade entre essas atividades, independentemente do segmento da educação.

Na dissertação *O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil: articulações entre cuidar e educar*, Martins (2015) busca compreender os significados e os sentidos constituídos por uma professora da EI acerca da atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A autora recorreu à abordagem qualitativa e seus dados foram construídos por meio de entrevistas. Seus resultados evidenciam que a atividade de ensino aprendizagem da professora de EI se constitui nas relações entre os contextos formativos, as situações vividas em sala de aula e as aprendizagens produzidas pelas crianças. Observou o movimento de constituição da atividade de ensino aprendizagem da professora de um cuidar e educar de forma desarticulada para um cuidar e educar articulados. Esse processo ocorreu mediado pela formação inicial e contínua e pelas vivências na docência.

Na tese *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*, Schmitt (2014) analisa as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma instituição de EI, a fim de compreender como a estrutura destas relações marcam, de maneira específica, a composição da ação docente com crianças

de 0 a 2 anos. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva etnográfica, com dois grupos etários: um formado por 15 bebês entre seis a dez meses, e o outro, composto por 15 crianças de um ano e oito meses a dois anos e dois meses de idade. Ao construir seu material empírico fez uso da observação participante, Diário de Campo, entrevista com as professoras, produção de fotografias e filmagens.

Schmitt (2014), em seus resultados, identificou que as relações que se formavam pelos bebês e crianças pequenas entre si e com o ambiente ocorrem, muitas vezes, sem a interferência direta das professoras, e marcam um tempo de maior liberdade, principalmente para os bebês, que vivem esta condição de forma contínua. As relações que ocorrem no espaço sem a interferência da professora exigem a ampliação do entendimento da ação docente, incluindo a função de fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si e com o ambiente.

No artigo *Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização*, Alves (2006) discute sobre a identidade profissional das professoras e coordenadoras pedagógicas que trabalham na EI. Por meio de dados construídos para uma pesquisa realizada em 2001, a qual embasou na pesquisa empírica por meio de aplicação de dois questionários em oito instituições de EI em Goiânia – GO.

Em seus resultados, constatou que há outro sentido da docência em EI, antagônico ao mito da educadora nata: a profissionalização, que se anuncia, por exemplo, entre coordenadoras as pedagogas quando destacam a importância do planejamento e a necessidade de discussão e reflexão coletiva, para a tomada de decisões. Observou que as professoras desejam uma docência reconhecida como trabalho qualificado, em sua concreticidade e especificidade e não como um trabalho abstrato, uniformizado e subordinado à sua dimensão quantitativa, subtraído de suas qualidades concretas, transformado em alienação.

Para Alves (2006), além do afeto pelas crianças, da valorização e identificação com o seu trabalho, professoras e coordenadoras pedagógicas também pensam ser necessário que o professor desta primeira etapa da Educação Básica tenha clareza dos objetivos e do alcance da EI; conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação específica que possibilite respeitar a individualidade e as necessidades da criança, bem como organizar a ação didática adequadamente a cada etapa.

Na dissertação *Trajetórias de formação de professoras de Educação Infantil: história oral de vida*, Silva, Talita (2012) busca compreender as trajetórias de formação de sete professoras de EI envolvidas em uma proposta de formação contínua em serviço inspirada na concepção de contextos integrados. A autora realizou sua pesquisa por meio de uma perspectiva de história de vida, uma abordagem que privilegia o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os pelo seu processo e pela experiência humana envolvida.

Silva, Talita (2012) constrói seus dados por meio de entrevistas e relatos orais de sete professoras. Seus resultados indicam que as experiências formadoras são baseadas em uma articulação entre os saberes diversificados e vividos sob um modo de oposição saberes da escola versus saberes da vida, um jogo de tensões que demarcam a história de formação das professoras. Para a autora, os saberes adquiridos na escola são saberes disciplinares e formalizados, e, igualmente, os saberes advindos da experiência, em conjunto vão moldar e traduzir os comportamentos, modos de se relacionar nas emoções, sentimentos, pensamentos e raciocínio, *habitus* professoral.

No artigo *A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil*, Ambrosetti e Almeida (2007) investigam a construção da profissionalidade de professoras de EI, buscando compreender os diversos elementos que interagem no processo de tornar-se professor. As autoras fizeram uso da técnica do grupo focal para compor seus dados, junto a um grupo formado por 7 professoras de EI. Seus resultados evidenciam que a constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada na experiência num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas.

Ambrosetti e Almeida (2007), nesta experiência com as professoras participantes, construída socialmente em diferentes contextos de socialização, observaram, ainda, que a dimensão relacional da docência se manifesta também fortemente no contexto escolar, nesse caso permeada pelas relações de poder. A forma como a docência é vivida e significada no espaço escolar relaciona-se às possibilidades de participação nas decisões da escola, à valorização do trabalho e autonomia no exercício profissional.

Na dissertação *Representações sociais sobre a Educação Infantil as vozes das professoras*, Costa (2009) busca identificar as representações sociais de professoras sobre a Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários em um

grupo composto por 120 professoras: da Educação Infantil e do 1º ano do EF. Em seus resultados, identifica a força das representações sociais no trato que a EI recebeu ao longo do tempo. Observou não apenas a forma de conceber a EI no meio escolar, mas também como esta aparece no meio social e, conseqüentemente, na postura da sociedade, a qual aceita que esta fase da educação não mereça muita importância. Pois, a autora notou que a creche ainda é vista como espaço para práticas assistencialistas e que se pauta num trabalho voluntário.

Na dissertação *O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte*, Pinto (2009) discorre acerca das condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e nas escolas municipais e investiga quais as implicações da criação da carreira de educador infantil sobre o trabalho docente. Sua pesquisa foi desenvolvida por meio de análise documental e da pesquisa de campo em uma UMEI e em uma escola de EI. Para a construção dos dados fez uso de questionário, observação, entrevista semiestruturada e grupo focal.

Em seus resultados, Pinto (2009) evidencia que a expansão da EI pública no Município de Belo Horizonte – MG foi viabilizada mediante a criação de um cargo específico e com um salário inferior ao dos professores que trabalham nas outras etapas da Educação Básica. Identificou que se opera um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho das docentes da EI da Rede Municipal de Educação – RME de Belo Horizonte – MG, em função da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele atribuído, bem como da ampliação das áreas de trabalho das docentes.

No artigo *Binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais*, Azevedo e Schnetzler (2005) investigam o binômio cuidar-educar e suas implicações na formação inicial de profissionais de EI. As autoras se embasaram numa abordagem qualitativa e os dados foram construídos por meio da análise de conteúdo qualitativa de artigos do GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos – da ANPEd e das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco formadores de profissionais de EI. Azevedo e Schnetzler (2005), evidenciam que o problema da separação cuidar-educar na EI configura-se muito mais como uma questão de valorização social de seus profissionais, mas que não descarta o importante papel da formação enquanto campo de construção da sua profissionalização e da responsabilidade dos formadores enquanto mediadores, por excelência, nesta construção.

Na dissertação *Representações sociais do professor de Educação Infantil sobre seu próprio trabalho*, Monteiro (2007) investiga como professores de EI representam seu trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes de creches e de pré-escola. Sua pesquisa foi desenvolvida em 4 instituições de EI e contou com cinquenta professoras. Para a produção dos dados a pesquisadora aplicou questionários. Seus resultados revelam que o binômio cuidar e educar está sutilmente presente em diferentes momentos, encaminhando, justificando ou ratificando a distinção e hierarquização feitas entre o valor social e simbólico atribuído pelos sujeitos ao trabalho do professor de creche e ao do professor de pré-escola.

Monteiro (2007), observou que o professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria o professor de creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola, mas atribui a este profissional, as mesmas características que atribui a si mesmo, ainda que acrescidas de maiores exigências. Assim, aparentemente iguala-se a este outro, embora, em outros momentos reconheça, na atuação deste último, características e exigências distintas do que lhe é próprio.

No artigo *A constituição histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX*, Batista e Rocha (2015) investigam a constituição da docência na EI com o intuito de dar visibilidade para sua historicidade e contribuir para a definição da sua especificidade, no intuito de analisar as origens históricas e as determinações sociais e políticas da docência nas primeiras Creches e Jardins de Infância de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada por meio da análise crítica do discurso embasada em Fairclough (2001), no intuito de capturar os reflexos da estruturação histórica dos serviços voltados para a educação e cuidado das crianças pequenas, nos processos de constituição da docência na EI em Santa Catarina.

Em seus resultados, Batista e Rocha (2015) observaram que os Jardins de Infância foram às primeiras instituições que emergem em Santa Catarina, e que refletem a preocupação com o cuidado e educação das crianças numa perspectiva filantrópica, advinda dos princípios religiosos católicos e luteranos, que viam na educação dos pequenos a possibilidade de formação espiritual e moral como estratégia para instituir e manter a cultura religiosa que promoviam. Notaram, também, a definição de dois profissionais com funções distintas, diferenciando, assim, o modelo de docência da creche do modelo do jardim de infância. Mais especificamente na creche, constata-se a exigência de conhecimentos da área da saúde vinculados aos pre-

ceitos científicos da puericultura e higiene infantil, corporificados na prática como uma “educação higiênica”.

No artigo *Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto Catarinense*, Buss-Simão (2015) busca conhecer os processos de ingresso e carreira: formação mínima exigida, plano de carreira e acesso ao magistério, vínculo empregatício, situação funcional, carga horária e piso salarial dos profissionais (professores, auxiliares e diretores). Para tanto, a autora se embasa nos dados construídos no ano de 2012 por meio de questionário enviado para 20% do total de 293 municípios do Estado de Santa Catarina, no qual houve um retorno de 32 questionários.

Em seus resultados, Buss-Simão (2015) identifica que a atuação conjunta da auxiliar e da professora de EI caracteriza uma docência compartilhada, a qual, exige uma articulação da ação junto às crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto, uma prática docente coletiva. A existência de diferentes categorias profissionais na ação direta com as crianças é parte da realidade educativa e ainda exige uma melhor definição das funções de cada categoria, de acordo com os diferentes níveis de formação, cargo, carreira, salários e jornada de trabalho. Para ela, em todo o Brasil, mais especificamente no Estado de Santa Catarina “há um esforço para definir as especificidades da ação docente na Educação Infantil [...], que na concepção de Rocha (2010), sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral” (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 17), efetivando uma ação docente intencional e planejada.

No artigo, intitulado por *Educação de crianças, docência e processos de subjetivação*, Bujes (2009) apresenta reflexões sobre os processos educativos institucionalizados que se ocupam das crianças pequenas e da formação de professoras, para a etapa da EI. Sua pesquisa busca captar nos discursos circulantes – nos currículos de formação de professoras – as representações sobre o que significa ser criança e como ali se concebem os fenômenos associados a este momento da vida.

Bujes (2009), em seus resultados, elucida que o currículo é como um aparato técnico, como uma obra de engenharia educacional encarregada dos arranjos estruturais para produzir o modelo apropriado de criança para os tempos que correm. É, sobretudo, este “enquadramento” que passa a estabelecer as bases para a formação docente. Ele não apenas fornece o arsenal de conhecimento científico que se torna necessário dominar, mas estabelece, também, uma intencionalidade programática a seguir. O afã de formar educadoras para a infância se vê pro-

fundamente afetado pelas narrativas que inventam o sujeito infantil, o que obriga, por sua vez, a uma constante revisão dos repertórios discursivos que irão circunscrever os limites para a produção de novas subjetividades docentes.

No artigo *A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creches*, Cota (2007) buscou verificar os possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho. Seu estudo foi desenvolvido embasado na abordagem metodológica da história oral, em um grupo composto por cinco educadoras. Em seus resultados, constata que as profissionais misturam os papéis (trabalho doméstico x creche) e acabam construindo uma “identidade profissional” no âmbito do privado, acabando por reforçar que o cuidar é de competência da mulher, exigindo para tal pouca qualificação profissional e oferecendo baixa remuneração. Observou que o primeiro possível traço identificado foi a atitude maternal revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas. Notou, diante dos significados expressos pelas docentes, um sentimento de pertencimento a um grupo específico: sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da EI.

Gomes (2004) em seu artigo, intitulado por *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’* busca identificar os processos de construção de identidades profissionais de educadoras de crianças que trabalham em creches e pré-escolas. A autora fez uso da pesquisa-ação-colaborativa e utilizou dois procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada e os relatos autobiográficos. Seus resultados apontam para a existência de uma crise de identidade com relação às educadoras de creche e às professoras de pré-escola. As educadoras de creche seguem reproduzindo ações, traduzidas, por um lado, na forma de imitação da professora, tal qual a imaginam, tendo a imagem da escola de caráter instrucional como referência. Por outro lado, manifestam-se como cuidadoras, “tomando conta” das crianças, desviando dessa maneira, sua função de educadora e prejudicando a noção de pertencimento profissional nesse cenário ambíguo de tarefas.

Para Gomes (2004), as professoras de pré-escola também vivem uma crise de identidade profissional, seja pela formação insuficiente que receberam, seja pelas condições institucionais de trabalho que não privilegiam trocas e processos coletivos de formação. Os isolamentos, as desvalorizações, o não reconhecimento profissional e a baixa qualidade das relações interpessoais contribuem para que suas identidades se encontrem em conflito.

No artigo *O lugar da formação de professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?*, Gomes (2017) analisa as matrizes curriculares de 144 cursos presenciais de Pedagogia do Estado de São Paulo, no intuito de verificar as especificidades da formação de professores/as para a EI. Para tanto, a pesquisadora realizou a análise documental das matrizes curriculares, por meio das informações disponibilizadas nas páginas da internet das instituições mantenedoras dos cursos pesquisados. Em seus resultados, indica que a formação de professores de EI nos cursos de Pedagogia, necessita considerar as concepções de criança, infância, EI e as identidades profissionais plúrais desses docentes, diferenciando-se de um viés escolarizante que dificultam a criança de viver sua infância em que o lúdico e o movimento têm papel central.

Na dissertação *Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência*, Queiroz (2013) investiga os percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na EI. A pesquisadora recorreu à abordagem qualitativa e realizou um estudo descritivo explicativo, com um grupo de vinte e duas professoras. Seus dados foram construídos por meio de relatos orais e escritos ocorridos durante oito encontros entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa.

Queiroz (2013), observou que as narrativas das professoras destacam: suas experiências, suas histórias familiares e escolares, as dificuldades, seus anseios, a opção pela carreira, seus maiores incentivadores, os sentimentos e concepções sobre o ser professora na EI, os principais impactos da inserção na carreira e de que forma os enfrentaram, além dos modelos que inspiram a sua prática. Esses elementos, presentes na história de vida das professoras, as constituem as professoras que são. Para a autora, os percursos de aprendizagem da docência das professoras da EI, se configuram como um momento de reflexão e de formação, tanto para as professoras quanto para a pesquisadora.

No artigo *Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar*, Secchi e Almeida (2007) buscam compreender como estão constituídas as funções de cuidar e educar e qual significado essas funções têm assumido na prática pedagógica do professor de EI. Para tanto, as autoras realizaram a pesquisa por meio de observações da prática pedagógica e conversas com as professoras que trabalhavam com crianças com idades entre 5 a 6 anos. Seus resultados evidenciam que o sentido subjetivo do cuidar e do educar tornou-se concreto nas entrelinhas dos registros das situações educativas observadas, o que, à vezes, não se revela no cotidiano das discussões pedagógicas. Observou que o



trabalho desenvolvido na EI pode ser considerado como preparatório para o EF, visto que está centralizado na alfabetização. Neste caso, a preparação para o 1º ano do EF é tida como a finalidade primeira da EI.

Os trabalhos agrupados nesta temática – o aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com as crianças – nos mostram que a docência na EI é ainda demarcada por concepções que demonstram desconhecimento em relação às especificidades da docência nesta primeira etapa da Educação Básica. Os trabalhos evidenciam que o binômio cuidar e educar se apresenta, muitas vezes, de forma dissociada; entre as professoras, algumas ainda concebem a EI como etapa preparatória para o EF; enquanto outras, ao ignorarem a potencialidade dos bebês e crianças pequenas, apontam a creche (faixa etária de zero a três anos) como lugar em que o cuidado básico – ações de higiene e alimentação – como fundamento do trabalho docente. Grande parte dos estudos apontam a necessidade de realização de novas pesquisas sobre o tema. E as atuais pesquisas e legislação vigente? O que causaria essa falta de acesso a este conhecimento?

### **1.2.3 Centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil**

As temáticas, do terceiro conjunto de trabalhos presente neste levantamento, versam sobre a centralidade do corpo na docência com bebês e crianças pequenas (GUIMARÃES, 2008; RORIZ, 2014; SABBAG, 2017; SILVA, Isabel, 2018).

Na tese *Entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade e cuidado*, Guimarães (2008) busca conhecer e compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si; numa creche pública da cidade do Rio de Janeiro. A autora recorreu à perspectiva etnográfica ao desenvolver seu estudo. Seu material empírico foi construído por meio dos registros no caderno de campo, das fotografias e entrevistas com as profissionais envolvidas diretamente com os bebês. Em seus resultados, evidencia tanto a forma através da qual os corpos são modelados e as crianças experimentam-se como guiadas pelos adultos; como as estratégias das crianças; invenções de novos modos de relação e contato delas entre si e delas com os objetos. Observou que os berços tornam-se mediadores de trocas e as cadeiras de alimentação transformam-se em escondedores. Identificou as expressões entre as crianças nas ofertas de objetos; imitações e no gesto

de apontar movimentos criadores e iniciadores de contato.

Na dissertação *A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?*, Roriz (2014) busca identificar como os professores compreendem ou não o seu próprio corpo como elemento fundamental para o desenvolvimento de práxis docente e as maneiras que desenvolvem atividades que trabalhem a linguagem corporal das crianças. Numa abordagem qualitativa aplicou questionários a oitenta professoras. Em seus resultados, observou que o corpo era identificado como um elemento de comunicação. Para ela, os docentes necessitam manter vivas as reflexões e experiências que perpassam as descobertas e, conseqüentemente novas concepções, novas condutas. Como a própria educação, ávida por dinamicidade de pensamentos, as concepções de corpo apresentadas se mostraram coerentes com o lugar de transitoriedade ocupado.

Sabbag (2017) em sua tese, intitulada por "*Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói*": a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil, buscou conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na EI. Para tanto, a autora realizou sua pesquisa embasada na análise de conteúdo e seu material empírico foi construído por meio da aplicação de questionários com 45 docentes e da realização de entrevistas com 13 professoras. Sabbag (2017) salienta que, embora o corpo seja um elemento central nas relações docentes nesta etapa educativa, as professoras pouco direcionam sua atenção a ele. O corpo das professoras é afetado pelas demandas profissionais e como reflexo, afeta as relações estabelecidas com as crianças. Dentre os principais fatores que contribuem para o desgaste corporal identificaram-se a inadequação dos espaços e das materialidades nos contextos institucionais.

Na dissertação *As dinâmicas corporais na docência com bebês*, Silva, Isabel (2018) analisa a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês. Embasada na perspectiva etnográfica, os dados foram construídos por meio da observação e de registros escritos, fotográficos e audiovisuais, em um grupo composto por 12 bebês. Os resultados apontam que as dinâmicas corporais da docência com esta faixa etária são marcadas pelas demandas corporais dos bebês. Assim, ao responder e acolher as demandas deles, as professoras revelam uma disponibilidade corporal intensa que, por meio das relações, vão constituindo os bebês social e culturalmente.

Silva, Isabel (2018), evidencia que o atendimento às singularidades, que são constantes na docência com bebês e ocupam grande parte do tempo das professoras, são marcados

por intensas relações corporais. Para as docentes atenderem às demandas dos bebês – envolvidas em uma temporalidade imposta tanto pelos bebês como pela própria instituição – muitas vezes apressa os atendimentos às singularidades dos mesmos, fazendo uso de uma movimentação corporal intensa tanto para agilizar as demandas, quanto para respeitar o corpo e tempo dos bebês. Em decorrência dessa agilidade, muitas vezes as professoras não se atentam ao seu próprio corpo, em como realizam os movimentos, revelando um descuido, o que gera desgaste físico e cansaço corporal. Soma-se a isso, o uso de materialidades inadequadas, favorecendo este desgaste físico e cansaço das professoras.

As pesquisas agrupadas nesta temática – a centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil – revelam especificidades da docência nesta primeira etapa da Educação Básica. Tais estudos nos convidam a refletir sobre os limites do próprio corpo, principalmente porque no desenvolvimento do trabalho das docentes com bebês e crianças pequenas. As investigações também refletem a necessidade das professoras atentarem para a potencialidade dos corpos das crianças: um corpo que comunica e interage.

#### **1.2.4 As relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil**

O quarto conjunto de investigações presente nesse levantamento foi agrupado sob a égide das pesquisas cujas temáticas versam sobre as relações com os familiares das crianças na Educação Infantil (OLIVEIRA M., 2011; CASANOVA, 2011).

Na tese *A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças*, Oliveira M. (2011) analisa como as relações entre as famílias e as creches públicas são construídas no cotidiano. Sua pesquisa foi realizada em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), na cidade de Belo Horizonte, em turmas de crianças de zero a três anos de idade. A construção dos dados incluiu a observação, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. Além disso, foi realizada a análise dos documentos produzidos pelas instituições e pelo Poder Público.

Em seus resultados, Oliveira M. (2011) verificou que as duas UMEIs investigadas têm a participação das famílias no cotidiano das creches como um dos princípios estabelecidos por seus Projetos Político Pedagógicos. Observou que ambas as instituições desenvolvem ações que incluem o acompanhamento das crianças na sala de atividades pelas famílias e a partici-

pação destas em eventos, como as festas, as reuniões e as atividades extraescolares (passeatas, excursões, seminários).

Oliveira M. (2011) observa que as famílias das crianças valorizam as ações de cuidado e de educação desenvolvidas na creche e o espaço físico da instituição. Para elas as UMEIs se constituem em espaços adequados para seus filhos frequentarem. Assim, as famílias, as educadoras infantis e as crianças constroem, cotidianamente, uma tessitura particular para a prática pedagógica da creche que envolva as ações de cuidar e de educar nas relações de interdependência que desenvolvem nas UMEIs.

No artigo *O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem*, Casanova (2011) escuta as famílias de crianças de berçários que frequentam a creche em período integral, procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches. Seus dados foram construídos por meio de entrevistas realizadas na casa de onze famílias. Revela que as atividades valorizadas pelas famílias focam-se na alimentação, higiene e sono. Tornando as demais atividades como o brincar, cantar, ouvir histórias, olhar-se no espelho, interagir com os brinquedos e demais pessoas, apenas distrações.

Casanova (2011) evidencia que a creche também é vista como um lugar para aprender, fato confirmado por todas as mães. As mães observam o desenvolvimento de seus filhos nas ações cotidianas, na relação com os irmãos mais velhos ou comparando com as demais crianças da vizinhança. Revela que o contato rotineiro, entre as professoras e as famílias, limita-se basicamente aos horários de entrada e saída e fundamenta-se nas conversas rápidas na porta da sala e esporadicamente nas reuniões de pais.

As investigações agrupadas nesta temática – as relações com os familiares das crianças – demonstram que o exercício da docência na EI apresenta como característica a necessidade da construção de uma relação de confiança também com os familiares das crianças, sendo esta uma das especificidades da docência nesta primeira etapa da educação. Demonstram a necessidade de um olhar mais atento quanto ao caráter polissêmico dos termos cuidar e educar, o que contribui, de forma significativa, para que aconteçam desencontros entre as concepções das famílias e as professoras (OLIVEIRA, M., 2011).

Podemos dizer que, como resultado dos esforços empreendidos nos últimos anos no âmbito das pesquisas em educação – no período entre 2004 e 2017 – os estudos selecionados retrataram parte significativa de pesquisas realizadas nesse período. Todas as pesquisas analisadas reforçam a compreensão da criança como sujeito social e histórico, ativo e de

direitos, portadora e produtora de cultura, construtora de conhecimentos. Nesse sentido, a infância não é vista como um tempo de preparação, mas como um tempo em que a criança é e vive como sujeito de direitos: tempo presente. Todos os estudos apontam como indissociáveis as ações de cuidado e educação das crianças, visto que em seu estágio de desenvolvimento – na faixa etária de 0 a 5 anos – apresentam características específicas e vulnerabilidade física, emocional e social, reconhecida pelos estudos como fator de diferenciação da profissão.

Estes estudos, despertam-nos para as especificidades do trabalho com bebês e crianças nas instituições de EI, entre elas: a relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil; aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil; a centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil; e as relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil. A organização dos tempos e dos espaços é vista por Gonçalves (2014) como elemento central nesta caracterização destas especificidades. Entre as lacunas encontradas, notamos pouca ênfase à temática organização dos tempos e dos espaços, considerado por nós como elemento central da docência nesta primeira etapa da Educação Básica (SILVA, 2009).

A presente pesquisa vai ao encontro das indicações colhidas nesse levantamento de estudos. Apresentamos como contribuição – para a construção de conhecimento científico acadêmico – em um campo de estudos que ainda é lacunar, a importância de se conhecer os processos de tornar-se professora na EI, visto que a docência com crianças da pré-escola carrega o estigma de ser uma etapa preparatória para o EF. Outro ponto a ser considerado, trata-se da necessidade do desenvolvimento de uma escuta sensível da criança, o que envolve disposição por parte da professora para aprender junto a elas – e seus pares – em projetos que sejam significativos para ambas as partes.

A seguir, no próximo Capítulo apresentamos os aportes teóricos com os quais interpretamos as experiências sociais (DUBET, 1994) das professoras participantes desta pesquisa. Como veremos, experiência que é múltipla e incorpora diferentes lógicas que as professoras mobilizam conforme as situações para orientar suas ações. Ainda neste Capítulo, abordamos as discussões sobre a docência num sentido mais amplo do termo, e de modo mais específico, apresentamos as especificidades da docência na Educação Infantil.

## **CAPÍTULO II**

### **EXPERIÊNCIA SOCIAL E DOCÊNCIA: FERRAMENTA INVESTIGATIVA ANALÍTICA**

## **2 EXPERIÊNCIA SOCIAL E DOCÊNCIA: FERRAMENTA INVESTIGATIVA ANALÍTICA**

Este Capítulo apresenta os aportes teóricos com os quais interpretamos as experiências sociais (DUBET, 1994) das professoras de crianças de 4 e 5 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. Conforme os objetivos específicos já apresentados na introdução desta tese, a seguir apresentaremos o conceito de experiência social (DUBET, 1994), a docência de um modo geral e por último as especificidades da docência na EI. A nossa busca é por compreender as experiências sociais que as docentes elaboram em suas relações no trabalho de cuidar e educar crianças de 4 e 5 anos de idade em contexto coletivo.

### **2.1 EXPERIÊNCIA SOCIAL**

Compreendemos que as professoras constroem suas visões de si mesmas e dos outros, suas experiências sociais como docentes de crianças de 4 e 5 anos articulando diversos sistemas e suas respectivas lógicas de ação. Reconhecemos a sua autoria na interpretação de suas ações no conjunto de suas experiências sociais: experiência compreendida por nós como uma maneira de construir e transformar o mundo. Nessa direção, a docência na EI não pode se restringir aos aspectos normativos que definem os papéis sociais. Buscamos compreender a docência como processos construídos pelos sujeitos e instituições, o que exige uma reflexão sobre as relações entre o indivíduo e a sociedade.

Nesse caminho, de acordo com Dubet (1994) a Sociologia Clássica, em suas diversas tradições, delineou características da noção de sociedade – como uma noção geral, como uma realidade integradora – e esta parece adquirir uma maior exatidão quando adjetivada por: sociedade de massa, sociedade primitiva, sociedade industrial, sociedade moderna, sociedade pós-industrial ou sociedade pós-moderna. A definição de sociedade, neste caso, consiste na definição dos seus estágios de desenvolvimento – e em sua complexidade e racionalização – em que esta se encontra. Quanto mais moderna, mais garantidas estariam as normas e ordens políticas, pela intensidade de sua formalização.

No entanto, a teoria de Dubet (1994) envolve uma ampla revisão crítica e uma

releitura das vertentes sociológicas, pois para ele as noções de indivíduo e sociedade são complexas, ambíguas e polissêmicas. Para o autor, a sociologia clássica e as vertentes contemporâneas não apreendem a complexidade das sociedades pós-industriais: a primeira por objetivar uma explicação global e totalizante para fenômeno múltiplo, plural que é a sociedade; e a segunda por se aterem a partes deste sistema. Ainda dizendo da sociologia clássica, para esta o indivíduo é moldado pelo autocontrole, pelos deveres, pelo controle social para a coesão e o funcionamento da sociedade, enfim, “o actor individual é definido pela interiorização do social, a acção é tão só a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos actores e ao sistema” (Id., p. 12).

Os delineamentos teóricos de Dubet (1994) compreendem a construção de um referencial analítico acerca das relações entre ator social e sociedade, visto que: “A sociedade moderna possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (DUBET, 1994, p. 47). Esta elaboração teórica da sociedade pressupõe a integração dos indivíduos a uma instituição, a um mercado ou a uma cultura.

Dessa visão de sociedade deriva a construção da noção de experiência social, “que designa as condutas individuais ou colectivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15). Como a sociedade é produzida por entendimentos distintos e incongruentes, a experiência social – que dá sentido às ações sociais – se faz por lógicas de ação, ora articuladas, ora contraditórias. Com efeito, as articulações das diferentes lógicas e a dinâmica resultante desta atividade constituirá a subjetividade do ator e sua reflexividade (DUBET, 1994).

De acordo com a formulação de Dubet (1994), a diversidade de formas de explicação das relações entre ator e sistema não expressam oposições, mas possibilidades abertas por um sistema social plural e complexo. Para ele, numa sociedade diversa, os atores não agem segundo uma única lógica de ação, exercendo um papel programado, se pautando por um só paradigma, mas por sua capacidade de iniciativa e de escolha.

Ao compor a teoria da experiência social, este autor compreende as diferentes teorias como se referindo a dimensões parciais de um sistema complexo. O sistema – concebido por ele como heterogêneo – comporta essa pluralidade de dimensões, que são múltiplas, difusas e muitas vezes, não congruentes, nem hierárquicas e essa heterogeneidade de registros



determina as lógicas da ação. Esta noção de experiência social é definida por Dubet (1994) como uma teoria de alcance médio já que esta não pretende encontrar explicações que abarquem a totalidade das situações diante do quão complexa são as sociedades. Assim, o autor considera ser a noção de experiência social a mais adequada:

[...] para designar a natureza do objecto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais. Por isso, essas condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita de interações sucessivas; elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos. É esta própria heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de acção (DUBET, 1994, p. 93).

Nessa perspectiva, reconhece-se que o ator social – seja ele individual ou coletivo – é, mesmo que parcialmente, capaz de criar uma postura crítica e reflexiva, gerando um conhecimento sobre ele, sobre a sociedade e sobre seu papel social. Essa noção de experiência possui três características essenciais:

(a) “a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (DUBET, 1994, p. 15-16): o ator não é visto como alguém com uma única lógica de conduta, mas ao contrário, é tido como alguém que possui a capacidade de adotar vários pontos de vista ao mesmo tempo, sua identidade (experiência) é construída a partir destes princípios; a personalidade do indivíduo gerencia esta experiência;

(b) “a distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” (Id., p. 16): uma distância crítica define a autonomia dos atores e os torna sujeitos. Para o teórico francês, sujeito é uma construção cultural em adequação com aquilo que se tenciona ser;

(c) “a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (Id. p. 17): quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social, ocorre a alienação.

Nos termos de Dubet (1994), a experiência social se dá no entrelaçamento de três sistemas: (a) comunidade, (b) mercado e (c) sistema cultural. A justaposição destes três grandes tipos de sistemas formam a sociedade. Cada um desses sistemas é fundado por uma lógica de ação própria e a experiência social será resultante de uma articulação entre estas três lógicas (esquematisadas a partir de quatro critérios: a forma da identidade do ator, a natureza das relações sociais, o que fundamenta a ação dos atores e a que tipo de visão de sociedade, de sistema social se refere):

(a) da integração: como na sociologia clássica, o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade; pela submissão à interiorização de valores institucionalizados e reconhecimento social na medida em que esteja integrado, mantendo a continuidade de sua identidade. É fundada a partir da socialização/reprodução, sob forma de educação ou sob forma de controle social;

(b) da estratégia: o ator é definido pelos interesses no mercado, pelo seu *status* (econômico ou social) adquirido por meio de seus recursos disponíveis. As relações sociais são definidas em termos de concorrência, almejando o “poder” e desenvolvendo estratégias para influenciar os outros indivíduos da sociedade;

(c) da subjetivação: o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação e/ou de alienação. Quanto à identidade, o ator é sujeito, na medida em que é capaz de se distanciar, criticamente, de si mesmo e da sociedade. Sua identidade é definida como um engajamento que o possibilita “descobrir-se como o autor da sua própria vida” (DUBET, 1994, p. 131), na luta contra a alienação, que é a “privação da capacidade de ser sujeito” (Id., p. 136). Importante salientar que, para o autor, é a cultura e a historicidade que tornam possível a crítica social como fundamento da ação e dão sentido às suas práticas, engajamentos e conflitos, na luta contra a dominação social. Desta forma, tal ação crítica pode se configurar como um movimento social de tensão dialética, tendo, como pano de fundo, a concepção de sociedade como um sistema de ação histórica.

Assim, a experiência social – que tem relação com o sistema social – é o resultado da combinação dessas lógicas de ação empreendida pelos indivíduos em um determinado contexto, ou seja, a forma como o indivíduo constrói o mundo a partir da experimentação dos diversos sistemas e de suas respectivas lógicas. Tais lógicas remetem aos três "sistemas", três tipos de explicação da sociedade. No entanto, para o autor, existe uma "circulação" entre esses três pontos de vista, que apaga a ideia clássica de sociedade como sistema fechado, já que os atores se deparam, ao mesmo tempo, com identidades e relações sociais diversificadas. Logo, “o actor constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta” (DUBET, 1994, p. 140).

Diante do exposto até aqui, percebemos que o conceito de experiência social de Dubet (1994) ajusta-se como categoria central em nossas análises das lógicas de ação operadas pelas professoras na elaboração de suas experiências sociais como docentes. A mobilização deste

conceito decorre da nossa percepção de que as professoras, consideradas na sua condição de atores sociais, expressam experiências individuais e coletivas sobre a docência, enquanto construção modulada pelo conhecimento social, pelas relações sociais e por suas opções políticas. Professoras que, no exercício do seu trabalho, articulam diferentes lógicas que envolvem a integração ao papel ao mesmo tempo em que defendem seus interesses e exercem a crítica dentro de um sistema regulado tanto pelo conhecimento quanto pelas regras existentes.

Como já foi dito, e aqui reafirmamos e explicitamos, para Dubet (1994), a experiência é múltipla e incorpora diferentes lógicas que os atores mobilizam conforme as situações e contextos, orientando assim as suas ações e relações na sociedade contemporânea. Assim, como a ação não é única, esta comporta as diferentes dimensões do sistema, cada uma dessas dimensões se converte em lógicas presentes nas ações dos atores: (a) a integração, lógica pela qual o ator define-se pelos seus pertencimentos, visa mantê-los ou fortalecê-los no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração; (b) a estratégia, na qual o ator realiza seus interesses pela mobilização de recursos ou estratégias; e (c) a atividade crítica ou subjetivação, na qual o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com a sociedade definida como um sistema de produção e dominação.

A diversidade das lógicas de ação leva-nos "a conceber a sociedade como um conjunto desprovido de centro em que não existe regulação ao nível de toda a sociedade" (DUBET, 1994, p. 156). Da mesma forma, "que a experiência social é uma combinação de lógicas de ação cujo sentido provém de um trabalho do indivíduo" (DUBET, 1994, p. 156). Ainda mais especificamente, os sujeitos agem tanto num esforço de integração, o que corresponde ao exercício de papéis sociais, quanto lutam pelos seus interesses por meio de estratégias possíveis em um sistema social aberto e se afastam de determinismos podendo exercer a crítica e colocar em ação algo próprio, a sua subjetividade que revela uma socialização que não é total. Ao formular os princípios de uma sociologia da experiência, Dubet (1994) parte do princípio de que o ator social constrói sua experiência pelo fato de não estar totalmente socializado.

Santos e Silva (2016), interpretando o pensamento deste sociólogo, consideram que essa insuficiência da socialização dos atores decorre do seu entendimento de que, na atualidade, os sistemas sociais apresentam, ao mesmo tempo, diferentes lógicas e desse modo, compete ao ator articulá-las em suas ações sociais. Com efeito, nas sociedades complexas, "as

ações ocorrem como possibilidades dadas por esse mesmo sistema, que se expressa de múltiplas formas e não apenas como um projeto de integração a ser obtido pela socialização de seus membros” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 136).

Dubet (1994) nos adverte que essas lógicas também se intercambiam, são autônomas e não hierarquizadas, uma vez que a experiência social é complexa. Identificando, pois, que essas três lógicas estão concomitantemente presentes na sociedade – e, logo, na instituição de Educação Infantil – é que esse estudioso da vida social formula o conceito de experiência social como o trabalho dos atores de articulá-las conferindo um sentido à sua vida. Reforçamos, aqui, que a experiência não é dada, mas construída nas relações sociais e que tal construção, possibilitada pela crítica, faz com que o indivíduo tome distância em relação a si mesmo e esta distância o transforma em sujeito.

Desta forma, o conceito de experiência social de Dubet (1994), de acordo com Bitencourt, Lomba e Silva (2018), é profícuo na análise das experiências sociais que as professoras elaboram em suas relações com o trabalho de cuidar e educar crianças na Educação Infantil, pelo menos, por duas razões:

a) a docência na EI está em construção, não havendo ainda, na realidade brasileira, uma cultura profissional ou estatuto por meio do qual possa se identificar;

b) ainda que houvesse uma tradição que oferecesse elementos de uma identidade com contornos definidos, conforme identificou Dubet (1994) e também Nóvoa (1995, 2007) – e diversos autores que estudam a docência – os atores explicam seu ofício e suas práticas a partir de um conjunto amplo e heterogêneo de experiências que envolvem desde a formação e as regulações e passam por vivências pessoais no processo educacional e fora dele.

Enfim, a experiência social das professoras é trabalho, é atividade, é construção de identidade, é conflito, é opção ética, estética e política. A experiência social – enquanto modo de ação social ancorada na subjetividade do ator – refletirá diretamente em suas práticas e em seus discursos. Compreendemos que diversos sistemas e suas respectivas lógicas são articuladas pelas professoras da EI para que cada uma construa sua visão de si mesma e dos outros, suas experiências sociais como docentes de crianças de 4 e 5 anos. Nesse caminho, operamos com as lógicas de ação – da integração, da estratégia e da subjetivação – por reconhecermos que, embora submetidas às lógicas sociais, também por isto, as professoras constroem e interpretam suas ações no conjunto de suas experiências sociais.

## 2.2 DOCÊNCIA

Reconhecemos que cada professora apresenta o seu modo de construir a docência na EI com crianças de 4 e 5 anos. Produtoras de saberes que são, consideramos a subjetividade e os conhecimentos que constroem em seu trabalho de cuidar e educar crianças em contexto coletivo. Deste modo, antes de tratarmos da docência na EI, consideramos importante discutir a docência de um modo mais amplo. Deste modo, a seguir apresentaremos o sentido etimológico da palavra docência e os conceitos construídos acerca da profissão docente a partir das perspectivas de Veiga (2006); Araújo (2004); Nóvoa (1999); Perrenoud (1993); Sacristán, (1991); Tardif; Gauthier (2001); Tardif (2012); Pasquay e Wagner (2001); Gómez (1997); Schön (2000) e Perrenoud; Altet; Charlier; Pasquay (2001); Tardif e Lessard (2014); Teixeira (2007), para quem a docência se caracteriza por uma atividade profissional na qual o/a professor/a impulsiona e mobiliza ações – colaborativas, interativas, reflexivas, de pesquisa e crítica – em contextos formativos.

Em seu sentido etimológico, a palavra docência “tem suas raízes no latim – docere – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468). Essa autora se apoia em Araújo (2004) para afirmar que a apropriação do termo docência apresenta o seu registro na Língua Portuguesa em 1916, sendo este um termo relativamente novo no campo da educação.

Segundo Nóvoa (1999), a função docente foi por muito tempo desempenhada de forma não especializada por religiosos e leigos de origens diversas. Segundo ele, a docência como profissão tem sua origem em congregações religiosas, que se transformaram no que ele chama de congregações docentes. Nóvoa (1999) cita como exemplo os Jesuítas e Oratorianos, que ao longo dos séculos XVII e XVIII progrediram na configuração de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16). Com o avanço da educação às camadas populares e com a estatização do ensino, sucessivos movimentos em prol da profissionalização da docência avançaram na busca por uma formação específica que integrasse os/as professores/as em uma carreira não mais vinculada ao “dom” ou “sacerdócio”, mas ao exercício de uma profissão fundamental para o desenvolvimento da sociedade (NÓVOA, 1999).

Para Perrenoud (1993), os professores são e sempre foram pessoas que exercem um ofício profissional. Tal fato gera a existência de diversos modelos de profissionalismo ligados

ao ensino, que concorre para a passagem do ofício artesanal, de uma prática baseada em técnicas e regras pré-estabelecidas, para uma profissão com estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Nesse caminho, para Sacristán (1991) o trabalho docente se insere em um contexto no qual “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (SACRISTÁN, 1991, p. 69).

Tardif e Gauthier (2001) sustentam que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão, e neste caso, a docência é vista numa perspectiva mais prática já que os/as professores/as em suas capacidades de agir, falar e de pensar – dotados de racionalidade – encontram formas para orientar a sua prática. E Tardif (2012) complementa ao dizer que o docente, detentor de saberes de diferentes naturezas, constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes preexistentes ao contexto de trabalho. Estes novos saberes – que não se separam dos saberes antigos – vão sendo reunidos na complexidade do indivíduo, envolvendo o que ele é e está se tornando. Nessa linha de pensamento, Pasquay e Wagner (2001), encontramos a docência como atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações.

De acordo com Gómez (1997) a docência é prática reflexiva na e sobre a ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas. Segundo este autor, a docência trata-se de um processo no qual o professor propõe e experimenta alternativas, enquanto participa na reconstrução permanente da realidade escolar num movimento “de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças” (GÓMEZ, 1997, p. 112). Enfatiza que o docente deve avançar para uma visão em que a ação prática é geradora de conhecimentos, indo ao encontro das ideias de Schön (2000), defensor da relevância das atividades práticas serem permeadas por uma prática reflexiva.

Schön fundamenta-se na teoria de investigação de John Dewey, a qual enfatiza a aprendizagem na perspectiva do aprender fazendo. Trata-se dos estudantes aprenderem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, tendo como principais atividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 25).

Schön (2000) afirma a importância de uma prática reflexiva baseada no *conhecimento-na-ação*. Para ele, este conhecimento é o componente que está diretamente relacionado com o saber/fazer, pois surge na ação, é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. Este *conhecimento-na-ação* refere-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação.” (SCHÖN, 2000, p. 31). Nesse sentido, conhecer “sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.32), o qual apresenta três tipos de reflexão: a reflexão-sobre-a-ação; a reflexão-na-ação; e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

A reflexão-sobre-a-ação consiste num pensamento retrospectivo sobre o que foi feito, almejando descobrir como o ato de conhecer na ação poderia contribuir para um resultado inesperado. Já a reflexão-na-ação é o ato de refletir durante a ação, sem interrompê-la, “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33). Esse processo de reflexão-na-ação não seria tão espontâneo quanto o conhecer-na-ação, teria “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação” (idem, p. 33). Para Schön (2000), “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33). Como o pensamento conduz o indivíduo a dar nova forma ao que se está sendo feito no momento, isto possibilita interferir na situação em desenvolvimento.

De acordo com Schön (2000), no processo de reflexão-na-ação, pode surgir um resultado inesperado, que segundo Schön (2000), pode ser agradável ou desagradável. As respostas de rotina produzem uma surpresa e esta, para Schön (2000), “leva à reflexão dentro do processo do presente na ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que, não precise ocorrer por meio de palavras” (SCHÖN, 2000, p. 33). Sendo assim, o que Schön enfatiza é a valorização da prática profissional como um momento de construção do conhecimento tácito.

Sendo assim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação trata-se do ato de pensar retrospectivamente sobre o que fizemos, refletir sobre a ação passada, revendo o que se busca conhecer, o que favorece o alcance de um conhecimento inesperado o qual consolidará no entendimento de determinada situação, como explicitado a seguir.

Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação, para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000. p. 32).

Corroborando com Schön (2000), Perrenoud; Altet; Charlier; Pasquay (2001, p. 223), afirmam que, “torna-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação.” Segundo estes autores ser professor profissional “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (PERRENOUD; ALTET; CHARLIER; PASQUAY, 2001, p. 223).

E por fim, Tardif e Lessard (2014), fundamentados em uma abordagem sociológica, compreendem a docência como atividade de trabalho desenvolvida em organizações em que os professores interagem com outros indivíduos com os quais realizam trocas. Para os autores, o trabalho dos professores pode ser compreendido não somente pelos aspectos técnicos – específicos às tarefas que desempenham – mas também, pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas que estão imersos a todo o momento. Estes aspectos humanos podem nos evidenciar as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte do trabalho docente, desde que vistos também por um olhar humanizado, numa visão panorâmica – possibilitada pela empiria – a qual contemple o “chão da escola” e suas relações.

É nesse entendimento sobre a docência que compreendemos a docência como uma profissão de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade (NÓVOA, 1999). Os professores/as por exercerem um ofício profissional estão sujeitos aos diversos modelos de profissionalismo ligados ao ensino, a uma profissão com estratégias orientadas por objetivos e por uma ética (PERRENOUD, 1993). Uma atividade especializada transmitida por gerações e sustentada por um saber científico (PASQUAY, WAGNER, 2001), a qual é composta por novos saberes que se juntam aos antigos, influenciando no que cada indivíduo é



e no que está se tornando (TARDIF, 2012). Trata-se de “uma prática educativa e de ensino anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (SACRISTÁN, 1991, p. 69). Enfim, a docência como ação prática e geradora de conhecimentos (GÓMEZ, 1997), baseada na reflexão sobre a ação; na reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000), uma profissão que envolve aprender a refletir sobre a prática no mesmo momento da ação (PERRENOUD; ALTET; CHARLIER; PASQUAY, 2001). Um trabalho que vai além dos aspectos técnicos, diante das emoções advindas das interações, que vistas, também numa abordagem humanizadora, podem nos evidenciar as condições, tensões e dilemas que fazem parte do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014).

Conforme já mencionado na introdução desta tese, Teixeira (2007), em artigo intitulado *Da Condição Docente*: primeiras aproximações, procura pela matéria prima e historicidade que a constituem, apresentando os seus “[...] fundamentos para se pensar os/as professores/as, suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, em seus particulares enredos no mundo, frente a outras condições e sujeitos sociais, frente a outros grupos de pertencimento [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 428-429). A autora desenvolve o argumento de que a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial.

A relação docente/discente poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados. Por ser assim, talvez se possa dizer que a docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (TEIXEIRA, 2007, p. 433-434).

Nos termos de Teixeira (2007, p. 433), “a docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida”. Assim como Teixeira (2007), consideramos que a docência, também na EI – assim como nas outras etapas e outros níveis de ensino – está fundada na delicadeza, na relação estabelecida com a criança em seu cuidado e educação. Para nós, a docência também é relacional, a relação é a matéria da qual ela é feita, sendo esta instaurada na relação social entre adultos/professoras e crianças. Essa

concepção, no entanto, não deve obscurecer a apreensão das contradições presentes na prática docente, em que cuidar e educar pode assumir feições distantes da delicadeza. A seguir, apresentamos a docência na EI em suas singularidades em relação à docência nas outras etapas e níveis da educação.

### **2.2.1 A docência na Educação Infantil: o cuidar e educar por meio das interações e brincadeiras**

É consenso na área da EI, em acordo com as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009), que o trabalho das professoras no cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos de idade nas instituições de EI deve ocorrer de forma indissociável. O desenvolvimento deste trabalho – o qual tem como eixo as interações e as brincadeiras – tem por objetivo ampliar e diversificar as experiências das crianças, diferentemente das ações direcionadas a elas no ambiente familiar ou das atividades desenvolvidas no EF, o que demanda uma formação específica por parte das professoras.

Compreendemos que uma EI que atenda os direitos das crianças pequenas é um elemento importante para a continuidade na Educação Básica, bem como para melhores condições de vida das populações infantis. No entanto, apesar da pressuposta importância social das creches e pré-escolas, historicamente há uma depreciação do papel dos profissionais – a maioria mulheres – que cuidam e educam crianças em instituições de EI.<sup>20</sup>

Dizer de cuidados na EI parece remeter ao passado da assistência. Em estudo que aborda a visão das famílias sobre o compartilhamento do cuidado e educação de seus filhos/as em uma instituição pública de ensino, Silva et al. (2016) percebem um certo incômodo por parte das professoras quando os familiares se referiam às práticas de cuidado de suas crianças.

Mesmo utilizando de delicadeza, quando uma mãe conversa com uma professora sobre o cuidado com a criança, ou mesmo utiliza o termo creche para se referir à UMEI, parece despertar na professora algo relacionado à desvalorização que as ações de cuidado têm em nossa sociedade. O termo creche parece ofensivo remetendo à ideia de assistencialismo e às atividades de cuidado ligadas às babás e empregadas domésticas. A percepção da professora dependerá de como ela vê a condição docente (SILVA et al., 2016, p. 166).

---

<sup>20</sup> Em 2017, no Brasil, parte expressiva dos professores da Educação Infantil possui nível superior de escolaridade. Dos 594 mil docentes desta etapa, 67,6% (401.799) encontram-se neste caso, segundo o Censo Escolar de 2017. No segmento da creche, o percentual é de 66% (BRASIL, 2009a).

As autoras percebem que, embora o tema cuidado esteja presente no Brasil desde os primeiros estudos sobre o atendimento em creches e pré-escolas, parece faltar entendimento do que seja o cuidar e educar crianças em espaços coletivos, visto que “ainda não temos reflexões suficientes que nos ajudem a construir referências claras, mesmo entre os especialistas e professoras(es) da área” (SILVA et al., 2016, p. 173).

Os motivos desta depreciação do trabalho das professoras, em grande parte mulheres negras e pobres (ROSEMBERG, 1999) passa por dimensões que vão desde a atribuição do cuidado às mulheres como atributo natural do feminino à formação precária das professoras e a falta de conhecimento por parte da sociedade da complexidade que envolve o desenvolvimento dos bebês e crianças.

Para Cerisara (2002) o trabalho realizado pelas professoras nas instituições comporta práticas muito parecidas com as desenvolvidas historicamente pelas mulheres em suas casas e por isso vem sendo construído historicamente e culturalmente no feminino. Em razão dessa característica, para a autora, o trabalho de professoras nas instituições abrange processos sociais de cuidado e educação que independem do sexo das/os profissionais que as realizam. Estes processos, denominados por Cerisara (2002) como práticas de maternagem, no trabalho das professoras constituem uma ambiguidade em relação à docência na EI e oscila “entre o domínio doméstico da educação (casa – mãe) e o domínio público da educação formal (escola – professora)” (CERISARA, 2002, p. 4).

Oliveira M. (2011) evidencia que o caráter polissêmico dos termos cuidar e educar contribui, de forma significativa, para que aconteçam desencontros entre as concepções das famílias e das educadoras infantis acerca do conteúdo e do formato das ações cotidianas com as crianças. Esta falta de precisão na definição do termo cuidado, de acordo com Montenegro (1999, 2005), está relacionada à pequena quantidade de estudos sobre essa temática.

O próprio termo *care* (cuidado em inglês), de acordo com Hirata (2010) e, Guimarães, Hirata e Sugita (2012), é de difícil tradução, pois além de ser polissêmico o *care* comporta várias ações e atitudes caracterizadas por conceitos equivalentes em diferentes línguas, como: “solicitude, preocupação com o outro, estar atento a suas necessidades” (HIRATA, 2010, p. 43). No caso do Brasil, por exemplo, as autoras – citadas acima – descrevem que a palavra cuidado é utilizada para designar a atitude, no entanto o verbo cuidar representa a ação e parece traduzir melhor a expressão *care*.

Para Carvalho (1999), a multiplicidade de significados para o conceito de cuidado – por diferentes áreas de conhecimento, campos profissionais e marcos teóricos – contribui e ao mesmo tempo torna complexa a utilização exata do conceito, “ora entendido como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo da subordinação social das mulheres” (CARVALHO, 1999, p. 51). São significados, ligados “à prestação de serviços pessoais a outros, mas os termos podem também ser empregados no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade” (CARVALHO, 1999, p. 51). E com frequência:

[...] especialmente nos estudos feministas, é ao trabalho das mulheres como mães, filhas e irmãs, isto é, aos serviços que elas executam no interior das famílias, que para muitas autoras seriam o modelo básico de ‘cuidado’, mesmo quando exercido numa relação de assalariamento, no âmbito de instituições como hospitais, creches ou equipamentos de assistência social. Assim, uma característica do conceito ‘cuidado’ é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas (CARVALHO, 1999, p. 51).

Carvalho (1999), nos esclarece que o conceito de cuidado emerge, simultaneamente, na Psicologia a partir dos estudos feministas – mais especificamente do feminismo da diferença – nos quais os autores acreditam que as mulheres são desde cedo formadas a partir das noções de relacionamento, ligação e cuidado, o que as levaria a responsabilizar-se pela prestação de serviços aos outros; e na Sociologia, com as pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres no lar ou na prestação de serviços àqueles incapazes de viver o dia a dia com autonomia em função da idade ou de algum tipo de incapacidade. Ao nos dizer da relação entre adultos e crianças no contexto escolar, Carvalho (1999), nos esclarece sobre o necessário deslocamento a ser feito para melhor compreender o conceito do cuidado:

[...] é necessário deslocá-lo tanto de enfoques que o articulam a relações pretensamente naturais entre crianças e mulheres, baseadas no instinto maternal e na intuição; quanto de abordagens que o colocam fora da História, porque elevado a categoria central de uma ética universal dos relacionamentos. É necessário tomar o ‘cuidado’ como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas, que em sua configuração atual fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças articulada à emergência e consolidação da modernidade (CARVALHO, 1999, p. 76).

Referindo-se ao final do século XX, para a autora, o cuidado, visto de acordo com as prescrições predominantes “seria uma relação que garante a presença de uma adulta do sexo feminino, estável, dedicada, e amorosa, que se responsabiliza pelo desenvolvimento total da criança, fazendo dessa tarefa o centro de sua vida e sendo culpabilizada pelos fracassos nesse

percurso” (CARVALHO, 1999, p. 76-77). Trata-se de uma idealização que coloca as mulheres numa condição de dependência dos homens, definidas a partir de seu papel materno. Ainda de acordo com esse ideal de cuidado, as crianças deveriam ser cuidadas por mães e professoras dedicadas, o que implica em privar os homens das tarefas diretas de cuidado e dos vínculos emocionais, reservando a eles as funções de provedores, protetores e autoridade moral.

Para melhor compreendermos o conceito de cuidado na relação entre adultos e crianças, Carvalho (1999, 1999a, 2002), observa que, é necessário deslocá-lo tanto do enfoque que o articula às relações naturais entre mulheres e crianças baseada no instinto maternal, quanto daquelas abordagens que o coloca fora da história como uma categoria central de uma ética dos relacionamentos. Nesse caminho, tanto Carvalho (1999, 1999a), como Teixeira (2007), destacam em seus estudos que a docência exercida por professores/as nas instituições de Educação Básica não se restringe ao ensino de conteúdos, mas, sobretudo, o desenvolvimento de relações sociais, as quais envolvem uma multiplicidade de interações e sentimentos por parte dos envolvidos: docentes e discentes.

Compreendemos que docência na Educação Infantil também é relacional, uma vez que a educação de crianças de 0 e 5 anos exige cuidados específicos em virtude de sua dependência física em relação aos adultos, visto que de acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano de creches e pré-escolas.

Compreendemos que todas as etapas e níveis da educação necessitam discutir sobre o cuidado nas relações entre os sujeitos, no entanto na educação das crianças de 0 a 5 anos, esse tema tem exigido muito estudo no âmbito acadêmico, no cenário da formação profissional e das políticas públicas para a infância. No contexto da educação – no caso da pesquisa de Carvalho (1999), os primeiros anos da Educação Básica – as práticas cotidianas de cuidado se apresentam segmentadas em duas ações: enquanto o educar é visto como instrução e ensino, o cuidado, por vezes, se refere às demandas do corpo, como comer, dormir e hábitos de higiene.

Importa considerar que, a trajetória de constituição e difusão das instituições de EI brasileiras – especialmente ao longo do século XX – foi marcada por diversas práticas ao longo do tempo. Esta história – com suas diversas concepções e finalidades – apresenta grande variedade de formas de atendimento às crianças, o que fez surgir diferentes nomeações, tanto para as instituições: creche domiciliar, comunitária, filantrópica; creche casulo; orfanato; internato; escolinha; maternal, pré-escola, jardim de infância, entre outras

formas de atendimento (KUHLMANN JÚNIOR, 2000); quanto para as trabalhadoras: babá, pajem, monitora, auxiliar, recreadora, profissional de creche, educadora, professora, entre outras denominações (SILVA, 2008).

A partir de 1996, a LDBEN nº 9.394 situa a EI como primeira etapa da Educação Básica, enfatizando a sua dimensão educativa e estabelecendo a função docente para toda a Educação Básica e o cargo de professor tanto para o profissional da creche quanto para o da pré-escola. De acordo com Kramer (2005), até a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 o trabalho na EI estava associado à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança. Pela ênfase na dimensão afetiva, era considerado um trabalho que poderia ser exercido por mulheres de menor qualificação e automaticamente, com baixa remuneração.

Mais recentemente – na década de 1990 – o campo da EI enfatizou a inseparabilidade entre o cuidado e a educação da criança pequena, ou seja, se o cuidar também faz parte da educação da criança na EI e também no EF, sendo que este ganha maior dimensão quanto menor for a idade da criança (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Para o autor, de uma parte era de se esperar que determinados conteúdos escolares se tornassem objetos de preocupação da EI, conforme as crianças se aproximavam da idade do EF. De outra, observam-se em estudos desde a década de 1990, crianças pequenas submetidas a uma disciplina escolar arbitrária, em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição subalternizava as ações de cuidado frente às atividades de preparo para o EF e ao controle destas para que fossem obedientes à autoridade. De fato, podemos dizer que a história da EI no Brasil foi marcada por uma dupla trajetória: a das creches pelo assistencialismo e a da pré-escola pelo seu caráter preparatório para o EF, sedimentando deste modo modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2002, 2006, 2007).

As mudanças pós LDBEN/1996 e instituição das DCNEI (BRASIL, 1999; 2009) têm proporcionado significativas transformações quanto às concepções no que se refere ao exercício da docência e ao trabalho do cuidado e educação das crianças em instituições de EI. A transformação de uma tradição que, historicamente, esteve situada na área da assistência para uma concepção centrada na importância da inserção das crianças em espaços educacionais públicos de cuidados e educação, desde a mais tenra idade, denota que o campo da EI tem buscado evidenciar suas especificidades no trabalho com as crianças.

Para Oliveira (2010), as DCNEI (BRASIL, 2009) “representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de

determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). De caráter mandatório, estas trazem orientações a respeito do trabalho das professoras no cuidado e educação das crianças – que deve ocorrer de forma indissociável – nas instituições de ensino, o qual tem como eixo as interações e as brincadeiras, definindo em seu texto as características dessa etapa da Educação Básica:

A primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009, p. 12).

Assim, as DCNEI (BRASIL, 2009) impõem às instituições de EI a necessidade de reestruturação de suas funções, contrariando perspectivas anteriormente colocadas no imaginário social, já que necessitam assumir “uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de 'preparação para o futuro' que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental” (ROCHA, 2003, p. 02). Essa mudança de concepção acerca da função social da EI implica em:

[...] resgatar no espaço da educação das crianças pequenas as suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não significa, contudo, descartar o papel do professor, como o adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano (ROCHA, 2003, p. 8).

A Educação Infantil tem entre suas funções, a de proporcionar aos bebês e crianças pequenas experiências diversificadas de conhecimento do mundo e de si mesmas num ambiente em que o educar e cuidar estejam integrados. Para tanto, a docência nesta primeira etapa da Educação Básica requer diálogo – em suas diferentes formas – e construção de vínculos afetivos pelas interações entre adultos e crianças, reconhecendo-as como seres competentes e capazes.

Na EI, estas interações entre professoras e crianças também se estendem aos seus familiares. Para Silva (2014), estas interações com as famílias – quer do ponto de vista conceitual ou político e prático – são vistas como um desafio. Tal tema vem sendo

problematizado pela literatura da área, cujas análises são unânimes em indicar a importância da instituição de EI no processo de construção de uma relação de parceria com as famílias das crianças (VITÓRIA, 1999; AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; MARANHÃO; SARTI, 2008; MARTINS, 2015; CASANOVA, 2011). Nesse sentido, a confiança – que os familiares depositam ou não na instituição – é um dos fatores preponderantes para a construção de uma EI que de fato atenda os direitos das crianças em suas experiências de cuidado e educação proporcionadas a elas (SILVA, 2014).

Na Educação Infantil a professora desempenha papel central na criação do ambiente educativo, organizando-o de forma intencional para proporcionar às crianças interações – entre elas e também com os adultos – enquanto promove situações de aprendizagens ao explorarem os espaços e materiais colocados à disposição. Trata-se de um planejamento no qual os interesses das crianças são escutados pela professora que assume o papel de mediadora ao proporcionar ricas situações de aprendizagem. Ou seja, uma relação na qual o diálogo e a construção do conhecimento sirvam para o desenvolvimento não só das crianças, mas também da própria professora (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 1996).

Esta aprendizagem social – na qual há significações e interpretações a serem compartilhadas – está diretamente ligada ao ato de brincar. Nesse sentido não há “na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (BROUGÉRE, 2004, p. 97). A criança não brinca isolada como numa ilha deserta, brinca com o que tem na mão e na cabeça: fazendo uso de substâncias materiais e imateriais.

Para Brougère (2004), a escolha de um determinado material em detrimento de outro expressa os valores que a escola e o educador possuem em relação à aprendizagem e à brincadeira. Essa construção da cultura lúdica<sup>21</sup> pela criança, apresentada por Brougère (2004) nos alerta para a importância das professoras conhecerem e reconhecerem na brincadeira os elementos culturais dos quais ela se serve e, a partir daí fornecer às crianças os meios – materiais ou não – para o aprofundamento da brincadeira.

Para Brougère (2004), o brinquedo e a brincadeira associados a mediação por parte do educador contribui para o desenvolvimento da criança, a qual está, desde o nascimento, inevitavelmente imersa em um determinado contexto social, o que influenciará os seus comportamentos pelo fato destes estarem impregnados desta imersão. A brincadeira envolve aprendizado, no qual: “A criança pequena é iniciada [...] por pessoas que cuidam dela.”

---

21 Para Brougère (2004), o brinquedo, a brincadeira, o espaço e o tempo de brincar, as experiências anteriores da criança formam um todo determinado cultura lúdica. A cultura lúdica não está isolada da cultura geral.



(BROUGÉRE, 2004, p. 97). Este autor defende que a brincadeira é dotada de significação social e que por isso necessita de aprendizagem. Para ele, o social está envolvido na brincadeira, sendo “o adulto quem batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança (BROUGÉRE, 2004, p. 97).

Na Educação Infantil, o brincar é considerado um recurso indispensável a ser utilizado pelas professoras, de acordo com Kishimoto (2002, 2010). Na brincadeira a criança pensa e experimenta novas situações e também as de seu cotidiano, ressignificando-as. Quanto à importância de se utilizar brinquedos e/ou brincadeiras nesta etapa da Educação Básica, estas são apresentadas por esta autora como um dos meios que auxiliam a criança na elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e construções humanas.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010) observa que não se trata de instrumentalizar as atividades lúdicas, fazendo uso desse momento de exploração e conhecimento do mundo como reforço às normas e regras sociais, mas de oportunizar a brincadeira, considerando que o brincar evidencia saberes e interesses das crianças. O educador precisa ver a criança, observando-a em suas brincadeiras, em suas linguagens presentes no ato de brincar. Neste processo a criança expressará o que sabe e o que está aprendendo, constituindo assim – o brincar – um dos meios que pode levar a criança ao seu crescimento pessoal e social.

Em linhas gerais, enquanto as demais etapas da Educação Básica se afirmam como espaços privilegiados para domínio dos conhecimentos específicos e têm como sujeito o aluno e como objeto o ensino das diferentes áreas de conhecimento, a proposta pedagógica da EI se apresenta sobretudo com fins de complementariedade à educação da família, sendo o seu objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e como sujeito as crianças de 0 a 5 anos de idade (ROCHA, 2001).

Isso não quer dizer que o conhecimento e a aprendizagem não façam parte deste universo. O fato é que a dimensão que estes assumem na educação das crianças vincula-se aos

processos mais gerais da constituição destes sujeitos, diferentemente de antecipar a escolarização com práticas do Ensino Fundamental (HADDAD, 2010). Em seus estudos, Haddad (2010) refere-se a uma grande tensão em torno de duas tradições de pensamento presentes no campo da EI brasileira: a tradição da pedagogia social (infância humanista com direito à brincadeira e às múltiplas linguagens como importantes campos da experiência humana) x a tradição da prontidão para a escola (preparação para o Ensino Fundamental). A escolha por uma ou outra posição, ou ainda por uma saída intermediária de modo a evitar as polarizações, depende "dos padrões estruturais em jogo, tais como, a razão adulto-criança, os materiais e recursos disponíveis e a formação dos professores" (HADDAD, 2010, p. 434).

Em relação às especificidades da docência na EI, Silva (2009) destaca a relação afetiva presente nas interações entre adultos e crianças. Argumenta sobre os necessários conhecimentos e aprendizagens por parte dos/as professores/as para o desenvolvimento das ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos, pois especialmente a dimensão dos cuidados físicos requer por parte destas/es profissionais "o desenvolvimento de habilidades para lidar com o corpo da criança, para assegurar a higiene, seu bem-estar e uma percepção positiva de si mesma" (SILVA, 2009, p. 54).

Outra ênfase é dado por Silva (2009) é para os conhecimentos relativos ao desenvolvimento das brincadeiras, o que envolve organização de espaços e construção de ambientes de convivência e aprendizagens com conforto e segurança; e por último as relações com os familiares como dimensão que integra a prática profissional na EI. Concordamos com Silva (2009) ao afirmar que a docência na EI apresenta especificidades e singularidades em relação à docência nas outras etapas e níveis da educação.

Nesse caminho, este estudo tem sido delineado. Em nossa acepção, os conceitos de experiência social (DUBET, 1994), de docência e de docência na EI são fundamentais para fomentar nossas indagações e interpretações sobre como as professoras de crianças de 4 e 5 anos de idade elaboram suas experiências sociais em seu trabalho. Como veremos nos Capítulos 4 e 5, os dados construídos durante o ano de 2017 demonstram combinações de diferentes lógicas de ação que as professoras mobilizavam na elaboração de suas experiências, produto de suas interações sociais.

As nossas reflexões perpassam temas como os processos de formação das professoras; as práticas de cuidado e educação das crianças; a organização do trabalho docente; e as interações entre professoras e crianças. A seguir, no Capítulo 3, apresentamos o percurso

realizado durante a nossa produção e análise dos dados, tais como: a natureza da pesquisa, a entrada em campo e seus procedimentos, apresentação da instituição pesquisada, das turmas e professoras participantes do estudo e o processo que envolveu a observação participante e a realização das entrevistas.

### **CAPÍTULO III**

## **O PERCURSO: A NATUREZA DA PESQUISA, CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **3 O PERCURSO: A NATUREZA DA PESQUISA, CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender as experiências sociais das professoras que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI da Rede Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte – MG. Neste Capítulo, no qual apresentaremos o percurso que vai da escolha metodológica à construção e análise dos dados desta pesquisa, abordaremos: o processo de expansão da EI na Rede Municipal de Educação – RME na qual realizamos o estudo; a instituição pesquisada em seu funcionamento e espaços; as salas das duas turmas acompanhadas; as participantes; as duas turmas: uma de crianças de 4 anos e outras de 5 anos de idade; e por último, o período da observação participante e realização das entrevistas durante o ano de 2017.

Realizamos uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e o trabalho empírico teve como principais instrumentos metodológicos a observação participante registrada em Diário de Campo e as entrevistas narrativas (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). O trabalho em campo – realizado de março a dezembro de 2017 – consta com o registro de 244 horas de observações em duas turmas: uma turma de crianças de 4 anos e outra de crianças de 5 anos de idade. Junto ao período da observação participante realizamos 19 horas e 35 minutos de entrevistas narrativas com 5 professoras: as 2 professoras participantes do estudo; duas professoras que, também, exerciam docência nas duas turmas acompanhadas; e a Coordenadora Pedagógica da EMEI. O roteiro para as entrevistas narrativas (APÊNDICE C) considerou os objetivos da pesquisa e os temas que sobressaíram no período de observações.

Antecedendo a realização das entrevistas, elaboramos uma ficha para obtermos informações relativas aos dados pessoais, profissionais, acadêmicos, formativos e condições de trabalho de cada professora (APÊNDICE D). Esta ficha, preenchida anteriormente pelas entrevistadas – com seus dados factuais – favoreceu o desenvolvimento do roteiro que tinha como foco apreender os pontos de vista e percepções das participantes sobre o desenvolvimento do trabalho e as interações com as crianças nas duas turmas observadas.

Apesar do roteiro ter sido elaborado previamente, as nossas conversas seguiram o fluxo discursivo das professoras, com pouca interferência da pesquisadora. A modalidade de entrevista narrativa foi escolhida por considerarmos que estas poderiam “[...] representar

possibilidades interessantes de conhecer os modos como os sujeitos reconhecem a si mesmos e aos outros [...]” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 11). Esta modalidade de entrevista foi instrumento privilegiado neste estudo, pois os relatos dos caminhos percorridos pelas professoras participantes, as relações que estabeleceram entre suas vidas e o contexto histórico e sociocultural, nos possibilitaram perceber nuances que, envolvidas em suas histórias pessoais, evidenciavam também seus processos de formação. Esta modalidade de entrevista – juntamente à observação participante – se revelou adequada na conversação sobre os processos de subjetivação que emergiam em nossas interações com as professoras.

A entrevista narrativa, assim como as diversas outras formas de entrevistas que coexistem, se configura como uma situação de encontro entre duas pessoas (pesquisador e pesquisado) com “diferentes histórias, expectativas e com diferentes disposições afetivas” (SZYMANSKI, ALMEIDA, 2010, p. 87). Para Souza (2006), mesmo que o pesquisador dirija a conversa de maneira sutil, é o entrevistado quem determina o que contar de sua história. Cabe a ele decidir o que deve ou não ser contado, não importando a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido. Teixeira e Pádua (2006) corroboram essa perspectiva e vão além, enfatizando que cabe ao/a pesquisador/a diminuir a tensão proveniente das diferentes expectativas e disposições afetivas que se inter cruzam no processo de conversação.

Antes de tudo, a entrevista é um encontro sócio-antropológico, é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção. Nesta relação, cabe ao/a pesquisador/a a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do/a pesquisador/a uma fina escuta, para que seja um sensível e fecundo encontro. Neste sentido, é preciso haver da parte do/a entrevistador/a, uma sempre e renovada delicadeza no cuidado e zelo com o/a entrevistado/a. Sim, a delicadeza é bem maior e a exigência primeira das chamadas entrevistas em todas as suas modalidades (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 6).

As reflexões das autoras nos dizem das diferentes expectativas e disposições afetivas dos envolvidos e, nestas situações de conversação que tem por base a confiança e a delicadeza e o cuidado com o outro. Nesse processo, Teixeira e Pádua (2006) consideram alguns pontos essenciais como formas de evitar uma comunicação atravessada pelas relações de poder, entre eles: o respeito ao tempo de ambos os atores envolvidos no processo de entrevista

(tempo do entrevistado e do entrevistador); a preocupação por parte de quem entrevista em perceber os ditos, os não ditos, os interditos e contraditos; a escuta sensível e a construção de um ambiente de cumplicidade entre pesquisador e pesquisados. Trata-se de evitar a comunicação violenta, o que pressupõe a diminuição das relações de poder, envoltas na interação conversacional entre o entrevistador/a e o entrevistado/a (BORDIEU, 2001).

Durante o período em campo, ano de 2017, especialmente o processo das entrevistas nos exigiu uma escuta sensível, própria ao lugar do ouvinte durante uma narração das lembranças advindas de experiências – um mergulho no âmago das experiências – as quais foram narradas pelas professoras. Não desconsiderando os limites de uma situação discursiva, esta metodologia de investigação tem como proposta a escuta atenta dos sujeitos, que:

[...] generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem. Seja para que suas vidas, identidades e histórias possam ser conhecidas, interrogadas, registradas e (e) laboradas, seja para discutir temáticas e questões da vida humana, das sociedades e das culturas, a partir da compreensão de seus próprios protagonistas, seja para que possam ser reveladas, celebradas e, posteriormente, guardadas, ou melhor, veladas, nos acervos históricos, como fonte documental (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 2).

Em nossa pesquisa com as professoras na EI, assim como Teixeira (2007, p. 427), foi necessário “[...] tocar na docência. Seja tentando alcançá-la à procura da matéria de que é feita; seja observando-a com um olhar de estranhamento, como quem a vê pela primeira vez; seja tentando sentir sua textura e decifrar seu texto [...]”. Foi nesse caminho que buscamos compreender as experiências sociais das participantes a partir de suas histórias de vida. Assim como Teixeira e Pádua (2006), compreendemos que a entrevista narrativa é um emaranhado de fios, pontos e planos cujas conexões devem ser percebidas pelo/a investigador/a. Nessa relação, os silêncios presentes nas falas das narradoras tornam-se tão importantes quanto quaisquer outros indícios, desde que registrados, contextualizados e interrogados.

Diante disso, nossos esforços foram no sentido de construir um quadro teórico-metodológico capaz de evidenciar experiências sociais das professoras na EI, não só por meio das falas das professoras, mas também pelas observações de suas práticas que foram registradas em Diário de Campo de modo bem detalhado. Durante a entrada e permanência em campo, todas as nossas ações foram cuidadosamente preparadas para além dos aspectos formais da legislação sobre ética em pesquisa. Estivemos atentas à nossa postura de diálogo e

de respeito com as professoras e crianças. Assim, alguns registros – em Diário de Campo – foram realizados após a saída da instituição a fim de evitar constrangimentos para os sujeitos do estudo, conforme nos orientam Bogdan e Biklen (1994).

Estes registros constam descrições do período de observações – março a dezembro de 2017 – das impressões e também do que, por vezes se configurou como evidências das interpretações que as professoras atribuíam à determinados acontecimentos. Também escrevemos sobre a dinâmica do funcionamento da EMEI e formas de organização do trabalho das professoras. Os dados construídos foram interpretados por meio da análise de conteúdo do tipo categorial com o uso da técnica temática (BARDIN, 2011), o que nos permitiu identificar e delimitar aspectos significativos das narrativas das participantes, informações consideradas por nós relevantes.

Com base nas indicações de Bardin (2011), os passos de análise são: organização do material (pré-análise); leitura repetida de todo o material de modo a possibilitar a apreensão das várias mensagens e reflexões apresentadas; escolha de documentos; levantamento dos temas presentes, com a identificação dos mais frequentes; e, categorização. De acordo com Bardin (2011), tal procedimento não se trata de uma única técnica ou instrumento, mas de um conjunto de técnicas para análise das comunicações, ou seja, o tratamento das informações e elementos presentes nas mensagens. Utilizamos a categorização semântica, agrupando temas que remetem a uma mesma temática, conforme a seguir.

### **QUADRO 3 – Categorização e análise dos dados**

<b>NOME DA TEMÁTICA A SER ANALISADA</b>	
Professora Eva	Registros de todas as informações em relação ao tema
Professora Sila	Registro de todas as informações em relação ao tema
Professora Clarissa	Registro de todas as informações em relação ao tema
Professora Alice	Registro de todas as informações em relação ao tema
Coordenadora Rogéria	Registro de todas as informações em relação ao tema
<b>CRUZAMENTO DOS REGISTROS E ANÁLISE DOS DADOS</b>	

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora – 2017.



O primeiro passo foi a elaboração de um índice dos principais temas que se destacaram ou que desejávamos aprofundar, entre eles: formação profissional das participantes; histórias de vida das professoras; modos de organização do trabalho; formas de interações entre as professoras e crianças, entre outros. Em um segundo passo, selecionamos todos os dados – entrevistas e observação participante – relacionados a cada um dos temas, atribuindo autoria a cada um deles. O terceiro movimento foi o de sintetizar e cruzar os dados. Este procedimento se repetiu com cada um dos temas escolhidos.

Importa destacar que, a entrada em campo como pesquisadora – diferentemente da entrada como Pedagoga, conforme tratado na introdução – me despertou uma explosão de sentimentos, por vezes contraditórios: uma mistura de prazer e vontade de estar em campo junto das professoras ao lado da sensação de impotência frente ao que considere, ainda por ser feito. Refiro-me ao cuidar e educar de forma indissociável; o eixo das interações e brincadeiras sustentando práticas que de fato dialoguem com as crianças, além do desenvolvimento de relações mais harmoniosas entre professoras e crianças. Claro que, em meio a tudo isso, também encontramos práticas que proporcionavam experiências enriquecedoras para as crianças, entre as constantes buscas das professoras.

### 3.1 A ENTRADA EM CAMPO

De acordo com os procedimentos formais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG) e determinações legais que devem ser cumpridas antes da entrada em campo – cientes da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CSN) – o projeto de pesquisa e demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)<sup>22</sup> foram encaminhados aos

---

<sup>22</sup> Abrimos aqui um parêntese para dizer do trabalho cuidadoso feito pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG que acolhe e delibera sobre cada protocolo de pesquisa. Importa destacar a Resolução CNS 466/12 (que revogou as resoluções CNS 196/96, 303/2000 e 404/2008), que reconhece especificidades éticas tanto em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais quanto em outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades, e da Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016, 2017a), que aprovou diretrizes para análise ética de projetos de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais. No entanto, apesar do avanço conquistado pelos pesquisadores de Ciências Humanas e Sociais no tocante ao reconhecimento da diferença epistemológica da pesquisa qualitativa que não tenha o enfoque biomédico e quantitativo como cerne, ainda assim, o processo de submissão de projetos para avaliação pelo COEP na Plataforma Brasil continua moroso. Com efeito, nesta Plataforma há a predominância da perspectiva

referidos órgãos em 2016, obtendo no início do ano de 2017, o parecer favorável para realização do estudo. Após tais procedimentos, um segundo passo foi a apresentação do projeto à Secretaria Municipal de Educação – SMED, da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH, por meio de carta à Gerente da EI. Após realização de entrevista, na qual obtivemos autorização para realização da pesquisa na instituição pretendida, apresentamos a proposta e obtivemos anuência da diretora da Escola Municipal de Educação Infantil– EMEI<sup>23</sup>

A escolha desta instituição decorreu da minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto da EI.<sup>24</sup> que foi desenvolvido nesta EMEI, nos anos de 2015 a 2017. Este programa consiste em fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de ensino superior e preparar docentes para a atuação na Educação Básica. No caso do PIBID Educação Infantil este grupo era formado por licenciandas do curso de Pedagogia que estagiavam em uma instituição pública de EI, neste caso, na EMEI Pampulha. As alunas permaneceram nesta escola sob supervisão de duas professoras da instituição – denominadas supervisoras – e por mais duas professoras na Universidade (SILVA; LUZ; LOMBA, 2017).

Atendendo ao nosso pedido, a diretora da EMEI convidou professoras que estivessem naquele ano trabalhando com turmas de crianças de 4 e 5 anos. Para estes convites às professoras, também contamos com o auxílio das duas professoras supervisoras do PIBID Educação Infantil. Esta relação de proximidade com as supervisoras gerou, desde a apresentação do projeto às professoras participantes, um clima de confiabilidade para que estas nos abrissem as portas de suas turmas.

da pesquisa em saúde e, entre outras questões não contemplam adequadamente as especificidades da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. De acordo com Duarte (2017), desde o ano de 2001, a Associação Brasileira de Antropologia tem apresentado críticas e reclamações sobre este sistema uniforme de revisão ética. Em busca da ampliação do compromisso ético e da agilidade dos processos, a educação se junta a esse movimento na direção de se constituir um sistema alternativo de avaliação da ética em pesquisa para as áreas de Ciências Sociais e Humanas (DUARTE, 2017).

23 Neste estudo, a pesquisa de campo foi realizada durante o ano de 2017, quando era utilizada a denominação **Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI** para as instituições de EI da rede municipal de Belo Horizonte. A partir da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 (BELO HORIZONTE, 2018), este nome foi substituído por **Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI**, denominação que utilizamos no texto, A mudança de nome também ocorreu em relação ao nome dado ao cargo de **vice-diretora**, que passou a ser denominado por cargo de **diretora** após esta Lei.

24 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado, em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior do Ministério da Educação – Capes/MEC. Na UFMG, o subprojeto PIBID Educação Infantil teve início em 2010 e consistia – no período descrito na tese – na inserção de estudantes do curso de pedagogia em uma instituição de EI com a supervisão compartilhada por duas professoras da Faculdade de Educação da UFMG e duas professoras supervisoras de uma instituição de EI da RME da PBH.

Ao fim de fevereiro de 2017, tivemos nosso primeiro encontro com a professora Eva<sup>25</sup> – turma de crianças de 5 anos de idade – e iniciamos o período de observações no início de março. Como a proposta foi a de acompanhar cada uma das professoras por um semestre, Eva se prontificou a participar por estar prestes a se aposentar, o que só ocorreu no início do ano seguinte, em fevereiro de 2018.

Quanto à professora da turma de crianças de 4 anos, duas aceitaram o convite inicial, mas desistiram antes que começássemos as observações em sala. Uma delas justificou a desistência pelo tempo que teria que dispensar às entrevistas e a segunda entrou em licença médica por período indeterminado. Após estas duas desistências, fomos apresentadas à professora Clarissa – da turma de crianças de 4 anos – a qual acompanhamos durante o segundo semestre de 2017. Após encontro para apresentação do projeto, formalizamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E), atestando desse modo a participação voluntária das participantes.

Quanto ao consentimento dos familiares das crianças, consideramos os procedimentos da instituição em relação a possível presença de pesquisadores/as e estagiários/os junto das turmas de bebês e crianças. Durante o período de observação participante, conversamos com as crianças junto das professoras. Conforme será relatado mais adiante. Dando continuidade ao relato da nossa entrada em campo apresentamos o processo de expansão da Educação Infantil na RME na qual foi realizada esta pesquisa: o Município de Belo Horizonte – MG. Em seguida, será apresentada a instituição pesquisada, as professoras participantes, as turmas de crianças, o período da observação participante e a realização das entrevistas.

### **3.1.1 O processo de expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG**

A expansão da Educação Infantil em Belo Horizonte ocorreu principalmente por meio de convênios entre a Prefeitura da cidade e as creches comunitárias (PINTO, 2014). Até o ano de 2003, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos acontecia na rede privada, constituída por

---

<sup>25</sup> São fictícios todos os nomes das professoras participantes deste estudo de acordo com exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP).

instituições comunitárias, filantrópicas e particulares. O atendimento na Rede Municipal de Educação era bastante reduzido e se concentrava na oferta de vagas para as crianças maiores de 3 anos em período parcial (LUZ; SILVA; LOMBA; OLINDA; TEIXEIRA, 2014).

Como parte do processo de expansão da oferta pública de Educação Infantil, no ano de 2001 a Secretaria Municipal de Educação da PBH, objetivando elaborar uma proposta de ampliação da Educação Infantil municipal, constituiu o grupo técnico denominado Grupo Gerencial da Educação Infantil – GG EI. O projeto elaborado por este grupo se concretizou em 11 de novembro de 2003 quando a Prefeitura de Belo Horizonte publicou a Lei 8.679 no Diário Oficial do Município. Essa Lei, além de criar as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs – criou também o cargo de Educador Infantil nesta Rede Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2000). Este profissional, selecionado por meio de concurso público, passou a exercer a função docente nas UMEIs inauguradas<sup>26</sup> em 2004.

As UMEIs criadas ficaram vinculadas administrativa e financeiramente a uma escola municipal já existente. As primeiras destas instituições foram construídas com verbas do Banco Interamericano de Desenvolvimento<sup>27</sup> – BIRD – e atenderam às crianças de zero a seis anos, sendo as crianças de zero a três anos em jornada integral e as crianças de quatro a seis anos em jornada parcial (BELO HORIZONTE, 2003).

De acordo com a Portaria SMED nº 289/2016 (BELO HORIZONTE, 2016), a jornada integral era somente para as crianças de 0 a 2 anos e a parcial para as crianças de 3, 4 e 5 anos, salvo algumas exceções que consideram, principalmente, situações de vulnerabilidade das crianças nesta faixa etária de 3 a 5 anos que continuaram sendo atendidas em jornada integral. A Portaria de 2016 reafirmou a divisão da Educação Infantil em dois ciclos da infância, sendo o 1º Ciclo – crianças de 0 a 2 anos; e o 2º Ciclo – crianças de 3 a 5 anos (BELO HORIZONTE, 2006).

Diversas iniciativas aumentaram de maneira considerável o número de vagas na Educação Infantil em Belo Horizonte, visto que em 2003, atendia na Rede Municipal, “3.439 crianças nas escolas de Educação Infantil e 3.952 nas escolas de Ensino Fundamental com

---

26 Para saber mais sobre este processo ver estudos: *O Trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte* (PINTO, 2009); *Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte* (PINTO, 2014); e *As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico* (AMORIM, 2010).

27 O Banco Interamericano de Desenvolvimento apenas financiou a construção dessas unidades, não tendo qualquer interferência ou participação em sua gestão, seja ela administrativa, financeira ou pedagógica.

turmas de Educação Infantil, totalizando 7.391 crianças atendidas na rede pública municipal” (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 611-612). No ano de 2014, esta rede mantinha convênio com 197 instituições de atendimento à criança de 0 até 5 anos, ao lado da rede própria constituída pelas UMEIs (LUZ; SILVA; LOMBA; OLINDA; TEIXEIRA, 2014). Em 2014, existiam 102 UMEIs e no ano 2017 este número subiu para 131 UMEIs, além de 13 escolas municipais de EF com turmas de Educação Infantil.

Este número citado acima, em 2019, passou para 145 UMEIs em funcionamento, ao lado de 49 escolas do EF com turmas de Educação Infantil; e 203 creches conveniadas, totalizando 397 instituições na rede própria e conveniada (BELO HORIZONTE, 2019). Em novembro do ano de 2019, o atendimento geral na Educação Infantil da PBH – rede própria e rede conveniada – era de 76.322 crianças matriculadas. Na rede própria havia um total de 49.410 crianças, sendo 26.234 crianças na pré-escola e 23.176 na creche. Já na rede conveniada estavam matriculadas 26.912 crianças, sendo 8.242 na pré-escola e 18.670 na creche (BELO HORIZONTE, 2019).

Para garantir esse crescimento da Rede Municipal de Educação Infantil foi necessário estruturar a rede física e contratar profissionais para assegurar o atendimento às crianças, pois a ampliação quantitativa precisa ser conjugada com a oferta qualitativa de vagas. Um quesito decisivo da oferta educacional de qualidade é a remuneração adequada das professoras e a organização de planos de carreira que valorizem a profissão docente na EI. Nesse sentido, a existência na Rede Pública Municipal de Ensino do cargo de Educador Infantil separado da carreira dos demais professores municipais dificultou a consolidação de uma carreira docente valorizada para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos.

No ano de 2012, após movimento grevista que pretendeu unificar a carreira das professoras da Educação Infantil com a carreira das demais docentes dos Anos Iniciais o EF, a PBH sancionou, em 13 de dezembro de 2012, a Lei nº 10.572, transformando o cargo de Educador Infantil em cargo de Professor para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2012). Apesar da mudança da nomenclatura não ocorreu a unificação das carreiras e os salários continuaram menores para os/as professores/as da EI.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> No ano de 2017 a diferença de salário era de R\$850,93. O salário inicial do Professor Para a Educação Infantil era de R\$1.543,43 e do Professor Municipal era de R\$2.394,36, conforme Tabela de vencimentos-base e salários-base apresentada em Lei nº 11.159, de 18 de Fevereiro de 2019, que concedeu reajustes remuneratórios aos servidores da carreira de Educação do Poder Executivo (BELO HORIZONTE, 2019a).

No ano de 2018, uma nova greve<sup>29</sup> foi deflagrada entre abril e junho daquele ano e durou em torno de 50 dias. Com intensa mobilização por parte da categoria, bem como das famílias das crianças e de outros setores da sociedade, a greve novamente teve como pauta principal a unificação da carreira dos professores municipais. Desta vez, a categoria conseguiu avançar em 80% de suas propostas e conquistou a exigência do curso superior em Pedagogia para o concurso de Professor da Educação Infantil, previsto para o ano de 2020. Até então, a formação mínima exigida para os concursos na Educação Infantil em Belo Horizonte era o curso de nível médio, na modalidade Normal.

Como conquista do movimento das professoras da EI, a Lei 11.132 de 18 de setembro de 2018 (BELO HORIZONTE, 2018) assegurou a autonomia administrativa e financeira às UMEIs e estas passaram a ser nomeadas por Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs. Ao fim de 2018, estas escolas deixaram de ser administradas por escolas municipais de EF. Além disso, foram criados os cargos comissionados de diretor e vice-diretor para as EMEIs, de coordenador pedagógico geral, secretário escolar, além dos cargos públicos de bibliotecário e assistente administrativo educacional.

Quanto ao cargo de Professor para a Educação Infantil, a Resolução nº 1/2015 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH (BELO HORIZONTE, 2015a) em consonância com o que está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), estabelece em seu Art. 45, inciso VI, que cabe a estes profissionais garantir a educação das crianças “[...] entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educacional e aprofundando os conhecimentos sobre a organização e operacionalização dos cuidados com a higiene, alimentação e bem estar das crianças de até 5 anos” (BELO HORIZONTE, 2015a), em consonância as DCNEI (BRASIL, 2009).

No processo de ampliação da rede física e da oferta de vagas para a Educação Infantil no Município de Belo Horizonte – MG, a Secretaria Municipal de Educação – SMED/PBH abriu discussão sobre o projeto pedagógico a ser desenvolvido nas instituições. O amplo debate promovido nos anos de 2006, 2007 e 2008 resultou na elaboração das Proposições

---

29 Sobre a greve e seus resultados ver: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-apresenta-propostas-para-carreira-de-professores-da-educacao-infantil>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020. Ver: <<http://www.itatiaia.com.br/noticia/prefeito-kalil-anuncia-em-rede-social-que-gre>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020. Ver: <<http://redebh.com.br/educacao-infantil-e-vitoriosa-fez-uma-greve-forte-e-conquistou-80-da-carreira/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020.

Curriculares para a Educação Infantil que foram divulgadas em versão preliminar no ano de 2009 para todas as UMEIs e para a rede conveniada com a PBH. Posteriormente, as Proposições foram organizadas para publicação em três volumes: *Proposições curriculares para a Educação Infantil: fundamentos* (BELO HORIZONTE, 2014); *Proposições curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores* (BELO HORIZONTE, 2015); e o volume 3, *Avaliação na Educação Infantil* (BELO HORIZONTE, 2016<sup>a</sup>). O terceiro volume, anunciado nos dois volumes anteriores, até o ano de 2019 não havia sido publicado.

A publicação destas Proposições, de acordo com Pinto (2014), objetivou ainda fundamentar o trabalho pedagógico nas instituições de EI ao mesmo tempo em que “destacam o processo de cuidar/educar, que caracteriza essa etapa educacional, bem como as intenções educativas do município para a educação básica” (PINTO, 2014, p. 102). Este documento define 7 linguagens a serem desenvolvidas com as crianças: Linguagem Digital, Linguagem Escrita, Linguagem Musical, Linguagem Matemática, Linguagem Oral, Linguagem Plástica Visual e Linguagem Corporal (BELO HORIZONTE, 2014).

As Proposições Curriculares (BELO HORIZONTE, 2014, 2015) reafirmam que todas essas linguagens são igualmente importantes, não devendo existir hierarquia entre elas. Assim, as experiências proporcionadas às crianças nas instituições de EI possibilitam a elas vivenciar “situações de interação com as diferentes linguagens é necessário que a escola organize o espaço, o tempo e a rotina” (SILVA, Márcia, 2015, p. 112).

O documento Proposições reconstrói a história do atendimento às crianças em instituições educacionais e creches conveniadas em BH, apresentando concepções de infância, criança e currículo na Educação Infantil. Apresenta a criança como o foco do processo educativo, destaca e valoriza a diversidade, a igualdade étnico-racial, a inclusão da criança com deficiência e “a interação da escola com as famílias e as comunidades são apresentados como eixos estruturadores da proposta política e pedagógica das UMEIs e das ações curriculares das professoras” (SILVA, Márcia, 2015, p. 112). Este documento articula a compreensão da criança como sujeito de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento (BELO HORIZONTE, 2014).

Em relação aos critérios para preenchimento das vagas nas EMEIs, há vagas compulsórias para as crianças com deficiências ou para aquelas que estiverem sob Medida de

Proteção. Para as famílias que se inscreverem, 70% das vagas<sup>30</sup> são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social; 10% das vagas são ofertadas por meio de sorteio para famílias que residem ou trabalham no entorno da EMEI, num raio de 1 km; e 20% são destinadas para sorteio público em geral de todo o restante das inscrições feitas para a EMEI (BELO HORIZONTE, 2016).

Até o ano de 2017, para concorrerem às vagas, os pais e responsáveis se inscreviam em uma determinada escola de interesse e, no caso de não serem contemplados, passavam a integrar a lista de espera daquela unidade. Desse modo, esta lista era formada por ordem de cadastro independentemente da posição das crianças nos critérios de vulnerabilidade social. Nada impedia, contudo, que o interessado fizesse cadastro em mais de uma unidade. Para 2018, este cadastro passou a ser efetuado pela internet e o sistema encaminha a criança para a escola mais próxima ao endereço informado no ato da inscrição, evitando assim a duplicidade na distribuição das vagas.<sup>31</sup>

Para esse cadastramento, a partir do ano de 2018, houve outras mudanças no sentido de reforçar os critérios de vulnerabilidade. Assim como nos anos anteriores, 70% das vagas continuaram a ser distribuídas a partir desta medida, contudo, a diferença é que toda a lista de espera das EMEIs passa a ser formada considerando os critérios de vulnerabilidade e os integrantes do sorteio são todos aqueles que não foram contemplados na distribuição inicial das vagas. Em acordo com as Portarias 246 e 247, publicadas no Diário Oficial do Município em 21 de setembro de 2017 (BELO HORIZONTE, 2017), encontram-se 27 critérios de vulnerabilidade, a considerar: famílias atendidas por programas sociais ou que possuem menor renda per capita; escolaridade dos pais; e saúde das crianças, como deficiência e doenças, dentre outros critérios.

Apesar da expansão da EI, a demanda por vagas para as crianças de 0 a 3 anos é ainda muito superior ao número de vagas ofertado, motivo pelo qual são organizadas as listas de espera. A opção da Secretaria Municipal de Educação de BH – para aumento do número de vagas – tem sido oferecer turmas para crianças de 4 e 5 anos em salas ociosas das escolas do EF, ampliando o número de turmas de EI nestas escolas.

---

30 Essas vagas são definidas pelo Núcleo Intersetorial Regional – NIR, composto por integrantes das Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação, que após análise das fichas de inscrições das famílias estabelecem aquelas mais vulneráveis.

31 Esse sistema já era adotado no cadastramento escolar do Ensino Fundamental.



Reconhecemos a necessidade de ampliar a oferta de vagas na Rede Municipal de EI de todo o país, como já assinalou Soares (2015), o qual defende a expansão quantitativa em garantia ao direito da criança. No entanto, afirma que “a simples oferta de vaga é insuficiente” (SOARES, 2015, p. 518). Ao problematizar aspectos da expansão de vagas na rede pública brasileira de EI, o autor nos propõe refletir sobre a qualidade dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições, visto que: “A qualidade dessa oferta depende de decisões políticas que visem à diminuição das desigualdades sociais e econômicas” (SOARES, 2015, p. 518). Cita como medidas fundamentais:

O aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos professores também é outra medida fundamental na direção dessa equalização. No âmbito das propostas pedagógicas, o cumprimento dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) poderá garantir o direito da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, mas ainda estamos longe de efetivar essa referência normativa (SOARES, 2015, p. 518).

Assim como Soares (2015), concordamos que a simples oferta de vaga não é suficiente diante das saídas que muitos municípios vêm buscando para atender a demanda pelo atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. Dentre as estratégias dos municípios, estão o aumento do número de crianças por turma, o aumento do número de turnos diários e a criação de turmas em escolas do EF, dentre outras. Mais educação nem sempre significa melhor educação, conforme já assinalou Soares (2015).

A EMEI, a qual foi campo de nossa pesquisa, também nos revela os desafios que envolvem a ampliação da oferta de vagas<sup>32</sup> e a garantia da qualidade dos processos educacionais vivenciados pelas crianças. Durante a pesquisa de campo, foi possível perceber os impactos das políticas municipais para rede pública de EI, notadamente, em relação à formação continuada das professoras, conforme veremos nos Capítulos 4 e 5.

### **3.1.2 A Escola Municipal de Educação Infantil: funcionamento e espaços**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG, a qual denominamos por

---

<sup>32</sup> Na EMEI pesquisada, no ano de 2019, 40 famílias aguardavam por vagas para a faixa etária de 0 a 1 ano.

EMEI Pampulha, de acordo com a região na qual se encontra. Por estar próxima de uma Universidade, a localização favorecia a presença de estagiárias/os de diversos cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia ou Terapia Ocupacional, entre outros, o que tornava a EMEI movimentada por outros adultos, além dos profissionais da instituição.

Na UMEI Pampulha – no ano de 2017 – estavam matriculadas 430 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, em em 26 turmas. Destas, 16 turmas com crianças de 0 a 5 anos frequentavam a escola em jornada integral das 7 às 17h30min; 5 turmas em jornada parcial (1º turno) das 7 às 11h30min; e outras 5 em jornada parcial (2º turno) das 13 às 17h30minutos. Conforme disposto na Resolução<sup>33</sup> nº 1/275 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH (BELO HORIZONTE, 2015a) a relação professora/criança é de até 25 crianças de 5 anos por professora; 20 crianças de 3 e 4 anos por professora; 16 crianças de 2 a 3 anos por professora; até 12 crianças nas turmas de 1 a 2 anos por professora; e até 7 crianças de 0 a 12 meses por professora.

As crianças matriculadas na EMEI Pampulha, pertenciam a grupos socioeconomicamente variados e 60% delas apresentavam renda familiar superior a 4 salários mínimos. Oriundas de diversas regiões de BH, 50% das famílias era moradoras de bairros próximos à escola. Nas 26 turmas de crianças de 0 a 5 anos, em 22 delas estavam presentes crianças com deficiências diversas, número que tem aumentado a cada ano, conforme registrado no Projeto Político Pedagógico da EMEI.

Situada na região Pampulha de BH, uma das características que diferencia a EMEI pesquisada das demais instituições é que esta apresenta a maior área física e maior número de crianças matriculadas em período integral, razão pela qual possui um dos maiores quadros de funcionários (129 profissionais) da Regional Pampulha da PBH, conforme dados de 2017 registrados em Projeto Político Pedagógico da instituição:

- Diretora: 1 nos dois turnos;
- Professora em atividade de Coordenação Pedagógica: 1 em dois turnos
- Professora em Apoio à Coordenação Pedagógica: 2
- Professoras em regência compartilhada: 4
- Professoras em ajustamento funcional: 2

---

<sup>33</sup> Esta Resolução, publicada pela SMED, no Diário Oficial do Município – DOM, em 26 de agosto de 2015, dispõe sobre os critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências (BELO HORIZONTE, 2015a).

- Professoras em regência: 69
- Auxiliar de biblioteca: 1
- Auxiliares de secretaria: 3
- Secretária: 1 funcionária, 3 dias de trabalho por semana
- Auxiliar de Apoio à Inclusão:<sup>34</sup> 15
- Auxiliar de Apoio à Educação Infantil: 10
- Cantineiras: 7
- Serviços Gerais: 11
- Porteiros: 2

De acordo com a Resolução nº 1/2015 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH (BELO HORIZONTE, 2015a), em seu Art. 33, são considerados profissionais das instituições de Educação Infantil: docentes que atendem crianças de 0 a 5 anos; suporte administrativo e pedagógico; e, funcionários de serviços gerais (BELO HORIZONTE, 2015a). Em 2017, dos 129 funcionários, 127 estavam vinculados à PBH. As cantineiras, funcionárias de Serviços Gerais, Auxiliares de Secretaria, Auxiliar de Apoio à Inclusão e Auxiliar de Apoio à Educação Infantil<sup>35</sup> eram contratadas via Caixa Escolar.<sup>36</sup> Apenas os 2 porteiros eram vinculados à uma Universidade próxima à EMEI em virtude de um acordo de cooperação entre as duas instituições, sendo estes os 2 únicos profissionais do sexo masculino que se revezam nos turnos manhã e tarde, na entrada da EMEI.

Ainda de acordo com a Resolução, citada acima, em seu Art. 4º considera como integrantes do quadro de professoras nas instituições os seguintes cargos: Professores em

Regência; Professores em Regência Compartilhada; e Professores em atividades de 34 A partir do ano de 2018, as nomeações dadas às funções de **Auxiliar de Apoio à Inclusão** e **Auxiliar de Apoio à Educação Infantil** passaram a ser denominadas unicamente por **Auxiliar ao Educando**, sendo este último utilizado no decorrer da escrita desta tese.

35 Tanto a Auxiliar de Apoio à EI, quanto Auxiliar de Apoio à Inclusão – funções nomeadas, a partir de 2018, por Auxiliar de Apoio ao Educando – eram contratadas por meio do regime de Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Para o exercício destas funções não é exigido formação profissional para o trabalho com a criança.

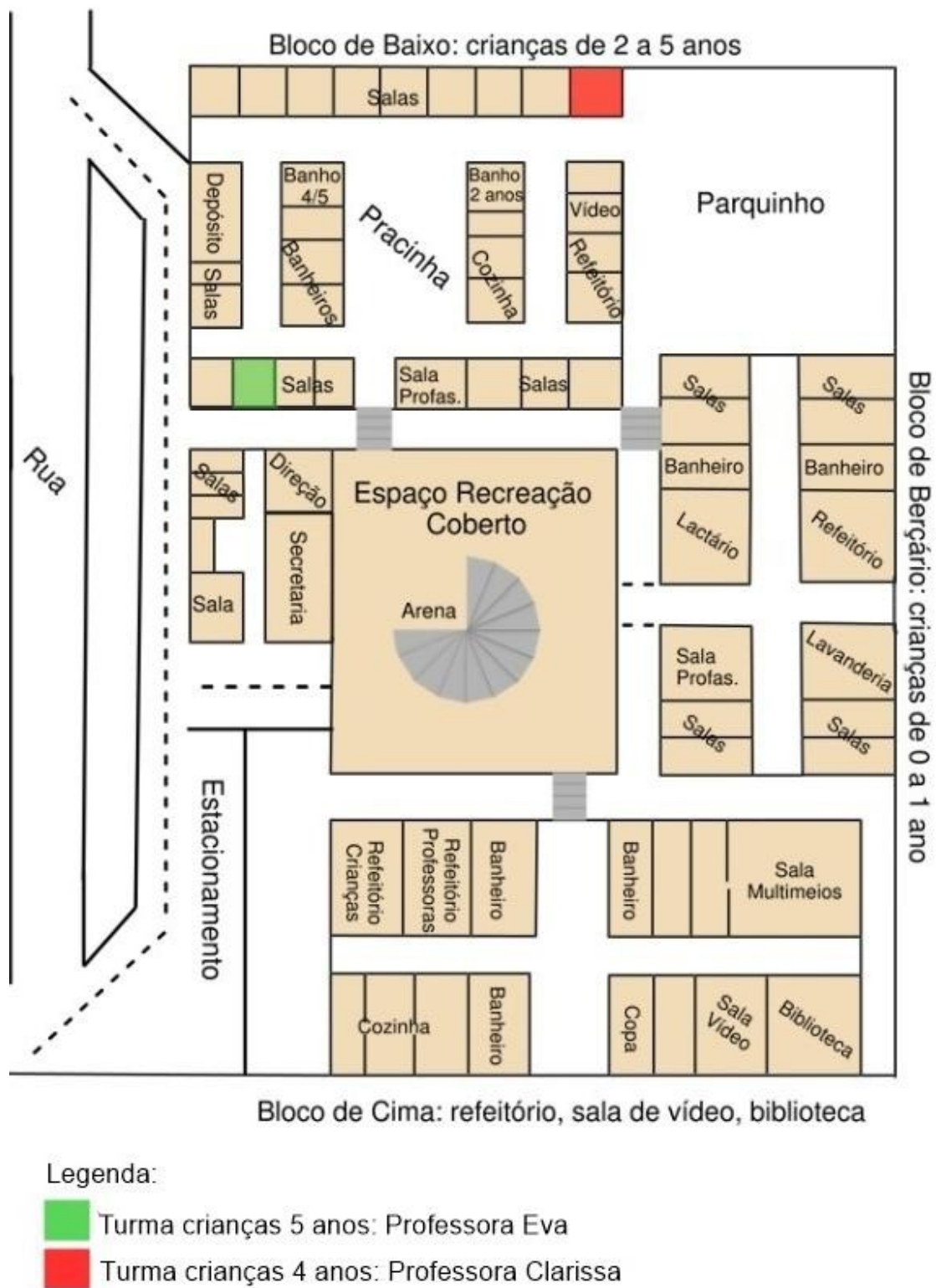
36 Caixas Escolares são entidades de direito privado que recebem recursos para o custeio de ações de projetos pedagógicos e da folha de pagamentos e dos encargos trabalhistas de dos funcionários. Os projetos objetivam complementar a formação de alunos e professores. Para maiores informações, consultar as leis Municipais no 3.726/1984 e no 10.380/2012, além do Decreto municipal no 14.809/2012 e a Portaria SMED no 073/2012 (SILVA, Maria, 2018).

Coordenação Pedagógica. Esta Portaria, em seu Art. 4º, define que os cargos de Regência Compartilhada e de Coordenação Pedagógica serão organizados a partir do grau de complexidade – baixa, média ou alta – de cada instituição em função do número de crianças e das turmas em tempo integral e/ou parcial, assim como número de funcionários em cada escola (BELO HORIZONTE, 2015a). A EMEI Pampulha, encontra-se entre as EMEIs de alta complexidade devido ao seu número de 430 crianças – de 4 meses a 5 anos e 11 meses – matriculadas em 26 turmas e seus 129 profissionais.

Esta Resolução do CME/BH nº 1/2015 também define as atividades da Professora de Regência Compartilhada nas instituições, que de acordo com o Art. 6º deve “atuar junto aos Professores Regentes, garantindo, prioritariamente, a substituição desses em suas ausências” (BELO HORIZONTE, 2015a). Nesse mesmo Artigo, fica definido que esse cargo será organizado pela Coordenação Pedagógica, a considerar a especificidade de cada instituição e turma. No caso da EMEI Pampulha existiam 4 professoras na função de Regência Compartilhada: 2 em cada turno. De acordo com Coordenadora Pedagógica, pelo número de turmas e de licenças médicas das professoras, estas não supriam a demanda.

Em relação aos espaços físicos da EMEI Pampulha, esta se encontra em um terreno levemente inclinado, sendo dividida em 4 blocos: o da administração, na entrada da escola; o de cima: refeitório, sala de vídeo e biblioteca; o do berçário: de crianças de 0 a 1 ano; e o de baixo: de crianças de 2 a 5 anos, no qual se encontram as duas turmas acompanhadas, conforme a planta baixa da EMEI, a seguir na Imagem 1.

IMAGEM 1 – Planta baixa da EMEI Pampulha



**Fonte:** Desenho feito por Paula Isabela Cardoso Resende, a pedido da pesquisadora – 2017.

Conforme podemos visualizar na Imagem 1, o bloco da administração encontra-se na entrada da EMEI, ao lado do portão da entrada principal. Estava composto pela secretaria, sala da diretora, sala coordenadora, banheiros, almoxarifado, xérox, pequena copa e uma sala com grande mesa e cadeiras ao centro, destinada às reuniões com as professoras e conversas com os familiares das crianças. Seguido a esse bloco, se apresenta um amplo espaço de recreação coberto e com piso de cimento colorido. Esta área – localizada entre os 4 blocos – tem em seu centro um Teatro de Arena, local muito utilizado para brincadeiras e apresentações em encontros festivos com os seus familiares. Um segundo local – denominado por espaço 2 – se encontra-se suspenso acima do Teatro de Arena: cercado por treliça metálica por todos os lados, tem uma escada e 2 corredores que divertidamente funcionam como entrada e saída do local.

O bloco do refeitório, recebe as crianças de 3 a 5 anos nos momentos de alimentação. A ampla cozinha – utilizada para o preparo de alimentos das crianças de 1 a 5 anos – estava equipada com fogão, geladeira, forno a gás, pia e balcão. Neste bloco, além de dois refeitórios para as crianças e um para as professoras e funcionários, encontram-se os banheiros para adultos e crianças; biblioteca e duas grandes salas: uma com palco, denominada por sala multimeios e outra com TV para filmes ou música. Pelo quadro de reserva destas salas, localizado ao lado da porta de entrada, era possível notar a sua ampla utilização pelas professoras, principalmente nos encontros entre duas ou mais turmas.

No bloco do berçário – destinado às crianças de 0 a 1 ano – havia 6 salas com turmas de crianças de 4 meses a 1 ano; o lactário; cozinha do berçário; refeitório; banheiros para crianças e adultos; lavanderia; sala para professoras e solário. A lavanderia encontrava-se equipada com tanques, máquina de lavar, varal e ferro elétrico e na rouparia havia armários para lençóis, toalhas, fraldas e uniformes de crianças em vários tamanhos para casos de emergência no uso diário.

O bloco destinado às crianças de 2 a 5 anos, têm 15 salas com turmas que frequentavam em horário parcial e integral. Havia banheiros adequados para crianças e adultos; espaço destinado ao banho das crianças de 2 anos e outro para as de 3 a 5 anos; sala para as professoras; copa; refeitório para as crianças de 2 anos e um espaço amplo ao centro deste bloco, com bancos de cimento e plantas: denominado por pracinha.

As duas salas para uso das professoras – uma no bloco do berçário e outra no bloco de 2 a 5 – eram compostas por mesa com cadeiras no centro, computador e armários. Este espaço destinava-se aos encontros entre as professoras em seus horários de planejamento individual, o que nem sempre ocorria, visto que também realizavam este trabalho na própria sala, quando uma outra professora assumia a turma.

Geralmente, localizados nos corredores, encontravam-se bebedouros à altura das crianças. Entre as muitas salas, aquelas menores, eram utilizadas para depósito de cadeiras, colchões ou para guardar os muitos velotróis que são utilizados pelas crianças de acordo com a rotina da turma. Outras se tornavam locais para repouso das crianças que frequentavam a EMEI em tempo integral.

O parquinho, gramado e amplo, tinha partes com areia e terra. Entre os brinquedos havia um espaço utilizado pelas professoras para o banho de mangueira em dias quentes. Entre os blocos, as áreas externas são amplas e as crianças podiam brincar e se movimentar com segurança. Ao percorrermos os espaços encontrávamos diversas galinhas, ninhos de pássaros, às vezes, gatos, cachorros, gambás ou outros pequenos animais que vinham da mata que faz divisa com o parquinho.

### **3.1.3 As salas das duas turmas acompanhadas**

Conforme apresentamos na Imagem 1, as duas salas das turmas observadas encontravam-se no bloco de baixo das crianças de 4 e 5 anos de idade. As duas salas eram bem semelhantes umas às outras, inclusive em relação à disposição dos móveis. Especificamente, nas duas turmas acompanhadas, a cor da parede era bege e se apresentavam um pouco descascada, com marcas de adesivo retirado e algumas manchas de sujeira. Ao entrar, do lado esquerdo da porta, nos deparávamos com uma pequena estante que tinha em torno de 30 livros expostos e, acima desta, sacolas verdes penduradas, as quais tinham impressas o nome da EMEI e abaixo a palavra BIBLIOTECA. Estas sacolas eram utilizadas pelas crianças ao transportarem os livros para casa, em determinadas atividades. A seguir fotografias das salas (IMAGENS 2 e 3).

**IMAGEM 2** – Sala da turma da professora Eva: crianças de 5 anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora – 2017.

**IMAGEM 3** – Sala da turma da professora Clarissa: crianças de 4 anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora – 2017.



Nas duas turmas, a parede do fundo era composta em toda a sua extensão por basculantes a uma altura de 0,80 centímetros do chão, tinha acima destes, um varal, no qual eram penduradas, para secar a cola ou a tinta, das atividades realizadas em folha com as crianças. Acima deste varal, um relógio. Abaixo, no chão, dois baldes de peças para montar. Não havia brinquedos ou outros materiais disponíveis para as crianças, além destes e da pequena estante de livros na entrada. No centro das salas, encontravam-se cinco mesas com 4 cadeirinhas cada e a mesa da professora com uma cadeira. Atrás da cadeira e mesa da professora, encontrava-se um espelho, um pouco manchado com marcas de adesivo, já um pouco enferrujado, de mais ou menos 1 metro de largura por 0,80 de altura em uma moldura azul já descascada.

Na turma da professora Eva, ao lado desta pequena estante havia outra sem portas e em seguida dois armários de aço que poderiam ser trancados com chave, penduradas na porta. A estante apresentava cinco divisórias: na primeira encontravam-se dois engradados, um maior com peças de encaixe e outro menor com uma caixa transparente com peças de encaixe menores e alguns quebra-cabeças em um saco plástico fechado; na segunda outros quebra-cabeças e outra caixa com jogos de encaixe menores; na terceira divisória encontravam-se os cadernos das crianças; na quarta os potes com lápis e canetinhas; e a quinta e última divisória, uma caixa que guardava algumas das atividades realizadas pelas crianças e medicamentos que porventura estivessem sendo utilizados de acordo com alguma prescrição médica.

Já os dois armários de aço, utilizados para guardar materiais de uso em pinturas, desenhos, recortes ou colagens tinham em suas portas fichas afixadas com os nomes das crianças; avisos da EMEI; rotinas e datas dos aniversariantes da turma, entre outros lembretes. Estes móveis – pequena estante de livros, estante sem portas e dois armários de aço – ficavam lado a lado, encostados à esta parede da entrada, a da porta da sala, ocupando toda a parede.

Um dos lados das salas, era destinado ao quadro branco, utilizado com frequência pela professora Eva que tinha em sua sala dois painéis, um ao lado do outro, confeccionados com material de “EVA” por uma das Auxiliares de Apoio ao Educando. De um dos lados, próximo à porta, encontrava-se um painel com pequenos bonecos e bonecas feitos de “EVA” com o nome de cada uma das crianças. Do outro lado do quadro, próximo à janela, encontrava-se o outro painel com o calendário, destacando dias, meses e ano. Neste havia destaque para o

nome do aniversariante do dia ao lado do desenho de um bolo. Acima do quadro, encontrava-se o alfabeto, próximo ao teto, com letras bem grandes.

Não só o alfabeto, mas também os painéis encontravam-se relativamente altos em relação à altura das crianças, nas duas turmas. A parede de frente ao quadro era destinada em sua parte de baixo aos ganchos para pendurar as mochilas das crianças e acima, havia outro mural, em desuso. Nesta parede também encontrava-se uma pia e filtro de água com defeito. Acima da pia, uma prateleira – da altura do varal de pendurar as atividades para secagem – com um vidro de sabonete líquido, álcool e caixas de papelão. Ao lado da pia, havia outro mural, destinado às letras de músicas ou parlendas.

### **3.1.4 As professoras participantes do estudo**

Durante o período da observação participante – nas turmas de crianças de 4 e 5 anos – realizamos entrevistas narrativas com as professoras Eva e Clarissa e também com outras duas professoras: Sila que exercia a docência na mesma turma da professora Eva; e Alice, docente na mesma turma de Clarissa; e a Coordenadora Pedagógica da EMEI. Entre as 5 participantes, 4 delas residiam em Belo Horizonte desde o nascimento e estas mesmas professoras trabalhavam os dois cargos neste mesmo município.

A idade das 5 entrevistadas variava entre 34 e 65 anos de idade. Com exceção da professora Eva que já estava aposentada no Ensino Fundamental, as outras 4 professoras trabalhavam em dois cargos. Clarissa e a Coordenadora Pedagógica permaneciam na mesma EMEI em dois cargos: manhã e tarde. Já as outras duas participantes eram professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma na RME da PBH e a outra em município vizinho, no qual residia. A seguir, no Quadro 4, apresentaremos as participantes de acordo com cada nome fictício apresentaremos o cargo que ocupavam na EMEI, a idade, o estado civil, número de filhos, formação acadêmica, tempo de profissão: na educação, na Educação Infantil e na instituição pesquisada.

**QUADRO 4** – Caracterização das 5 professoras participantes do estudo

<b>ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS: 2 PROFESSORAS</b>						
<b>Profas. (nomes fictícios)</b>	<b>Cargos</b>	<b>Idade; estado civil; n° filhos</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de profissão</b>		
				<b>Educação</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>EMEI</b>
<b>Eva</b> Profª. crianças turma 5 anos	Profª. na EMEI; Aposentada em 1 cargo Anos Iniciais EF	65 anos, casada, não tem filho	Magistério (1968-1970); Pedagogia e Esp. em Supervisão e Administração escolar do 1º Grau (1976-1978) pelo Instituto de Educação de MG; Esp. em Didáticas pela Faculdade de Batatais/ SP (1986)	45 anos	11 anos	11 anos
<b>Clarissa</b> Profª. crianças turma 4 anos	2 cargos de profª. na EMEI	34 anos, solteira, não tem filho	Psicologia (2003-2007), Newton Paiva; Magistério (2009-2010) pelo Instituto de Educação de MG; Pedagogia (2015-2017), pela UNOPAR	6 anos	6 anos	6 anos
<b>ENTREVISTAS: 2 PROFESSORAS E 1 COORDENADORA PEDAGÓGICA</b>						
<b>Sila</b> Profª. Crianças turma 5 anos	Profª. na EMEI e Anos Iniciais EF na RME de BH	55 anos, casada, 2 filhos	Psicologia (1983-1987), PUC/MG; Especialização em Psicopedagogia (1997), CEPEMG/MG; Magistério (1998); Pedagogia (2007- 2010), pela UFMG	16 anos	13 anos	
<b>Alice</b> Profª. Crianças turma 4 anos	Profª. na EMEI e Anos Iniciais EF em outro município	43 anos, casada, 1 filho	Pedagogia (2002-2006), pela UFMG; Mestrado em Educação (2007-2009), UFMG	15 anos	11 anos	11 anos
<b>Rogéria</b> Profª. eleita cargo de Coord. Pedagógica (2015-2017 e 2018- 2020)	Coord. Pedagógica nos turnos da manhã e tarde	40 anos, casada, 2 filhos	Pedagogia (1997-2000), UniBH; Esp. em Psicopedagogia e Especialização em EI (2001-2002), pela Universidade Castelo Branco	18 anos	18 anos (4 na rede particular e 14 na PBH)	11 anos

**Fonte:** Ficha respondida pelas participantes, 2017.

De acordo com o quadro acima, assim como todas as professoras da RME da PBH, as participantes deste estudo eram concursadas e possuíam a habilitação exigida por lei: todas

possuíam curso superior de Pedagogia, 3 delas cursaram o Magistério como primeira habilitação; e duas se formaram em Psicologia como primeira graduação. Somente Clarissa exerceu a profissão de Psicóloga por 5 anos, período em que cursou Magistério com fins de habilitação para prestar concurso para o cargo de professora na EI. As especializações são: 1 em Didáticas; 2 em Psicopedagogia e 1 em EI. Uma das professoras possui Mestrado em Educação, na linha de História da Educação.

### **3.1.5 As duas turmas de crianças**

Nas duas turmas acompanhadas – professoras Eva e Clarissa – todas as crianças frequentaram a instituição em jornada integral: das 7h às 17h30 minutos. A turma da professora Eva – que a chamaremos de turma de crianças de 5 anos – era denominada pela EMEI por Turma Flex, em função da variedade de idade das crianças, próximas aos 5 anos. Essa prática, presente nesta RME, acontece quando não há, na lista de espera por vagas, um número suficiente de crianças para formar uma turma com crianças com idades semelhantes.

Em março de 2017, quando iniciamos o período de observação, a turma da professora Eva estava formada por 22 crianças, sendo 13 meninos e 9 meninas, quantidade que permaneceu durante todo o ano. A idade das crianças variava entre 4, 5 e 6 anos: 4 crianças completaram 4 anos em março; 2 já haviam completado 6 anos em maio e outras 6 em dezembro; 10 completariam 5 anos no decorrer do ano, de maio a dezembro. No ano letivo seguinte – em 2018 – 13 destas 22 crianças frequentariam o EF.

Conforme as fichas de matrícula das crianças, entre as 22 crianças desta turma consta registrado pelos pais que: 15 delas se declaram de cor branca; 6 pardas e uma de cor negra. Destas 22 crianças, 5 possuíam laudo médico em função de alguma deficiência: 1 menino apresentava deficiência física com laudo de paralisia secundária e má formação cerebral; 3 meninos e 1 menina foram diagnosticados como Autistas. Um dos 3 meninos – em seu quarto ano com a professora Eva – apresentava grau de Autismo severo. Ele completou 6 anos em maio de 2017 e permaneceu na EI porque sua família ganhou na Justiça esse direito. Já a menina, que também apresentava deficiência na coordenação motora e fala, fazia uso de

sonda gástrica para se alimentar, o que necessitava de maiores cuidados por parte da professora e de sua Auxiliar de Apoio ao Educando.

Pelo número de 5 crianças com deficiências, normalmente esta turma estava acompanhada por 4 adultos: a Professora Regente e 3 Auxiliares de Apoio ao Educando. Este número aumentava nos períodos de troca de professoras, pois geralmente, uma delas permanecia na sala realizando seus registros durante o seu horário de planejamento. E com a presença da pesquisadora, em determinados momentos, totalizavam 6 adultos em sala. Este número realmente causava impactos no desenvolvimento da docência pela professora e sua relação com as crianças, como veremos nos Capítulos 4 e 5. Quanto às interações entre a pesquisadora e as crianças, desde o primeiro encontro estas sempre foram mediadas por Eva.

Quando iniciei as observações, Eva me apresentou à turma dizendo o meu nome e também que eu estaria junto à ela em vários momentos. Não me perguntaram o que eu fazia ali, talvez pelo fato da escola receber estagiários/as ao longo do ano. Durante a minha permanência nesta turma conversei com as crianças de forma individual em algumas ocasiões, no entanto havia as interações não verbais quando algumas delas mandavam um beijo, esboçavam um sorriso, uma espreguiçada ou um aceno rápido de mão enquanto a professora falava (Diário de Campo, 2017).

Já a turma de Clarissa – que a chamaremos de turma de crianças de 4 anos – era denominada pela EMEI por Turma do Recorte. Esta, diferenciava-se da Turma Flex pelo fato de que algumas das crianças, aquelas que completassem 6 anos até 30 de junho do ano seguinte, passariam para o EF, mesmo que não tivessem frequentado o último ano da EI. Essa turma permaneceu – durante todo o ano de 2017 – formada por 20 crianças: 10 meninos e 10 meninas. A idade das crianças variava entre 4 e 5 anos e metade da turma completaria 6 anos até o mês de junho do ano seguinte, motivo pelo qual, apesar de frequentarem a turma de 4 anos, seriam matriculadas no EF no início de 2018. Uma das meninas com idade de 5 anos – portadora de *Síndrome de Down* – está com o mesmo grupo de crianças desde os 2 anos, ou seja, pelo terceiro ano consecutivo e “a família acionou a Justiça para garantir o direito de mais um ano na EI” (Entrevista, Clarissa, 2017). A seguir, um relato sobre o meu primeiro encontro com a turma.

Clarissa me apresentou à turma dizendo meu nome e também que eu a acompanharia por um período na EMEI. Assim que crianças responderam ao meu cumprimento, repetiram o meu nome. Em seguida, ela pediu a cada uma delas que se apresentasse dizendo o nome, idade e o que mais gostava de fazer. As crianças pareciam à vontade, sentadas em suas cadeiras em volta das mesas espalhadas pela

sala. Não houve um pedido, por parte da professora, para a ordem das apresentações: iniciaram espontaneamente e assim que um terminava, outro se apresentava. Quando chegou minha vez, ao dizer minha idade, 49 anos, eles reagiram com espanto, dizendo: Ohhh!!! Continuando a apresentação, ao dizer que eu gostava de ler, imediatamente apontaram para a estante de livros e pediram para que eu lesse uma história. Conheciam todos os livros, até que escolheram um: *Hora do Almoço*. Era a história de um pai que fazia uso da imaginação para incentivar o filho a comer e ao verem as imagens fizeram associações com suas histórias, com os ‘aviõezinhos’ que os seus pais faziam quando eram bem bebês (Diário de Campo, 2017).

Nesse primeiro encontro, após leitura da história, as crianças apresentaram – à pesquisadora – o mascote da turma: um camaleão feito de tecido e espuma. A professora nos mostrou o caderno de registros com fotos que a família de cada uma das crianças fazia durante a visita do mascote. Havia uma grande liberdade por parte das crianças que se movimentavam pela sala buscando outros brinquedos relacionados a nossa conversa.

Eu me sentei em uma de suas pequenas cadeiras e elas à minha volta, recontavam ao mesmo tempo e folheavam o caderno de registros como que para confirmarem o fato, a visita do mascote em suas casas. Uma delas pegou meu cabelo e cheirou dizendo: Nossa, tá tão cheiroso! Nesse momento, vieram mais duas crianças que pegando em minha orelha diziam: Nossa! Você tem 3 furos! Três brincos! Me vi rodeada pelas crianças que me fizeram perguntas sobre mim, observaram e cheiraram mais vezes o meu cabelo. Ao final, a professora afastou as mesas e as crianças iniciaram uma brincadeira enquanto aguardavam a próxima professora. Correram para o meio da sala e fingiram que estavam dormindo. Outras com a língua para fora diziam que estavam mortas (Diário de Campo, 2017).

Nessa turma, a música e a dança faziam parte da rotina de atividades desenvolvidas por Clarissa que havia selecionado um variado repertório musical que direcionava o seu trabalho com as crianças. De acordo com as histórias que lia para a turma ou filmes que assistiam, as músicas iam sendo apresentadas e as coreografias e brincadeiras iam sendo criadas com o auxílio da internet, fosse pelo computador ou fazendo uso do celular junto das crianças. O filme *Trolls* e seus personagens eram os favoritos desta turma desde que conheceram o livro e assistiram ao filme. Como um dos lemas dos *Trolls* era ser feliz, esta fala aparecia com frequência entre as crianças. Em determinados momentos quando algumas delas reclamavam de um colega com a professora, esta o olhava e dizia: por que você não está brincando? Vá lá, converse com ele! Vá ser feliz! E assim, era comum as crianças repetirem tais recomendações umas às outras, em determinadas situações. Num determinado dia, um dos

meninos disse ao colega: Pare com isso, vá ser feliz! Deixa a professora ser feliz! Era comum escutá-los repetindo estas falas da professora.

### 3.1.6 Observação participante e entrevistas narrativas

Como já mencionado anteriormente, durante o ano de 2017, realizamos 244 horas de observações – nas turmas das professoras Eva e Clarissa – registradas em Diário de Campo. Acompanhamos duas turmas: uma de crianças de 5 anos – professora Eva – de março a julho; e outra de crianças de 4 anos – professora Clarissa – de setembro a dezembro. Com a professora Eva, os encontros em seu horário de planejamento ou repouso das crianças foram retomados algumas vezes durante os meses de outubro a dezembro. O registro das observações incluem o acompanhamento das professoras em sala e em seu horário de planejamento, incluindo conversas sobre a rotina da turma e acontecimentos marcantes do dia. Nestes horários, também foram realizadas entrevistas com quatro das cinco participantes.

As duas turmas acompanhadas, formadas em sua maioria por crianças de 4 e 5 anos, frequentavam a instituição das 7h às 17h30minutos. A professora Eva, que trabalhava das 8h30min. às 13h realizava seu planejamento individual diário no horário de 10h às 11h30min., geralmente na mesma sala da turma, período em que as crianças se dirigiam ao parquinho e em seguida ao refeitório com a professora Sila. A seguir, os horários de trabalho das professoras e o da turma, incluindo o horário de acompanhamento pela pesquisadora.

**QUADRO 5** – Horário da Professora Eva e da turma de crianças de 5 anos: 2017

<b>HORÁRIO</b>	<b>PROFESSORA</b>
7h às 8h30min.	Professora Sila
<b>8h30min. às 10h</b>	<b>Professora Eva – pesquisadora acompanhou a turma</b>
10h às 11h30min	Professora Sila
<b>Horário planejamento Prof. Eva: 10h às 11h30min – pesquisadora acompanhou a professora</b>	
<b>11h30min às 13h</b>	<b>Professora Eva – momento de repouso das crianças</b>
13h às 14h30min	Professora Ana
14h30min às 16h	Professora Bárbara
16h às 17h30min	Professora Ana

**Fonte:** Diário de Campo, 2017.

Já a professora Clarissa, com 2 cargos na mesma EMEI, trabalhava no horário de 8h30min. às 17h30minutos. No horário de 16h às 17h30minutos, exercia a docência em uma segunda turma – também de crianças de 4 anos. Os horários de 8h30min. às 9h, de 10h às 11h e de 13h às 14h30min. eram destinados ao seu planejamento individual diário. No quadro a seguir, estão explicitados estes horários.

**QUADRO 6** – Horário da Professora Clarissa e da turma de crianças de 4 anos: 2017

<b>HORÁRIO</b>	<b>PROFESSORA</b>
7h às 9h	Professora Roberta
<b>Horário planejamento Prof. Clarissa: 8h30min. às 9h</b>	
<b>9h às 10h</b>	<b>Professora Clarissa – pesquisadora acompanhou a turma</b>
10h às 11h	Professora Roberta
<b>Horário planejamento Prof. Clarissa: 10h às 11h</b>	
<b>11h às 13h</b>	<b>Professora Clarissa – almoço e repouso das crianças</b>
13h às 14h30min	Professora Alice
<b>Horário planejamento Prof. Clarissa: 13h às 14h30min.: pesquisadora acompanhou a professora</b>	
<b>14h30min às 16h</b>	<b>Professora Clarissa</b>
16h às 17h30min	Professora Alice

**Fonte:** Diário de Campo, 2017.

No turno da manhã, Clarissa preferiu dividir seu horário de planejamento em dois momentos com o objetivo de acompanhar a turma no refeitório, já que ela permaneceria junto das crianças durante o sono, das 11h30min. às 13 horas. Segundo ela, o fato de encontrá-los no momento da refeição favorecia o desenvolvimento da atividade seguinte: preparação para o repouso. Estes momentos de planejamento aconteciam em diferentes lugares da EMEI, pois dependendo da atividade ela conversava com as outras professoras ou se dirigia para alguma sala ou biblioteca em busca de materiais.

Durante o período das observações, quando notávamos algum incômodo por parte das professoras, retomávamos as explicações sobre a necessidade das anotações em Diário de Campo, embora este assunto já tivesse sido acordado na primeira conversa e momento de assinatura do TCLE. Percebemos um destes incômodos já no segundo mês em campo, ao final do mês de abril, quando no horário de planejamento a professora Eva, em tom de desabafo e



demonstrando certo cansaço, relatou que não dormia bem há vários dias, o que segundo ela, nunca havia acontecido.

Ao ser perguntada sobre o motivo, se este estaria relacionado à minha presença como pesquisadora na turma, ela respondeu que não. No entanto, observei que neste mesmo dia, quando retornávamos com as crianças do parquinho para a sala de aula, ela – que se encontrava com as mãos ocupadas com alguns livros – me pediu ajuda para abrir a porta que estava com a maçaneta quebrada. Neste momento, me sinalizou para que entregasse a ela o meu Diário de Campo e assim que o fiz, ela o colocou debaixo do seu braço. Após entrarmos para a sala, ela continuou por um tempo andando com ele debaixo do braço. Ao me olhar mais diretamente, me pediu desculpas e o devolveu, olhando-o demoradamente (Diário de Campo, 2017).

Assim como no momento citado, em outras conversas a professora Eva me disse que aceitava sugestões e que eu poderia avaliar as suas práticas, se quisesse. E assim, conversávamos novamente sobre os objetivos da pesquisa. Embora as análises das práticas observadas envolvessem um julgamento, procuramos deixar claro que não se tratava de fiscalizar o trabalho – das professoras Eva e Clarissa – para emitir um parecer sobre ele, mas sim compreendê-lo em sua complexidade. Assim, tanto com a professora Eva, quanto a professora Clarissa, por algumas vezes, compartilhamos, entregando-lhes por escrito, anotações do Diário de Campo.

A abertura para escutar com disponibilidade para estabelecer o diálogo foi fator decisivo neste processo. As entrevistas ocorreram em meio ao período de observações em sala e à medida que as anotações em Diário de Campo indicavam temas para as conversas buscávamos o agendamento conforme a disponibilidade de cada uma. Independente da cronologia dos acontecimentos, interessava-nos compreender o percurso vivido por elas de acordo com o tema apontado. Realizamos com a professora Eva 3 encontros num total de 9 horas de entrevistas; com Clarissa, 6 encontros num total de 6h30min; com Sila 1 encontro de 2 horas; com Alice, 1 encontro de 50 minutos; e com a Coordenadora Pedagógica Rogéria, 1 encontro de 1h15min. Com as 5 entrevistadas, tivemos um total de 19h35minutos.

Todas as entrevistas – com exceção das realizadas com a professora Eva – aconteceram na EMEI, sendo a biblioteca, sala de reuniões ou outro local que estivesse vazio e silencioso no momento. Os horários das entrevistas foram escolhidos por elas, em acordo com o horário de planejamento individual de cada uma. Tivemos momentos em que foram necessários interromper a gravação, fosse para atender alguém que batia na porta ou pelo

excesso de barulho. Especialmente na entrevista com Alice, após a terceira interrupção, não religuei os gravadores ao retomar a conversa.

O fato da professora Eva estar aposentada em um cargo – as demais participantes trabalhavam em dois cargos, das 7h às 17h30 minutos – possibilitou-nos uma maior interação pela sua maior disponibilidade para a realização das entrevistas no gabinete da orientadora desta pesquisa, na Universidade. Perceptivelmente, nas entrevistas com a professora Eva, pudemos percebê-la bem mais à vontade que suas colegas, não só pelo conforto e silêncio da sala, mas também pelo tempo livre para falar.

A professora Eva tinha uma rotina bem definida quanto aos seus horários na EMEI desde que iniciou seu trabalho em 2007 – em meados de 2017, havia 10 anos e meio – ela trabalha no horário de 8h30 minutos às 13 horas. Todos os dias, por volta das 13h30 minutos o seu marido a esperava – enquanto ela, calmamente passava informações da turma para a professora que chegava às 13 horas – e, em seguida os dois almoçavam juntos. Excepcionalmente nos dias agendados para as entrevistas – após o período de observações em sala – eu a esperava ao final do turno. E, por volta das 19h eu a acompanhava até um ponto de táxi para seu retorno à sua casa.

Durante 3 tardes do primeiro semestre de 2017, antes e após as entrevistas, eu e a professora Eva nos dirigíamos à cantina da Faculdade de Educação, uma pausa entre o trabalho na EMEI e as entrevistas, outra pausa ao final das entrevistas. No primeiro dia, enquanto lanchávamos, ela me contou como gostava de frequentar cafés e experimentar bolos, me indicando os seus lugares preferidos em BH. Também me contou sobre seu casamento, o marido, suas irmãs e enteada. No dia seguinte, ela encontrou o marido inquieto e preocupado com sua demora em retornar para casa, o que aconteceu por volta das 20 horas. Sorrindo num tom de realização, contou que na noite anterior, os dois haviam saído para comerem hambúrguer, o que não era habitual.

Ao iniciarmos a segunda entrevista, logo que anunciei o tema ela me disse: “Interessante que quando eu estava tomando banho para vir trabalhar, hoje de manhã, fiquei pensando em qual seria o assunto de hoje. E pensei: deve ser sobre quando eu comecei a trabalhar! Então vamos lá!” (Diário de Campo, 2017). Esta entrevista teve uma duração maior do que a primeira, ou seja, 3h30 minutos, ocorreu das 14h50 minutos às 18h20 minutos. Apesar da previsão para 2 horas cada entrevista, ela preferiu continuar. Considerei que o silêncio da

sala e uma escuta atenta aos detalhes a estimulava a prosseguir por muitas outras horas. Ao final, como na entrevista do dia anterior, durante o lanche na cantina, rememorando suas histórias contadas na entrevista anterior – tema infância, família, primeiras experiências escolares – Eva me disse ter se dado conta de sua influência sobre as suas duas irmãs mais novas que também se tornaram professoras, fazendo uma breve reflexão sobre sua história de vida e suas escolhas.

A terceira entrevista com Eva aconteceu nas semanas seguintes, e cumpriu o mesmo ritual das anteriores. A impressão que tive é que poderíamos gravar muitas horas mais de entrevista e que ela teria muito mais a dizer. Ao total tivemos 9 horas de entrevistas gravadas e anotações de passagens das nossas conversas antes e após as entrevistas no período da cantina. Também, na EMEI, após o período de observações em sala, conversávamos durante o seu horário diário para planejamento e lanche que acontecia entre as 10 horas e 11h30 minutos. Neste tempo, ela me apresentava os materiais das crianças e seu planejamento do trabalho junto das outras professoras. Das 11h30 às 13h ela acompanhava as crianças num intervalo de repouso/sono entre o almoço e o lanche da tarde, quando outra professora assumia a turma.

Esse relacionamento de confiança com a professora Eva – durante entrevistas e período das observações em sua turma – nos auxiliou também na relação com a segunda professora participante: a Clarissa. No início do mês de agosto, me dirigi ao refeitório da EMEI para apresentar a pesquisa à Clarissa que aproveitaria o seu horário de 20 minutos destinado a lanche para a nossa conversa. Ao chegar no local, encontrei-a sentada, conversando com Eva sobre a pesquisa. A conversa sobre o tema entrevistas e Eva ressaltou a duração das mesmas, dizendo do tempo e seu envolvimento nesta atividade.

Assim, desde a primeira conversa com a professora Clarissa tive a impressão de que não precisava explicar muito sobre o processo, pois ela mesma falou sobre ele. Auxiliou, neste processo as falas da professora Eva demonstrando que havia se sentido à vontade durante a observação participante e encontros de entrevistas. Também ajudou o fato do convite às professoras Eva e Clarissa ter sido feito por duas colegas de trabalho: Denise e Daniele, professoras supervisoras do PIBID Educação Infantil na EMEI Pampulha. Além disso, duas bolsistas do referido programa acompanharam durante o ano de 2017 duas turmas nas quais Clarissa trabalhava. Assim, embora eu não conhecesse as professoras participantes, percebi

abertura para o diálogo e um clima de confiabilidade por parte delas logo em nossos primeiros encontros.

Quanto às entrevistas, gravamos em áudio um total de 19h35minutos com as 5 professoras participantes: as professoras Eva e Clarissa – as quais realizamos observação participante em suas turmas – e as professoras Sila, Alice e a Coordenadora Pedagógica Rogéria. A este tempo não foi computado o período dispensado ao agendamento e conversas que antecederam o encontro com o fim de explicar a entrevista e o projeto, instalação e conferência dos gravadores – convencional, celular e *lap top* – e, assinatura do TCLE, entre outros procedimentos.

As entrevistas foram transcritas integralmente, salvo alguns ajustes na escrita quando necessário. Também omitimos, numa segunda versão, alguns trechos relacionamos à vida pessoal de duas das entrevistadas, por compreendermos que o desabafo poderia causar-lhes algum transtorno já que, uma delas havia nos dito que outras pessoas de sua família liam atentamente todos os registros que devolvíamos, inclusive corrigindo datas ou sugerindo acrescentar outros fatos. Durante o retorno, ao ser informada de que não encontraria tal fato registrado, respondeu: “Foi melhor assim!”

Ao longo do período em campo muitas informações, especialmente aquelas relacionadas às datas e nomes de instituições na qual se formaram foram esclarecidas durante as devolutivas em folhas impressas. Do mesmo modo fizemos com as entrevistas. Todas as participantes receberam uma cópia do seu relato para que pudessem ler, validando e legitimando desse modo as falas registradas. Nenhuma delas solicitou mudanças nos textos, apenas acrescentaram mais informações em determinadas falas que envolviam datas e nomes de outras pessoas ou instituições. Esse retorno às entrevistadas, garantiu-lhes o direito de discordar, modificar ou ocultar qualquer trecho nos textos e cumprimos desse modo o nosso compromisso ético (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004).

Seguindo a orientação de não identificar os sujeitos (BERTAUX, 1997, p. 115), mantivemos esta regra e solicitamos às participantes que sugerissem nomes fictícios para que os incorporássemos ao trabalho, em acordo com o TCLE. Uma das professoras – denominada por Eva – nos pediu que a identificássemos pelo seu nome próprio, no entanto, decidimos manter o anonimato visto que as outras preferiram nomes fictícios.

Pelo investimento de tempo nas entrevistas e envolvimento, ficou evidente desde o início, a boa vontade em contribuir com suas experiências e histórias, especialmente Eva e Clarissa com as quais passamos mais tempo juntas, durante tempo de observação das práticas no ano de 2017. Podemos dizer que todas se sentiram envolvidas pela pesquisa, pois nela permaneceram. Sabiam que queríamos escutá-las e que a trajetória pessoal de cada uma, tanto quanto a profissional, eram importantes para a pesquisa.

Destacamos que no período da observação participante junto das duas turmas nas quais as professoras – Eva e Clarissa – exerciam a docência, não foi nossa pretensão deter-nos nas percepções das crianças, mesmo sabendo que estas ocupam uma posição central neste processo. Procuramos jogar luz nas experiências sociais destas duas professoras, o que incluiu as suas histórias sobre o processo de formação profissional, os seus modos de organização do trabalho e suas interações com as crianças. É o que veremos no próximo Capítulo, no qual trataremos dos processos de formação inicial e continuada destas profissionais, assim como as razões pelas quais elas ingressaram e permaneceram na profissão, tornando-se professoras de crianças na EI.

## **CAPÍTULO IV**

### **NARRATIVAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS PROFESSORAS EVA E CLARISSA**

#### **4 NARRATIVAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS PROFESSORAS EVA E CLARISSA**

Neste Capítulo trataremos do primeiro objetivo específico de nossa pesquisa: conhecer os processos de formação profissional e as razões que instigaram as professoras a ingressarem e permanecerem como docentes na Educação Infantil. Com foco neste objetivo buscamos conhecer as experiências sociais das professoras Eva (65 anos de idade, 45 anos de profissão) e Clarissa (34 anos de idade, 6 anos de profissão). As histórias – sobre os modos como se tornaram as professoras que são – foram registradas durante a nossa primeira entrevista narrativa com cada uma delas, quando lhes pedimos que nos contassem um pouco de suas vidas, começando pelas lembranças da infância.

A seguir, apresentamos estas histórias estruturadas em 3 tópicos: infância, adolescência e seus familiares; lembranças da escola, escolha pela educação e formação profissional; e por último, a inserção na Educação Infantil. A nossa busca foi por apreendermos elementos destas histórias que vão da infância à inserção na EI, o que nos permitiu conhecer aspectos dos processos formativos – inicial e continuado – das duas professoras. Assim, o registro e análise destas histórias nos possibilitou compreendê-las como pessoas e também como profissionais uma vez que a análise destas narrativas nos favoreceu vê-las em relação com a história do seu tempo, ou seja, “a intersecção da história de vida com a história da sociedade” (GOODSON, 1992, p. 75).

Contudo, para compreender essas histórias há a necessidade de entendermos também o que, às vezes, escorrega por trás dessas narrativas. Nesse entendimento, as histórias que se seguem apresentam caminhos que, por vezes nos parecem familiares, outras nem tanto. Em alguns momentos é como quando tentamos decifrar a partitura de uma música na qual ainda existem notas a serem compreendidas. Ao jogar luz nestas histórias, interessa-nos escutar as vozes destas professoras na tentativa de compreender as suas escolhas, o porquê de interpretarem de tal maneira determinado fato, ressaltando que, “na narrativa de experiências não há nada a ser comprovado e muito a ser compreendido” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 36). Escutamos na intenção de conhecermos as suas visões de mundo, constituídas que são pela história e pela memória.

Segundo Nóvoa (1988), a abordagem biográfica – adequada para a formação de adultos – encontra-se na contramão de uma ideia tecnicista, a qual se dá em espaços e tempos separados da ação, concebida como preparação no presente para agir no futuro. Já na perspectiva retroativa – do presente para o passado – o sujeito toma consciência do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (NÓVOA, 1988). Trata-se de transpor uma concepção de formação de professoras/es marcada pela racionalidade técnica para uma perspectiva caracterizada por uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada (BRAGANÇA, 2012).

Essa perspectiva, de acordo com Nóvoa (1988), aponta para uma concepção de formação que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas das professoras se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais e não apenas no momento em que as docentes entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação. São práticas e saberes que se constituem ao longo do tempo e no desenvolvimento das trajetórias de cada profissional, desde a inserção no trabalho até a aposentadoria, uma formação que acontece ao longo da vida (NÓVOA, 2007), desde a sua formação pessoal, passando pela formação inicial e continuada na carreira.

Em nosso estudo, mobilizamos o conceito de experiência social (DUBET, 1994), entendendo-o como as formas em que a experiência individual de cada professora é modulada pelo conhecimento social. Experiência que é múltipla e incorpora diferentes lógicas que as professoras – na sua condição de ator social – mobilizam para orientar suas diversas ações. Assim, as narrativas que se seguirão, neste Capítulo – histórias das professoras Eva e Clarissa – nos oferecem elementos sobre os caminhos percorridos por elas na educação, as suas vivências no trabalho com as crianças na Educação Infantil e o modo como se constituem professoras na Educação Infantil.

#### 4.1 PROFESSORA EVA

Eva completou 65 anos de idade e 10 anos de docência na mesma EMEI em 2017, ano em que se encontrava em andamento o seu pedido de aposentadoria neste seu segundo cargo. A sua primeira aposentadoria foi em 1997 no cargo de professora nos Anos Iniciais do EF. Após se aposentar, continuou trabalhando no EF como professora contratada pela rede



estadual de ensino no período de 1998 a 2006 – com exceção do ano de 2002, no qual não conseguiu efetivar um contrato – totalizando mais 8 anos de trabalho no EF. Foi no ano de 2005 que prestou concurso para o cargo de Professora Para a Educação Infantil e no início de 2007 foi nomeada para o cargo, quando faltavam 11 anos para obter a sua 2ª aposentadoria na Educação Básica.

#### **4.1.1 Infância, adolescência e seus familiares**

Os pais de Eva vieram do interior de Minas Gerais para a cidade de Belo Horizonte – MG na qual se conheceram e se casaram. Seu pai veio de uma cidade de MG que faz divisa com o Estado da Bahia e sua mãe da cidade de São João Del Rei – MG. Os dois tinham o curso primário e especialmente o pai, alfaiate, era curioso e gostava de ler, conforme ressalta Eva em uma das entrevistas. Eva é a primeira filha deste casal que teve outros quatro filhos: dois homens e mais duas mulheres que também se tornaram professoras assim como ela. Já os irmãos não quiseram estudar além do primário, embora o pai os incentivassem e fizesse questão de que estudassem, incluindo as três filhas. A sua mãe também compartilhava deste desejo de ver os filhos e filhas com diploma.

Eva descreveu sua mãe como uma pessoa tranquila e de hábitos simples que sofreu muito pelo fato de ter um marido muito bravo. Descreveu o seu pai como um homem rígido e bravo “tanto quanto marido, quanto pai. Assim, tudo era castigo e agressão física. Ele era muito rígido!” (Entrevista, Eva, 2017). O seu pai aos 18 anos fugiu de seus familiares quando se mudou para Belo Horizonte – MG, em busca de uma vida melhor.

[...] então acho que sofreu muito. Eu tenho esta ideia, de que tenha sofrido muito por ter morado muitos anos sozinho, vivido sozinho e tido muitas experiências que não devem ter sido legais. Então tornou-se uma pessoa muito brava mesmo e nós fomos criados assim, de uma maneira muito rígida, principalmente eu que sou a mais velha (Entrevista, Eva, 2017).

Eva não se detém por muito tempo contando-nos sobre sua infância. Resume esta fase de sua vida dizendo que a passou dentro de casa com seus irmãos e que nunca brincou na rua, nem frequentou a casa de outras famílias. Em casa também não brincava para não fazer barulho. As conversas e poucas brincadeiras ocorriam da forma mais silenciosa possível para

não incomodar seu pai que trabalhava em casa como alfaiate. As brincadeiras das quais se lembra era pela divisa da cerca com umas vizinhas que seu pai incentivava a amizade por serem consideradas “crianças que falavam muito bem [...]. Tinha um vocabulário rico e ele gostava muito desse pessoal, mas nada de um frequentar a casa do outro, era ali, brincar pela tela” (Entrevista, Eva, 2017).

Para Eva, a sua adolescência também não foi vivida assim como a sua infância e por isso justifica que não tem muitas lembranças deste período. Uma lembrança é a de que o único lugar que podia frequentar junto das irmãs e irmãos era a Igreja Católica, o que a influenciou a se tornar catequista por ter sido, segundo ela, muito beata. O seu gosto por ir à Igreja foi justificado por ter sido um dos lugares permitidos pelo pai: “era aquele negócio de ir à missa aos Domingos, de confessar, de comungar, de acompanhar aquelas coisas todas que tinham daquelas festas, procissões, eu gostava, tanto pela fé como porque era para mim como se fosse o momento de lazer, que pelo menos nesses momentos eu podia sair de casa” (Entrevista, Eva, 2017).

#### **4.1.2 Lembranças da escola, escolha pela educação e formação profissional**

Dizendo da época que estudou – tanto no primário quanto no Ginásio, como era chamado o EF e Médio – não tinha essas coisas de fazer trabalho em grupo, de modo que pudesse ter colegas em sua casa ou ir até a casa delas. Considera ter tido excelentes professoras nos primeiros anos de escola, definindo uma delas por “competente, mãezona, responsável, rígida e muito carinhosa” (Entrevista, Eva, 2017). No Ginásio estudou em um colégio municipal e destaca também a rigidez do diretor da época, o qual ela acredita que “todo mundo da minha geração lembra dele com carinho até hoje” (Entrevista, Eva, 2017).

Então era aquela coisa de toda sexta-feira ter hora cívica, que ele ficava lá de cima olhando se a meia estava cobrindo as pernas, as saias tampando o joelho, o uniforme bem passado... e era muito interessante, a gente tinha a senhora que olhava a portaria. E ela olhava o comprimento da saia. E eu detestava aquelas saias que a gente chamava de maria mijona, então enrolava a saia na cintura pra poder ir com a saia curta e chegava lá na porta era todo mundo desenrolando a saia para a saia encontrar a meia, porque não podia aparecer nada. Era uma escola pública, mas de gestores rígidos, mas competentes e carinhosos apesar da rigidez e de cobrar muito (Entrevista, Eva, 2017).

Eva usa a palavra rigidez como um modo de elogiar ao dizer da competência dos professores e do diretor do colégio no qual estudou. Esta rigidez aparece também como sinônimo de bons costumes quando descreve o seu pai em diversos momentos, afirmando ao final: “Ele era muito rígido!” (Entrevista, Eva, 2017). Como exemplo desta rigidez ela nos conta sobre a sua formação e relações sociais entre meninas e meninos no tempo que cursou o antigo Colegial e Ginásio – atual o EF e Médio – e também em tempos de Magistério, no Colégio Municipal de Belo Horizonte. O fato é que no turno da manhã funcionavam as turmas para os alunos do sexo masculino e pela tarde o feminino. No entanto, quando houve necessidade de funcionamento de um terceiro turno nesta escola, este passou a ser misto e “a fiscalização dobrou por parte do colégio e também familiares, pois os meninos não podiam chegar perto das meninas e, nossa, era uma cobrança muito rígida. Papai amava porque era isso mesmo que ele gostava! Ele era muito rígido! (Entrevista, Eva, 2017).

Já o curso de Magistério, este não foi sonhado por ela. Na década de 1960, ao fim do ginásio, os alunos poderiam optar pelo curso Clássico, Magistério, Científico ou Contabilidade. Eva optou por fazer o curso Clássico pensando em uma melhor preparação já que desejava cursar Direito ou Jornalismo: “Não queria ser professora e não queria fazer o Científico, só que papai não deixou. Quando eu coloquei para ele, ele falou que lá em casa ou era professora ou não estudava, ficava dentro de casa sem estudar, como eu já ficava” (Entrevista, Eva, 2017). Foi assim a sua entrada para o Magistério, curso do qual diz ter passado a gostar, especialmente em relação aos estágios e mais tarde pelo fato do trabalho ser remunerado. Outro motivo de ter gostado do curso foi pelo fato de gostar muito de ler, embora a leitura também fosse censurada pelo seu pai.

Porque eu gostava muito de ler, então eu tinha minha fichinha de biblioteca [...]. Papai me chamava até de Monteiro Lobato, de tanto que eu gostava de ler. Então eu lembro que eu peguei *O Cortiço* para ler, escondidinho, porque todo mundo falava mal do livro e tal, e eu li escondido e papai descobriu e ficou bravo. E pediu para mamãe ir na escola para saber do professor porque eu estava lendo aquele livro, se era o professor que tinha mandado. E aí o professor foi explicar para mamãe, que não, não foi ele que tinha pedido para ler o livro, mas que eu tinha pego na biblioteca, que ele tinha comentado então foi uma curiosidade, mas que não era para eles ficarem preocupados porque estava madura para ler. Mas mesmo assim papai não aceitou e ficou fiscalizando os livros que eu pegava. Fora as revistinhas em quadrinhos, que eu comprava, porque eu tinha meu dinheirinho: tecia os cabelos! Na época usava as revistas fotonovelas, todas em quadrinhos, comprava um tantão e colocava embaixo do colchão, trocava com as minhas colegas, lia escondidinho pela fresta da porta de noite. Porque ele trabalhava em casa, ele era alfaiate então trabalhava até altas horas da noite. Então eu deixava só a fresta da porta aberta, para

entrar uma luz, e ficava lendo aquelas revistas e colocava embaixo do colchão, escondido (Entrevista, Eva, 2017).

Ao dizer de uma de suas rebeldias, na juventude, Eva citou as leituras que realizava às escondidas de seu pai. Outra censura do pai era em relação aos passeios promovidos na época em que cursou o Magistério. Em um destes – promovidos pelo seu professor de Português – uma ida da cidade de Belo Horizonte a Ouro Preto, ela teve muito medo do pai não permitir tal aventura com sua turma, no entanto conseguiu sua permissão. Eva descreve este professor como o mais importante de sua vida, o que a motivou a gostar de escrever e ler, apesar de tê-la deixado sem “chão” nos momentos de arguição oral em pé em frente a turma pelo seu pavor de errar.

Excelente professor, bravo! Ele tinha um tal de um negócio de arguição oral. Ele chamava a gente, pedia pra ler um texto do livro e ia perguntando a classe gramatical, o tipo de frase... e aquelas coisas não paravam. E assim... eu era tranquila porque eu sentava na primeira carteira. [...]. Eu me sentava na primeira carteira e eu vivia tranquila porque ele pegava meu livro emprestado pra ler então ele não podia me arguir. Então o primeiro dia que ele virou e falou pra mim... ele falou assim: 'Hoje eu não vou pegar seu livro, vai ser o livro da fulana' (risada), eu quase tive um infarto. Falei: 'Ele vai me arguir!' Não que eu tivesse receio de não saber, mas eu, além de eu ser muito tímida, eu tinha pavor de errar. Porque eu ficava vendo assim, que as colegas às vezes cometiam algum engano e ele ficava bravo, porque ele era muito exigente, um excelente professor (Entrevista, Eva, 2017).

Eva se lembra do professor sentado em uma cadeira, em sua mesa de frente para a turma que tinha as carteiras enfileiradas, uma atrás da outra, em fila. Descreve sua arguição como estranha, envolvendo risos de toda turma, inclusive dela, por ter sido algo mecânico.

E eu ali em pé na frente da mesa dele, em pé, lendo, e era assim, se fosse: o pato é bonito! O que o 'O' é? Qual a classe gramatical, o gênero, o número, o grau... e outra palavra, com outra sílaba, outras letras... E aquilo era rapidinho, não dava tempo nem de pensar. Eu já estava tão assim... psicologicamente preparada que eu não esperei ele perguntar. Sabe quando você vai assim, meio decorado: Pato é um substantivo, masculino, tem 4 letras, 2 sílabas... e eu fui falando, e ele me olhando: Como assim? Eu vou te perguntar não é nada disso e você já está falando? Mas, é que eu já estava assim... preparada! E por isso foi uma baboseira geral! (Entrevista, Eva, 2017).

Eva foi aluna deste professor durante 7 anos, desde o Ginásio e todo o curso de Magistério. Esse episódio da arguição teria ocorrido em seu primeiro ano deste curso. Considera-o como um professor “super simpático, que a gente falava na minha época – um gato – mas era casado e a gente respeitava muito, só achava bonito, aquele senhor de porte

elegante, educado que usava terno. Era um professor que ia trabalhar de terno e gravata (Entrevista, Eva, 2017).

Após e finalizar o curso de Magistério em dezembro de 1969, Eva viu no exercício da docência um meio de ganhar independência econômica, pois até então sua renda se limitava ao que ganhava fazendo perucas desde os 13 anos de idade. Embora não se lembre mais desta prática de tecer cabelos, aprendeu a técnica de tecer cabelos – para uma escola de samba do Rio de Janeiro – com a mãe de uma amiga.

Foi por intermédio de uma amiga que já era professora que, no ano de 1970, iniciou carreira como contratada de uma turma do 2º ano do EF da rede estadual de ensino. Todas as outras professoras eram efetivas e, segundo ela, muito acolhedoras. Define a sua primeira turma como “uma salinha do 2º ano toda de menina bonitinha, de menino bonitinho, de papai e mamãe responsável” (Entrevista, Eva, 2017). Nesta escola estadual funcionavam 4 salas de aula: do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano.

Assim, aos seus 18 anos, Eva sentia-se realizada por ter sua primeira turma. Recém formada, nos conta de seus medos, já que “nunca tinha dado aula e só tinha entrado numa sala porque fiz estágio, estágio em escola boa, com professores bons” (Entrevista, Eva, 2017). Ela descreve sua turma como “uma turminha de 2ª série, lindinha, era tipo ‘elitizinha’ da escola, porque só estudavam lá filhos de comerciantes, porque o SESC era tanto para comerciários como para comerciantes [...] então era uma escola elitizada (Entrevista, Eva, 2017).

Essa percepção da professora Eva sobre as crianças e a escola nos faz pensar na complexa relação entre educação, pobreza e desigualdade social. O que isto significa? A década de 1970 foi marcada como um momento de expansão da escola pública, especialmente do 1º grau (atualmente, Ensino Fundamental). Para as professoras que até então exerciam a docência para crianças da elite, de repente passam também a trabalhar com a criança pobre. Além do encontro das docentes com uma criança até então não idealizada pelas docentes, a novidade desta época, passou a ser o fato de aprenderem a lidar também com estas famílias, nem sempre alfabetizadas (CAMPOS, 1975). Assim, desejar uma turma homogênea – como se isso fosse possível, especialmente em meio a tanta diversidade – passou a ser o desejo de muitas professoras, inclusive da professora Eva em seu primeiro ano de trabalho, aos 18 anos.

Neste percurso, no ano de 1976, Eva assumiu um segundo cargo como professora efetiva por meio de concurso público realizado pela PBH. Três anos depois, em 1979, deixou

um dos cargos – o de professora contratada – e em turno oposto ao cargo de professora experimentou outra profissão: a de auxiliar de tesouraria. Justificou este desejo de conhecer outro ambiente por considerar que na escola exercia um trabalho isolado, no entanto após 6 meses de trabalho na nova função – período em que conheceu o seu marido – decidiu retornar à rede estadual como professora contratada.

Investiu em sua carreira docente e se formou em Pedagogia – 1976 a 1978 – especializando-se em Supervisão e Administração escolar do 1º grau, pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte – MG. Já no ano de 1982, realizou um segundo concurso, também na PBH, desta vez como Técnica Superior de Ensino – TSE, assumindo a supervisão de turmas de crianças da 1ª série do EF, deixando o cargo de professora contratada da rede municipal. Em 1982, em outro concurso tornou-se professora efetiva também no na Rede estadual de ensino de MG por meio de outro concurso público, cargo do qual se aposentou ao final do ano de 1997.

Já no ano de 1986, em busca de melhor salário e pontuação para realização de novos concursos, Eva especializou-se, também em Didáticas, na modalidade à distância pela Faculdade de Batatais – SP. Ao longo de sua carreira profissional se manteve trabalhando em 2 cargos como professora e por um mandato de 4 anos foi diretora de uma escola. Após sua primeira aposentadoria, retornou na rede estadual de ensino como supervisora pedagógica contratada para trabalhar no Projeto Acertando o Passo<sup>37</sup> (1998 a 2001). Por falta de contrato – no ano de 2002 – interrompeu o trabalho por um ano. Neste período, relata que ficou hipertensa e engordou, chegando a pesar 98 kg em seu 1m54cm de altura. Retornou de 2003 a 2006 como professora de turma de 1º ano do EF pela rede estadual, também como contratada.

#### **4.1.3 A inserção na Educação Infantil**

No ano de 2005, a professora Eva prestou o seu terceiro concurso na RME da PBH, desta vez de Professora para a EI. A sua escolha levou em conta o convite de uma amiga

---

<sup>37</sup> O Projeto Acertado o Passo – projeto de aceleração de estudos – destinou-se aos alunos que apresentavam defasagem idade/ano de escolaridade no Ciclo/Série da Educação Básica, sendo exigência apresentar a idade mínima de 14 anos para o 1º e 2º períodos e 15 anos para o 3º e 4º períodos (MINAS GERAIS, 1998, 1998a). Em 1998, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais “implementou um programa de aceleração da aprendizagem, que se desdobrou em três projetos: Travessia, Acertando o Passo, A Caminho da Cidadania (1998) e em 2008 implementou o Projeto Acelerar para Vencer” (RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012, p. 847-848).

diretora de escola que anunciou maiores chances pela quantidade de vagas para a EI em relação aos demais cargos. Tinha por objetivo completar o tempo que faltava para se aposentar em um segundo cargo e assim, após aprovação em concurso, tomou posse no início do ano de 2007 e permaneceu na mesma instituição até o fim de 2017 quando se aposentou.

Para Eva, neste momento, interessava-lhe concorrer a uma vaga para professora, fosse nos Anos Iniciais do EF ou na EI, sendo decisivo para esta escolha o cargo que ofertasse um maior número de vagas. Como desde o ano de 2003 ocorria o processo de expansão da EI na Rede Municipal de Educação da PBH, a sua escolha – inserção incidental – foi por esta primeira etapa da Educação Básica. Poderíamos dizer que, neste caso, a inserção da professora Eva na EI se deu com pouca clareza identitária com a área. A sua decisão não foi pautada pela formação profissional para exercer a docência na EI ou mesmo por uma identificação com as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica.

Assim que assumiu o cargo na EI – início do ano de 2007 – considerou que, pelo fato de não ser mãe, este teria sido um “encaminhamento de Deus”, uma recompensa em seu final de carreira: "Você não teve filhos não, mas eu vou te dar um presentão assim, no seu final. Você vai trabalhar com criança pequena" (Entrevista, Eva, 2017). Pelas entrevistas podemos perceber nas falas da professora a ancoragem das práticas diárias em suas experiências pessoais (DUBET, 1994), neste caso, a referência materna é mobilizada a partir de uma falta, ou seja, o fato de não ter sido mãe.

Foi apoiada em suas experiências que, no início do ano de 2017, ao chegar à EMEI, Eva solicitou à diretora que a direcionasse para o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos já que contava com longa experiência de professora alfabetizadora no EF. Em suas falas observa-se certa centralidade dos conteúdos e habilidades propriamente escolares em seu trabalho como docente na EI.

[...] essa preparação para o processo de alfabetização eu tenho uma experiência muito grande. Além do trabalho de raciocínio lógico, de construção, de jogos, de brincadeira. Eu sempre gostei de brincar com os meninos, sempre achei que as brincadeiras e os jogos são importantes, além da socialização, para a criatividade [...] desenvolver o raciocínio lógico, o pensamento, a linguagem oral (Entrevista, Eva, 2017).

No decorrer de sua trajetória como docente na EI – 2007 a 2017 – vimos que Eva apresentou preferências por trabalhar com as crianças maiores e por isto assumiu por mais

vezes as turmas na faixa etária de 4 e 5 anos. Considerando as mudanças na forma, nos ritmos, tempos e espaços, nesta nova carreira, confessa que sentiu insegurança para trabalhar com as crianças de 0 a 2 anos. A idade de 55 anos também foi um dos fatores a serem considerados. Em sua escolha das turmas, levou em conta os conhecimentos que possuía no trabalho com as crianças de 6 a 8 anos, especialmente no processo de ensinar a leitura e escrita. Este teriam sido o motivo de sua preferência pelas turmas de crianças de 4 e 5 anos.

Apoiada nestes argumentos, em 2007, assim que chegou à EMEI, expôs os seus desejos sobre a turma com a qual pretendia assumir, mas neste primeiro ano na EI a direção da escola decidiu encaminhá-la para uma turma de crianças de 2 anos para compartilhar a regência junto de uma outra professora.<sup>38</sup> Com essa colega aprendeu a colocar fralda descartável nas crianças. Em suas palavras: “nunca tinha nem visto na minha vida, porque meus sobrinhos são da geração de fralda de pano e eu não tive filhos” (Entrevista, Eva, 2017). Diante de uma agradável parceria, Eva mudou sua decisão, permanecendo em seu primeiro ano de trabalho na EI numa turma de crianças de 2 anos.

Nesse primeiro ano de trabalho – 2007 – destaca seus aprendizados e o processo de desenvolvimento das crianças da turma de 2 anos. Relata que aprendeu a colocar e também a trabalhar no processo de retirada de fraldas das crianças, e ressalta essa passagem percebida também entre os primeiros momentos de alimentação dos pequenos até quando estes passavam a se alimentarem sozinhos. Para dizer dos aprendizados deste ano com crianças pequenas, exemplifica sua percepção de que o cuidado também é pedagógico já que nos momentos de banho poderia ensinar aos bebês e crianças pequenas sobre as partes do seu corpo, nomeando-as. No entanto, pontua: “por mais que você trabalhe o que a gente fala [sobre o] pedagógico, você ainda fica muito no cuidar” (Entrevista, Eva, 2017).

Em alguns momentos de sua narrativa, Eva apresenta – 11 anos após sua entrada na Educação Infantil – uma visão de cuidado em que este não é percebido por ela como educativo, talvez por este cuidado por se encontrar distante de suas práticas de professora alfabetizadora. No entanto ao iniciar a sua nova carreira de docente de crianças de 0 a 5 no

---

38 A permanência de duas professoras na mesma turma de crianças de 0 a 2 anos ocorreu nas EMEIs até o ano de 2014. Em 2015, a Prefeitura de Belo Horizonte – MG criou um novo cargo nas UMEIs denominado Auxiliar de Apoio à Educação Infantil para trabalhar junto da professora com as turmas de crianças de 0 a 2 anos. Estas profissionais – não concursadas – são contratadas por meio de processo seletivo realizado anualmente. Para o exercício deste cargo basta o Ensino Médio sem habilitação para o Magistério. A criação desta nova função “de uma nova pessoa com a função exclusiva de apoio às ações de cuidado reforça a dissociação entre o cuidar e educar, desconsiderando todo o movimento de construção e consolidação da prática pedagógica na Educação Infantil” (LUZ; TEIXEIRA; CARVALHO; NEVES, 2016, p. 107).



ano de 2007, possivelmente ela não tivesse acessado em sua formação profissional o que o campo da EI tem consolidado pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Considerando o conteúdo das entrevistas, as práticas de cuidado exercidas por Eva – ações com as crianças de 2 anos que implicavam interações mais diretas entre ela e as crianças, como a preparação para o sono, práticas de higiene, banhos e alimentação – foram descritas por ela como sinônimas de cuidados maternos, no sentido de zelo e proteção das crianças. Vimos que, em sua experiência de professora – cujos referenciais profissionais se constituíram por meio de longa experiência no EF – o papel de cuidadora, historicamente atribuído às mães e avós e às mulheres em geral revela-se como a sua referência mais forte, denotando que a experiência social e profissional, no que se refere às formas de conceber o seu trabalho com as crianças, especialmente na pré-escola.

Eu adoro e eu vejo tanto que os meninos, mesmo eu sendo uma pessoa mais velha, parecendo ser avó ou bisavó deles, que eles gostam de mim. Eu desço muito por aquela rampa, em vez de descer pela escada eu desço pela rampa. Quando eu estou descendo a rampa eu fico até incomodada, porque eles lá da sala me assistem chegar e gritam meu nome. E fazem aquela festa! Então, eu sinto aquele carinho (Entrevista, Eva, 2017).

A presença da ideia de que na relação com as crianças e nas práticas de cuidado na EI devam ser mobilizados atributos familiares, particularmente os de mãe e avó aparece nas conversas com Eva. No desempenho da docência, as referências ao papel de mãe conviveriam com uma visão de ação docente que se sustenta nos conhecimentos escolares dos Anos Iniciais do EF. Para Dumont-Pena (2015) essa correspondência das práticas de cuidado com a estrutura da relação entre mãe e filha/o é um importante aspecto da relação social de cuidado que tem sido pouco problematizado nos estudos contemporâneos. A autora recorre à literatura (YOUNG, 2007) para dizer que: “Esta estrutura, além de ser uma referência para os argumentos naturalistas sobre serem as mulheres cuidadoras natas, também determina importantes processos sociais nos quais se constituem relações, saberes e habilidades de cuidado” (DUMONT-PENA, 2015, p. 17).

Estudos desenvolvidos por Silva (1999) a partir das histórias de vida de professoras da Educação Infantil e por Dumont (2012) sobre histórias de vida de técnicas de enfermagem, nos ajudam a refletir sobre o quanto a estrutura da relação mãe e filha/o era importante para a constituição dos saberes de cuidado das professoras e técnicas de enfermagem participantes

das pesquisas. Nestes estudos, as autoras salientam que a aprendizagem de cuidado ocorria ainda quando estas mulheres eram crianças em suas brincadeiras de “casinha” e/ou diante da necessidade de cuidar de outros membros mais novos da família.

Assim, essas mulheres – tanto as professoras da EI quanto as técnicas de enfermagem – diante da impossibilidade de receberem cuidados e da necessidade de cuidar do outro, “obtinham, principalmente de suas mães e familiares, os saberes sobre o cuidados de si e da/o outra/o essenciais para assegurarem o cuidado básico no cotidiano” (DUMONT-PENA, 2015, p. 18). A autora observa que, nas duas pesquisas, “mesmo tendo realizado formação em curso técnico, as mulheres pesquisadas lançavam mão desses saberes para exercer o cuidado no trabalho” (DUMONT-PENA, 2015, p. 18).

Na mesma entrevista em que conversamos com a professora Eva sobre sua formação inicial – Magistério e Pedagogia – também falamos sobre a sua formação continuada. Neste encontro, conversamos sobre a sua percepção sobre os referenciais normativos: as DCNEI (BRASIL, 1999, 2009) e as Proposições Curriculares para a EI (BELO HORIZONTE, 2014, 2015). Ao perguntarmos se estes documentos traziam indicativos para o desenvolvimento do seu trabalho com crianças na EI, ela nos conta que estudou as DCNEI (BRASIL, 1999) ao se preparar para o concurso público, no qual ela foi aprovada e tomou posse na EI, no início de 2007. O material, adquirido para a preparação do concurso ainda se encontra com Eva.

Eu as tenho [as DCNEI, 1999]. Porque alguém montou uma apostila e eu comprei para preparar para concurso. Uma apostila muito boa. Eu até falei que eu não quis me desfazer dela porque ela é muito a boa a nível de legislação. Mas eu não vou mentir para você que a única vez que eu li foi preparando para concurso (Entrevista, Eva, 2017).

Quanto às Proposições Curriculares para a EI (BELO HORIZONTE, 2014, 2015), considera que estas seriam uma espécie de síntese das DCNEI (BRASIL, 1999, 2009), motivo pelo qual não se envolvia tanto com os estudos dos documentos municipais.

Eu senti que tanto as Proposições, [da PBH] quanto a Proposta Pedagógica [da EMEI] partiram dessas diretrizes [DCNEI, 1999, 2009] que são muito abrangentes. É como se fosse uma Lei maior legislando uma menor, outro projeto, e outro... vai tudo partindo de alguma coisa, você vai partindo de um maior até chegar um menor. Você também não pega nada solto (Entrevista, Eva, 2017).

Para Cerisara (2002), a predominância de mulheres como docentes na EI alude à substituição materna, reforçando a visão de que não é necessária formação profissional para a

educação e cuidado das crianças na EI. Não só a formação inicial, mas também a formação continuada merece maior atenção. Outro aspecto que não podemos negligenciar na história da professora Eva trata-se da sua condição física para o trabalho com os bebês e crianças pequenas na EI. Eva afirma, por exemplo, que não assumiu turmas de crianças de 0 a 1 ou de 1 a 2 anos, por considerar as limitações de seu corpo, decorrentes de sua idade, o que poderia dificultar pegar os bebês no colo, colocar no carrinho, dar banho e mamadeira, entre outras ações que exigem preparo físico.

E uma coisa também que eu ficava muito me questionando no berçário: para mim era uma coisa muito de cuidar e quase nada de pedagógico, que fica na minha cabeça que é o que eu gosto mais. Eu sei que tudo é pedagógico, mas assim, de não poder fazer um tanto de coisa que eu posso fazer para poder cuidar, cuidar e cuidar (Entrevista, Eva, 2017).

A identidade da professora, enraizada em uma ideia de docência constituída pelo que ela denomina “o pedagógico”, referindo-se a atividades direcionadas com objetivos de aprendizagens cognitivas, não possibilita que ela avance na compreensão sobre os cuidados com os bebês. Compreendemos que, no desenvolvimento das ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos, o vigor físico é uma das condições para o desempenho da docência nesta primeira etapa da Educação Básica. A literatura da EI nos diz da centralidade do corpo do adulto nas relações educativas na EI, principalmente quando as práticas de cuidado exigem da professora um contato mais direto com o corpo da criança, o que demanda força física (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007; SABBAG, 2017; SILVA, Isabel, 2018).

Assim como Sabbag (2017), compreendemos que a docência na EI ocorre numa atitude relacional: relações e interações entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças. Relações estas, conforme bem ressalta a autora, devem ser estabelecidas de forma horizontal, considerando as especificidades das crianças. A autora nos alerta para o necessário equilíbrio no estabelecimento das relações educativas, posicionando “crianças e adultos numa relação que não nega suas diferenças, mas que também não se define com base nessas diferenças” (SABBAG, 2017, p. 209). Adultos e crianças, ambos em processo de desenvolvimento, “com facilidades e dificuldades, para os diferentes aspectos, com mais, ou menos destreza, mas sempre com possibilidades para conhecer o novo” (SABBAG, 2017, p. 209). Ressalta também o necessário cuidado que devemos ter em relação aos posicionamentos

extremos, pois “ao evitar uma postura adultocêntrica, não se pode assumir uma postura que ignora os adultos como parte das relações educativas” (SABBAG, 2017, p. 210).

A professora Eva, reconhece os limites de seu corpo e já em nosso primeiro encontro – início do ano de 2017, quando acertávamos os detalhes para a entrada em campo – ela nos contou de sua leve dificuldade ao caminhar, assim que se aproximou com um grande sorriso. Para ela, o excesso de peso prejudicou um dos seus joelhos<sup>39</sup> e por isso, em seu cotidiano fazia uso da sandália ortopédica que minimizava o desconforto ao caminhar, sempre vagaroso. Em conversa – em nosso primeiro encontro em campo – ao nos contar do seu trabalho com as crianças na EI em seu último ano de trabalho em 2017, nos disse: “estou com limitações físicas que eu acho que não são compatíveis com trabalhar com Educação Infantil, tem muita coisa que eu não dou conta mais” (Diário de Campo, 2017).

Ao afirmar os limites de seu corpo, Eva retoma por vezes a necessidade da aposentadoria aos 65 anos e também busca justificar a sua visão “escolarizante” do trabalho com as crianças na EI. Assim, o maior desenvolvimento da linguagem verbal, associado a competências relacionais, de mobilidade e de comunicação, favorece a aproximação dos sentidos da docência exercida no EF. Já as ações de cuidado em sua prática com as crianças de 4 a 5 anos, ela as reconhece em função da permanência das crianças em horário integral na EMEI. Neste caso, apresenta como justificativa a necessidade de uma relação com as crianças marcada pelo afeto e pelo acolhimento e o papel da “mamãe” é o modelo mobilizado por ela.

[...] querem que você amarre um cadarço do tênis, que ele até dá conta, mas naquele momento ele quer um carinho. Parece que para eles é um aconchego amarrar o tênis que desamarrou, porque ele sabe que desamarrou, mas não é muito melhor ele pedir para mamãe amarrar, ela vai lá e amarra? Então ele pede para a professora também. Como eu sempre trabalhei com turno integral, eu acho que eu não fugi muito do lado do cuidar enquanto mãezona também. Por quê? Ele está ali o dia inteiro, sem [a] mamãe dele. Então ele chega triste, senta pertinho... e conversa e explica para ele (Entrevista, Eva, 2017).

Vimos aqui que ela manifesta sua reflexão sobre as condições para que as ações necessárias sejam realizadas e, ao mesmo tempo, sua experiência na EI a leva a refletir sobre a dimensão do cuidado com as crianças do EF. Para além da crítica à desprofissionalização, reconhecemos a construção de habilidades que foram absorvidas e reinterpretadas pela professora Eva no exercício de sua profissão docente.

---

39 Diagnóstico médico de artrose e desgaste nas articulações do joelho.

Não tinha nem como cuidar [das crianças do EF]. Então não tinha tempo de cuidar, tinha tempo de cuidar se você via que o menino não estava bem, então na hora do recreio – a gente ficava com eles no recreio – era sentar um pouquinho com o menino para saber. Era o momento que tinha para cuidar, porque não dava muito tempo para cuidar. Na sala quando estava chorando, carente, precisando de um carinho de um afago, você dava ali, mas era aquela coisinha rapidinha que depois que você iria dar continuidade (Entrevista, Eva, 2017).

Nesse aspecto, consideramos que Eva se afasta do papel aprendido do que consiste ser professora, especialmente do EF, para revelar sua capacidade crítica em relação às condições que ali existiam, operando, portanto, na lógica da crítica, da subjetivação (DUBET, 1994). No exemplo, citado acima, ela demonstra compreender o cuidado também como afeto, para além da satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação.

## 4.2 PROFESSORA CLARISSA

Em 2017, a professora Clarissa estava com 34 anos e trabalhava em dois cargos, manhã e tarde, na mesma EMEI. Por meio de concurso público – promovido pela PBH no ano de 2011 – assumiu, em 2012, o seu primeiro cargo como docente na EMEI Pampulha. Em um segundo concurso – realizado em 2013 – assumiu, no ano de 2014, a sua segunda turma na mesma EMEI. Graduada em Psicologia, após trabalhar por 5 anos – 2007 a 2011 – em uma clínica especializada em atendimento às crianças – decidiu cursar Magistério e prestar concurso para a EI em busca de melhor salário. Ao fim de 2017, após 3 anos de estudos na modalidade à distância, pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, concluiu seu segundo curso superior, desta vez em Pedagogia.

### 4.2.1 Infância, adolescência e seus familiares

Os pais de Clarissa – diferentemente dos pais da professora Eva, que vieram do interior – nasceram e sempre viveram na cidade de Belo Horizonte – MG, na qual se conheceram e se casaram. Clarissa, que cresceu ao lado dos seus pais e de três irmãs, define a infância como a melhor época de sua vida. Ela se lembra da mãe sempre cuidando da casa e

das filhas, deixou de trabalhar fora de casa para cuidar de todos: “Meu pai falou para ela: Não, você cuida das meninas, que eu trabalho, sustento a casa! Ela largou a vida toda dela para ficar com a gente, ficou em função da gente [das filhas]” (Entrevista, Clarissa, 2017).

Quando Clarissa nasceu o seu pai já estava aposentado, deste modo cresceu com a presença dele junto de sua mãe em casa. Com formação no EF ele trabalhou e se aposentou no mesmo local: imprimindo jornais dentro de uma universidade. Ela define o seu pai como autodidata muito inteligente. Essa teria sido, segundo ela, a maior herança que deixada por ele deixada por ele para a sua família, já que sua quantidade de livros e gosto pela leitura influenciou positivamente os que estavam ao redor dele, principalmente as filhas.

Então gostava muito de ler. Ele tinha muito livro. E ele ainda botava defeito [...]. Pegava a sua folha assim e falava: Aqui, ó, está errado isso aqui, faltou uma vírgula aqui, acento aqui. E ele ia riscando, sabe? As coisas que achava errado no jornal e tudo. Porque o trabalho dele era isso, então acabou que ele criou muito esse hábito. Ele lia muito e eu sempre via meu pai lendo. Então assim, se ele tivesse tido a oportunidade de estudar, então com certeza ele teria sido alguma coisa assim... um médico, um engenheiro famoso. Alguma coisa ele teria sido, porque inteligente ele era! (Entrevista, Clarissa, 2017).

O pai de Clarissa teve duas filhas, antes de seu casamento com a mãe de Clarissa, com a qual teve três filhas: Clarissa e mais duas irmãs. Assim, junto às suas três filhas, a mãe de Clarissa, também cuidava de uma das duas filhas de seu marido, totalizando quatro meninas em casa com idades bem próximas, que Clarissa define como “uma escadinha”. Em casa, as brincadeiras aconteciam à vontade e a sua mãe “não ficava podendo” (Entrevista, Clarissa, 2017). No entanto, havia limites quanto às roupas que deviam ser usadas para sair e aquelas para uso em casa, o que a faz lembrar das perguntas que fazia à sua mãe: "Essa roupa pode usar para brincar?" (Entrevista, Clarissa, 2017). Costume que ela mantém até os dias atuais: “até hoje tenho isso: roupa de sair, roupa de ficar em casa, roupa de trabalhar, porque a gente foi criado assim” (Entrevista, Clarissa, 2017).

Clarissa define a sua infância como uma fase “muito boa” em que a mãe “deixava a gente [as filhas] inventar as coisas, ela não tinha muita frescura com essas coisas” (Entrevista, Clarissa, 2017). Assim, cresceu com as irmãs em uma casa em que havia um grande quintal com plantas e animais, os quais estavam presentes nas brincadeiras.

E minha casa tinha terreiro, tinha muita horta, canteiro. A gente sempre teve bicho. Lá em casa tinha cabrito. Os vizinhos piravam com os berros. (risos). Então, a minha

infância foi muito boa, meu pai sempre teve esse negócio de querer fazer a casa virar um sítio, alguma coisa. O sonho dele, na verdade, era a gente morar em um lugar assim, ele gostava muito. Então tinha muita planta, já teve cachorro, já teve gato – a gente tem até hoje –, teve galinha, cabrito, porquinho da índia... A gente teve galinha d'angola, então a gente teve muita vivência. [...] Então, assim, minha infância foi ótima, na rua a gente não brincava, mas dentro de casa, como a gente tinha um espaço bom e minha mãe permitia, a gente brincava à vontade. A gente tinha umas ideias assim e minha mãe aceitava: Mãe, vamos dormir na piscina hoje. Tá! Quer dormir na piscina? Quero dormir na piscina! Então tá, vai dormir na piscina! Só que, assim, piscina vazia. Aí a gente foi, pegou, levou travesseiro, coberta e as três dormiram dentro da piscina (Entrevista, Clarissa, 2017).

Entre as brincadeiras que vivenciou cita, como exemplo, entre as que mais gostava, aquelas que envolviam o próprio corpo, principalmente quando misturava terra com água para passar na pele, incluindo os banhos dados por sua mãe em seguida, o que era diversão garantida com as irmãs.

Colocava terra na boca mesmo, passava no corpo. Tinha uma brincadeira que a gente adorava fazer nessa época de calor: a gente pegava terra vermelha e jogava na água. Misturava na água em balde grande e falava que era sopa da bruxa, negócio de... rabo de lagarto, língua de não sei o quê e a gente ficava brincando e depois passava a água vermelha no corpo todinho. Passava aquele barro no corpo todo e deitava e ficava secando, falando que era jacaré. E na hora que começava a rachar o que estava secando, a gente chamava minha mãe, que chegava com a mangueira, jogava água na gente. E a gente tomava banho no terreiro: levava shampoo, condicionador, sabonete, a gente tomava banho no quintal da casa! (Entrevista, Clarissa, 2017).

Em meio às entrevistas, a professora fazia ressalvas, sempre dizendo que teve uma infância com liberdade para brincar. Ao ser perguntada sobre os limites que havia, nos conta da falta de brinquedos novos industrializados, como o sonho de ter boneca *Barbie*: “Todo Natal a gente escrevia cartinha para o Papai Noel pedindo a *Barbie* e eu não ganhava *Barbie*! [...] E não adiantava chorar, esperar, porque meu pai não comprava. Não tem dinheiro, não tem!” (Entrevista, Clarissa, 2017). No entanto, este fato não era motivo para interromper as brincadeiras que sempre aconteciam entre as irmãs.

Agora eu e minhas irmãs sempre brincamos muito, a gente tinha um berço antigo lá em casa que foi da minha irmã. Berço que eu nunca vi hoje em dia. Ele era como se fosse um baú. Sabe, assim todo fechado? E a gente jogava todos os brinquedos lá dentro. A gente tinha muito brinquedo velho, brinquedo que foi da minha irmã, meu pai não comprava e minha mãe também não compravam brinquedos caros porque eles não tinham condições de comprar brinquedos caros para a gente. A gente tinha muito brinquedo que foi da minha irmã e tinha alguns que eles deram para a gente (Entrevista, Clarissa, 2017).

Em suas memórias da infância, diz não se lembrar de ter brincado com outras crianças além de suas irmãs em casa, o que aconteceu até por volta dos 12 anos. Seu pai não permitia as brincadeiras na rua. Assim como a professora Eva – Clarissa também define o seu pai como uma pessoa muito rígida e que, em caso de quebrar alguma regra, havia castigo físico: “Não obedeceu não? Batia, beliscava...” (Entrevista, Clarissa, 2017). Refere-se também ao pai como zeloso e cuidadoso com as filhas, citando como exemplo as recomendações que fazia quando saíam de casa no intuito de evitar que alguma regra fosse quebrada.

Oh, se alguém te oferecer alguma coisa não aceita. Só se eu deixar. Aquela coisa bem antigamente. Aí, às vezes, alguém chegava: Quer isso? E tinha que olhar para ele, se ele deixar, beleza! E se fizesse pirraça, alguma coisa, só vinha beliscão assim, entendeu? Só aquele de arrancar pedaço! Então, assim, eu não enfrentava meu pai não! (Entrevista, Clarissa, 2017).

Em nossa primeira entrevista Clarissa – que tem tom de voz firme e baixo – nos conta que aprendeu a ter um tom de voz sempre baixo ao falar com seu pai, no entanto, após uma determinada proibição da qual ela não se lembra, respondeu ao pai usando a expressão “que saco!” Entendendo como uma falta de respeito, ele reagiu dando-lhe “um tapa na cara” (Entrevista, Clarissa, 2017). Ela nos diz que ainda se lembra da dor que sentiu e de não ousar repetir tal expressão. Em suas palavras: “Bati a cara na porta, vi até estrela, ficou inchado. Nunca mais!” (Entrevista, Clarissa, 2017).

Clarissa considera que seu pai foi um homem rígido com as filhas, no entanto: “ele brincava com a gente e deixava a gente brincar com ele, deixava a gente amarrar o cabelo dele com “xuxinha”. Não podia passar batom e maquiagem nele, mas ele ficava parado lá e a gente fazia penteado nele” (Entrevista, Clarissa, 2017). Explica-nos que seu pai era carinhoso e ao mesmo tempo firme com as filhas, principalmente nos momentos de refeição, experiência que ela compartilha com as crianças da sua turma.

Claro que ele tinha um lado, às vezes, bem mais bravo mesmo. Igual para comer, a gente tinha que comer tudo, se não... Se falar assim: Ah, eu não gosto. Ah, você não gosta não? Aí é que ele colocava mais. Eu estava até contando para os meninos [crianças da sua turma na EMEI], falando assim, como ele fazia: Ah, é? Você quer apanhar de quê? De correia ou de chinelo? E pegava uma do lado e colocava a outra do lado: E aí?" Então a gente comia chorando, mas tinha que comer! (Entrevista, Clarissa, 2017).



Em meio às nossas conversas, ela tenta explicar e compreender a rigidez do pai quando dizia sobre os seus comportamentos com ela e as irmãs. Recorreu à diferença de idade entre ele e as filhas, assim como a formação que recebeu da família: “ele já era idoso já quando eu nasci. Ele tinha mais de 50 anos já. Então ele casou com minha mãe com mais de 50, entendeu? Ele não tinha como ter uma cabeça... e olha que ele ainda é um dos mais bonzinhos dos irmãos dele! (Entrevista, Clarissa, 2017). A história dos tios, ouviu de sua mãe e seu pai, mas não teve contato com eles.

Escutamos de Clarissa, por várias vezes, que seu pai era muito bravo com as filhas. Ela nos conta que sua mãe usava esse medo das filhas como forma de obter algo, como acalmar uma briga entre as irmãs: “Seu pai vai chegar! E na hora que meu pai chegava... se a gente estivesse brigando: Vou contar para seu pai! Seu pai está chegando! (risos) E meu pai era assim, ele não fazia distinção não” (Entrevista, Clarissa, 2017). No entanto, havia momentos em que ele entrava na brincadeira, mesmo que fosse em uma ameaça de por as filhas de castigo.

[...] ele sabia que estávamos fazendo hora com a cara dele e fingia que não sabia. A gente escondia embaixo da cama na hora que meu pai estava bravo, tipo assim, não sei o quê... e aí todo mundo enfiava debaixo da cama com medo do meu pai. E ele sabia, fingia que tava procurando a gente e que não achava. Então a gente achava que estava escondendo dele. Ficava escondida vendo os pezinhos dele, nem respirava, ficava escondida. Na hora que ele chegava todo mundo assim... na hora que saía. Ufa! Aí soltávamos a respiração (Entrevista, Clarissa, 2017).

Uma de suas lembranças mais marcantes eram os rabiscos que faziam debaixo das camas: “A gente [ela e as irmãs] ficava tanto tempo escondida debaixo da cama com medo dele. A gente ficava sem nada para fazer e a gente ficava desenhando, rabiscando embaixo da cama. Pegava giz, giz de cera e rabiscava tudo (Entrevista, Clarissa, 2017). Avaliando sua infância, considerada por ela como a melhor fase de sua vida, Clarissa não se esquece dos castigos, mas se lembra de vivências marcantes e divertidas junto da família: “eu brinquei, brinquei com terra, brinquei com bicho, criei brincadeiras... a gente fez casa de jornal, a gente brincou em cima do sótão. [...] Nós subíamos as escadas e ficávamos brincando lá em cima, brincando de bruxa. Lá era cheio de fio, cheio de teia de aranha, cheio de tudo” (Entrevista, Clarissa, 2017).

#### 4.2.2 Lembranças da escola, escolha pela educação e formação profissional

A entrada de Clarissa para a escola se deu aos 6 anos quando foi matriculada pela mãe na pré-escola, escola particular, na qual suas irmãs frequentavam. No decorrer de sua vida escolar, diz ter tido melhores professoras de português do que de matemática. Cita uma professora da primeira série que a incentivou a escrever dizendo à turma que “quem quisesse escrever um poema e tal, podia escrever e passar para ela e ela ia corrigir e depois iria levar para mimeografar. Aí, eu toda empolgada fiz um monte de poeminha, toda feliz, fiz um desenho, entreguei para ela. Ela falou que ficou ótimo!” (Entrevista, Clarissa, 2017). Esse poema, recorda que foi mimeografado para toda turma, o que deixava não só a ela, mas a turma envolvida na atividade.

Eu me lembro que fiz uma redação, ela foi e me chamou em um cantinho e falou assim: Olha, achei linda sua redação, ficou ótima. Só umas coisas aqui – com jeitinho, sabe? – que você precisa de consertar em tudo que eu marquei aqui de vermelho, só para você saber. Então você passa a limpo que eu vou guardar de lembrança, tá? Fui toda feliz, fiz a letra mais linda para levar para a professora guardar de lembrança minha redação. Então eu tive professores que incentivaram, teve professora que tinha que fazer livro, feira de livro, feira de livro para ler. Então eu gostava dessa história de livro, de ler e tal. E matemática eu não ia muito bem e ainda tinham umas [professoras] que eram desse jeito... chamavam de burra e não sei o quê (Entrevista, Clarissa, 2017).

Em seu percurso escolar, se lembra da dificuldade que tinha com a matemática: “praticamente todos os anos eu pegava recuperação” (Entrevista, Clarissa, 2017). Ela nos conta que não repetiu o ano, mas que não era fácil, “passava raspando, entendeu? Com dificuldade, não passava fácil não. E aí assim foi... Física eu também não era tão boa, que tinha a ver com matemática também. Então exatas não era minha praia” (Entrevista, Clarissa, 2017). Assim, a escolha ao prestar vestibular se deu pelo que Clarissa não queria: nada que dependesse muito da matemática.

Prestou o seu primeiro vestibular para Ciências Biológicas por ter certeza do seu gosto pelos animais, porque em criança “cuidava de pintinho como se fosse a mãe dele, quando se machucavam” (Entrevista, Clarissa, 2017). Como não foi aprovada para a Universidade Federal de Minas Gerais, estudou em um pré-vestibular por um ano e após ter feito um teste de orientação vocacional decidiu cursar Psicologia e foi aprovada em Universidade particular.

Após se formar, trabalhou em duas clínicas de atendimento à crianças e declara que recebia menos de 1/3 do que recebe hoje. Por esse motivo, no ano de 2008 realizou concurso para professora da EI e como só foi chamada para assumir o cargo em 2012, deu tempo de se habilitar para a função, após frequentar por 2 anos um curso Magistério (2009-2010). Curso que não considerou ter sido positivo para a sua formação.

Era muito arcaico, tinha que ficar copiando coisa no quadro, respondendo pergunta e aí a professora olha o caderno me dava caderno um visto no caderno. Pedia a gente para a copiar... tinha professora lá que chegava e pedia alguém para copiar no quadro. Aí sempre um colega ia lá e copiava do quadro e depois esse mesmo colega tinha que copiar no caderno. Tinha uma outra que dava perguntas e um texto gigante pra ler com perguntas e respostas no final e tinha que copiar a pergunta, copiar resposta porque ela dava visto no caderno. Ah, não gostava não, achei bem... não tinha muita discussão, roda de conversa. Elas não ficavam muito conversando com a gente (Entrevista, Clarissa, 2017).

Clarissa inicia a docência na EI em 2012 apoiada em seu curso de Psicologia, já que para ela o curso de Magistério foi uma decepção: um lugar em que fazia cópias e mais cópias de perguntas e respostas prontas, avaliação da letra cursiva, após as cópias do quadro e falta de diálogo entre professoras e estudantes. Relata que: “Elas [as professoras] davam para ler as coisas, responder perguntas e copiar, copiar. Copiava demais! Copiava, copiava, copiava... Ficavam olhando se a letra estava bonita, se não estava... Então, assim, Magistério para mim foi fraco” (Entrevista, Clarissa, 2017).

Ela afirma, sem dúvidas, que a sua formação inicial em Psicologia continua exercendo um importante papel em suas concepções e práticas como docente na EI. No entanto, em 2015, ela iniciou uma segunda graduação, desta vez em Pedagogia (2015 a 2017) e à distância. A motivação para este curso foi pelo seu desejo de realizar concurso para docente nos Anos Iniciais do EF, já que nesta etapa, naquele ano, era melhor remunerada do que a docência na EI. Ao fim do ano de 2017, afirmou: “esta nova graduação não acrescentou novidades à minha formação de Psicologia” (Entrevista, Clarissa, 2017).

De acordo com LDBEN (BRASIL, 1996) o curso de Magistério é o nível mínimo para exercer a docência nos Anos Iniciais do EF, no entanto a PBH apresenta como exigência a habilitação em Pedagogia para esta função. Destaca-se aqui que, também para o cargo de Professor na EI, a partir dos próximos concursos da PBH – previsão de concurso para o ano de 2020 – será exigida a habilitação em Pedagogia. Esta foi uma conquista da categoria após

50 dias de greve quando conseguiram, por pressão das grevistas, avançar em suas propostas.<sup>40</sup> Pinto (2014) registra<sup>41</sup> que, neste município em 2013, “aproximadamente 80% do total dessas profissionais [Professor Para a EI] possuem a formação superior” (PINTO, 2014, p. 97).

#### 4.2.3 A inserção na Educação Infantil

Para Nóvoa (2009), a inserção na carreira docente deveria integrar os propósitos da formação inicial de forma que articulasse e consolidasse os aprendizados desenvolvidos nos cursos de graduação, ou seja, uma construção de forma progressiva e contínua ao longo de toda a carreira. Tanto para Nóvoa (2009), quanto para Tardif (2012), esta fase inicial na profissão trata-se de um tempo de experimentar – imediatamente no próprio processo de inserção – as tensões de uma nova vivência e intensas aprendizagens, que contribuem para a constituição do docente como profissional e para a construção de dinâmicas do exercício profissional. Assim, o início da carreira docente integra fundamentalmente o processo da formação de professores por abrigar vivências que marcam toda a vida profissional (NÓVOA, 2009). Estes primeiros anos de exercício docente são vistos pelo autor como um “momento particularmente sensível na formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 38).

No período em que estivemos em campo – ano de 2017 – Clarissa trabalhava em 2 cargos na EMEI, os dois com crianças de 4 anos de idade, das 8h30minutos às 17h30minutos. Ela assumiu o seu primeiro cargo como docente na EI 2012 e em 2014 um segundo. Avalia a sua rotina como cansativa, o que a deixa exausta ao final de cada turno: “chega a noite eu estou acabada, eu não quero fazer nada!” (Entrevista, Clarissa, 2017).

Sabbag (2017), nos auxilia em nossas reflexões ao trazer relatos de professoras sobre o cansaço físico gerado em consequência das diferentes demandas das crianças na EI, em acordo com as diferentes idades. Enquanto que, no trabalho com os bebês as ações de cuidado físico individualizado – banho, troca de fraldas, alimentação – demandam esforço físico por

---

40 Sobre a mais longa greve que exigia equiparação da carreira com os professores do EF e seus resultados conferir: *PBH apresenta propostas para a carreira de professores da Educação Infantil* (BELO HORIZONTE, 2018a); *Educação Infantil é Vitoriosa! Fez uma greve forte e conquistou 80% da carreira!* (BELO HORIZONTE, 2018b); e *Prefeito Kalil anuncia fim da greve dos professores da educação infantil após 52 dias* (BELO HORIZONTE, 2018c).

41 Fonte: SMED/Gerência de Organização Escolar (GEOE), em fevereiro/2013.

parte das professoras, já com as crianças maiores estas “citam cansaço e desgaste corporal em decorrência das brincadeiras” (SABBAG, 2017, p. 144).

Isso não quer dizer que as brincadeiras não aconteçam com os bebês ou que ações de cuidado individualizado não estejam presentes com os maiores. O fato é que as professoras se cansam mais ao desenvolverem ações de cuidado com os bebês ou durante as brincadeiras que exigem sua participação, principalmente quando se dispõem a brincar e movimentar com as crianças: “cansaço que pode gerar esgotamento e exaustão [...] que não decorre de uma semana de trabalho, mas de um dia de trabalho (SABBAG, 2017, p. 155).

Clarissa trabalha com a mesma turma de crianças pelo terceiro ano consecutivo, desde quando elas tinham 2 anos. Conta que quando as crianças eram menores tudo era bem devagar e cansativo pela necessidade de sua presença nos momentos de alimentação, idas ao banheiro e banho. As crianças também não tinham o costume de subir até o refeitório – atravessando a escola inteira – e pegar o prato, a colher, servir, comer e retornar ao banheiro para lavar as mãos. Considera as dificuldades encontradas em seu cotidiano com as crianças menores, principalmente em relação ao número de crianças por turma e o tempo que dispõe para o desenvolvimento das atividades diárias.

Na hora do sono! Depois que todo mundo almoçou aí tem que descer com todo mundo, atravessar a escola, portão aberto e pais buscando meninos que eram do parcial. Tinha que por menino para dormir e uns brigando, pulando... uma confusão danada! Pai passando e vendo aquela cena. E você não sabe se ajuda aquele que tá de cocô na roupa ou o que está chorando ou segura aqueles dois que estão brigando, brigando, mordendo. É desesperador e você sozinha. E pai passando e vendo aquela confusão. É horrível! Quem tá de fora não imagina que é desse jeito, imagina todo mundo junto, andando direitinho (Entrevista, Clarissa, 2017).

Clarissa diz ter preferência por trabalhar com as crianças na pré-escola. Considera que com as crianças maiores, o trabalho é mais ágil por serem mais independentes, embora não exista nenhuma garantia de que eles estejam se higienizando do modo como foi orientado pela professora. O fato das crianças irem ao banheiro sozinhas, enquanto outras estão se alimentando agiliza o trabalho, segundo a professora.

Com os maiores você consegue mais coisas com eles conversando, nesta fase dos 4 e 5 eles entendem mais o que você está dizendo. Antes você falava e parecia que eles não estavam entendendo na fase dos 2 e 3 anos. Ficavam te olhando. Agora estão numa fase que a maioria já consegue fazer as coisas, mas você tem sempre que lembrar eles: Você já fez xixi? Lavou a mão? Às vezes você está lá no refeitório e: Fulano, acabou? Sim? Vai no banheiro então! Aí volta e pede pra beber água. E eu:

Eu não falei que você faz xixi, lava a mão, bebe água e depois volta? Muitas crianças você tem que ficar lembrando a sequência: você vai ao banheiro, faz xixi, lava a mão, bebe água e depois volta pra cá. Mas muitos dizem: Ah, eu esqueci de beber água, esqueci de lavar mão! Às vezes só vai ao banheiro e volta, vai só pra passear, vê os colegas e volta, esquece (Entrevista, Clarissa, 2017).

Esta fala, em relação ao cuidado, nos diz do entendimento que Clarissa confere à docência na EI. Se do ponto de vista legal a LDBEN 9.394/96 cria uma unidade no que tange à compreensão legal sobre a docência com bebês e crianças pequenas, na prática, ainda demonstra cisões, diferenciação e dubiedade entre a docência na creche (crianças de até 3 anos) e na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Para Cerisara (2002) a identidade das professoras da EI está composta por concepções ligadas à história do surgimento das creches e pré-escolas no Brasil, prevalecendo o cuidar na creche e o educar na pré-escola, na qual a dimensão educativa, voltada quase exclusivamente para a dimensão cognitiva, o que poderia ter como consequência uma escolarização excessiva.

No trabalho com a turma de crianças de 4 anos, Clarissa relata que se o tempo não for bem planejado não consegue cumprir a rotina respeitando os horários para cada atividade. Por isso sempre prepara antes a sala para o momento do sono que acontece após o almoço, antes das crianças irem para o refeitório. Observa que o fato das professoras das turmas de crianças de 3 a 5 anos não contarem com uma auxiliar, dificulta até uma ida da professora ao banheiro ou fazer um registro fotográfico de uma determinada atividade.

Clarissa faz referência às brincadeiras que vivenciou quando criança e cita um vídeo que encontrou na internet no qual mostrava um menino pulando em uma poça de lama, assim como aconteceu com ela, quando criança. Ela nos diz da sua vontade de proporcionar o mesmo para as crianças, mas avalia as consequências, a reprovação dos colegas de trabalho e também de algumas famílias: “Eu sou doida para fazer isso, no dia que estiver chovendo levar os meninos, deixar eles rolarem [na lama]. Mas imagina se eu faço isso? Vou levar advertência” (Entrevista, Clarissa, 2017). Em seu cotidiano com as crianças, reconhece demandas e necessidades que, por vezes, não estão de acordo com as diretivas da EMEI.

Esse depoimento nos parece paradigmático das contradições entre a visão de uma escola como espaço de bem-estar, de vivências próprias da infância e a interdição de brincadeiras que dariam prazer à professora e às crianças. Também aqui, observa-se que há um sistema que se impõe (o que é uma escola?) mas isto não impede a crítica, baseada em sua experiência pessoal, que ela mobiliza para antever o prazer que a brincadeira proporcionaria

às crianças. Como exemplo, a professora recorre a um acontecimento no início de sua carreira para exemplificar sobre as possíveis consequências de sair da rotina:

Tive uma turma de 4 e 5 anos, eu lembro que tinha chovido muito, então tinha muito barro [...]. Aí, quando eu olhei eles estavam todos sujos. De repente, em uma piscada e os meninos... já caem... uma se jogou na lama e tal. Aí falei: Ah, estão sujos mesmos, agora deixa, né? Tá sujo mesmo, depois é só trocar essa roupa. Passou coordenadora, passou professora e chamou minha atenção, que as mães iam brigar comigo que os meninos estavam sujos, entendeu? (Entrevista, Clarissa, 2017).

Continua seu relato afirmando que a escola de EI “não é um lugar para as famílias mandarem as crianças com roupa novinha, para voltarem limpinhos para casa: Sujou? Lava, gente! Fora a imunidade que a criança ganha fazendo essas coisas. Então assim, eu gosto de deixar eles terem os momentos livres” (Entrevista, Clarissa, 2017). Apesar do desejo de dar liberdade às crianças para brincarem à vontade, a professora avalia seus desejos ao pensar na possível reprovação de outros adultos, especialmente das mães das crianças, o que faz com que ela mude seus planos: “Às vezes eu fico querendo deixar as minhas crianças [sua turma de crianças na EMEI] fazerem algumas coisas, mas se eu deixar já sei que vai dar problema para mim, sabe? (Entrevista, Clarissa, 2017). Em entrevista, ela pondera seus desejos ao dizer de seus medos e justifica as suas escolhas entre as práticas institucionalizadas.

De acordo com Haddad (2010) e Rocha (1998, 1999, 2001, 2003), a docência sustentada na pedagogia da infância nos auxilia na superação de uma prática centrada no olhar do adulto ao afirmar uma escuta atenta do ponto de vista das crianças. Trata-se de “uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo [...]” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91). Para Richter e Barbosa (2010) a docência na EI “se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível reconhecer a criança como “alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87). Clarissa parece compreender esta proposta de trabalho quando nos conta, reafirmando, por algumas vezes, a liberdade que teve para brincar quando criança, fase que ela define como

a melhor de sua vida. Como docente, Clarissa associa suas vivências ao seu cotidiano como professora de crianças de 4 anos, na EMEI. Ao nos dizer de sua experiência individual com as brincadeiras das quais se lembra, ela faz referências ao plano coletivo de trabalho na tentativa exemplificar práticas – de outras colegas de profissão – centradas no excesso de controle:

[...] às vezes eu vejo os meninos [crianças da escola] fazendo algumas coisas e eu vejo o povo podando os meninos... mas gente, é o momento que ele tem de viver isso! Vai cortar o menino? Às vezes estou no parquinho e eu escuto a professora falando assim: Não corre, tá fulano? Não pode correr! E eu penso: como não pode correr? Como assim? Não vai correr? Criança tem que correr! Criança tem que pular, criança precisa dessa energia. Integral então? Misericórdia! Se deixar esses meninos na escola o dia inteiro, falar pra ele que não pode correr? É sofrimento demais! (Entrevista, Clarissa, 2017).

Clarissa ao dizer de seus desejos individuais, demonstra também o desejo de um projeto coletivo, em que todas as professoras tivessem o brincar presente no cotidiano das crianças. Nóvoa (2009), nos diz da importância de um “tecido profissional enriquecido” (NÓVOA, 2009, p. 40), da integração de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho na cultura docente (NÓVOA, 2009). Para o autor, a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Neste caso, a coletividade docente se configura como uma unidade em que as singularidades e experiências profissionais se constituem numa conjuntura na qual o sentimento de pertença tem por objetivo a partilha e reflexão grupal.

Quanto à preparação de Clarissa para exercer sua função de professora, ela avalia que a sua formação e preparação para os dois processos seletivos para o cargo de professora vieram antes dela entrar para o campo da EI: “foi no dia a dia quando eu atendia [na clínica]. A minha base foi diferente. Muita coisa do que eu fazia, não fazia porque estava no documento mas porque eu via que dava certo, que as crianças gostavam. Eu não fico presa nesses documentos. E na EI você tem que criar o tempo inteiro” (Entrevista, Clarissa, 2017). Para o desenvolvimento do seu trabalho de professora, para ela, em primeiro lugar está o desejo das crianças, se elas gostam ou não. Referindo-se aos documentos oficiais – DCNEI (BRASIL, 2009) e Proposições Curriculares para a EI da PBH (BELO HORIZONTE, 2014, 2015) – que norteiam o trabalho na EI, esclarece:

A teoria é tão linda! Tão linda! É tudo lindo, tudo que você vê é maravilhoso quando você está de fora. Eu lembro quando eu li algumas coisas antes de entrar para a EI, porque quando eu fiz o concurso não foi que eu estudei, mas dei uma folheada para me inteirar. E tudo parecia tão perfeito, tão certinho... mas na prática você vê que é impossível, não dá pra fazer daquele jeito. Até mesmo pela quantidade de crianças



que a gente tem, o tempo que se tem pra fazer as coisas. Então é assim, a teoria é linda, é perfeita, mas na prática com o tempo e a quantidade de crianças que a gente tem... e muitas vezes você fica sozinha! (Entrevista, Clarissa, 2017).

Para Clarissa a prática está de acordo com o que acredita ser certo e não por estar em algum documento. Em alguns momentos das entrevistas, ao tratarmos de sua percepção sobre os referenciais normativos da área da EI, se estes traziam indicações para o seu trabalho com as crianças na EI, e ela novamente pontua:

Tem coisas interessantes sim, mas tem coisas que começo a ler e vejo que não vai dar. Que não vai dar desse jeito! Esses documentos ajudam sim sobre o que fazer e o que não fazer, mas tem muita coisa que o seu dia a dia não permite você consiga fazer daquele jeito. Mas ele te dá um norte, ajuda (Entrevista, Clarissa, 2017).

De acordo com Clarissa, tanto o curso de Magistério em nível médio, quanto o Superior em Pedagogia não deram a ela as bases que precisava para a sua entrada na EI como professora. Ela avalia que o seu trabalho de Psicóloga – realizado por 5 anos em clínica especializada em atendimentos à crianças – realmente a auxilia no exercício da docência na EI, visto que estudou sobre o desenvolvimento infantil nesta graduação. É na prática com as crianças que ela reconhece as demandas e necessidades que, por vezes, se chocam com as diretivas da instituição. São situações em que Clarissa se afasta do que está pré-definido para colocar em evidência o que pensa como correto para o seu trabalho, sobre o que é ser docente na EI.

Em nossas análises, as experiências sociais de Clarissa incluem tanto a integração, na medida em que precisa ingressar no mercado de trabalho, quanto a necessidade de construção de estratégias para superar os desafios postos nas interações diárias com crianças e com outros profissionais quando inicia sua carreira como docente na EI, ou mesmo em seus momentos de reflexão e crítica sobre o seu trabalho – e de suas colegas – sobre o que é bom para as crianças de 4 e 5 anos, como por exemplo a liberdade para correr durante as brincadeiras. A presença dos aspectos afetivo e crítico possibilitam a mobilização de atitudes para atender a interesses pessoais e de grupo permitindo o afastamento das dimensões integradora e estratégica e manifestando suas subjetividades que não se reduzem a versões individuais do sistema social – a EMEI, a sociedade – nem a opções estratégicas, pois há uma reflexão sobre o que ela considera ser bom para a criança.

#### 4.3 TORNAR-SE PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos até aqui, neste Capítulo 4, as duas professoras apresentam uma diferença significativa em termos de idades e tempo de serviço na educação: Eva (65 anos) e Clarissa (34 anos). Eva ingressou na Educação Infantil em 2007 e Clarissa no ano de 2012, após avaliar que neste cargo seria melhor remunerada do que na função de Psicóloga recém formada. Entre outras diferenças, Eva trabalhava em 1 único turno e Clarissa em 2, na mesma UMEI. Eva é casada há 38 anos e Clarissa, solteira.

Ao contrário de Eva, a Clarissa teve uma infância junto de uma mãe que valorizava e permitia as brincadeiras. As duas apresentam em comum o fato de trabalharem na pré-escola na mesma instituição e também por não serem mães. Outro fato em comum entre as duas trata-se da postura do pai, definido por elas como homem rígido ou muito bravo. Eva apresenta o pai como severo e de postura inflexível com a esposa e filhas/os, justificando tal postura pelos sofrimentos que possivelmente ele encontrou pela vida. Às vezes essa postura do pai aparece como um elogio, “um homem que se importava com a família” (Entrevista, Eva, 2017). Essa severidade encontra-se presente no pai de Clarissa, fosse pelos castigos físicos – beliscões e tapas – ou fosse nos momentos em que mesmo vendo as filhas escondidas debaixo da cama, fingia procurá-las para castigar.

A professora Eva cursou Pedagogia na década de 1970 quando a EI ainda não era reconhecida como primeira etapa da Educação Básica em acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996) e DCNEI (BRASIL, 2009). Ela nos declara que na sua inserção na EI considerou o maior número de vagas para o cargo de professora em vista da expansão da EI naquele período, trabalho que lhe garantiria uma segunda aposentadoria, para a qual faltavam 10 anos para se completar. Nesta nova função, supomos que ela mobiliza e ressignifica as suas referências da docência no EF para o contexto da EI. Consideramos ainda que o contexto institucional, especificamente as condições de trabalho em que se encontrava, também trouxe implicações para a realização do trabalho e modos de ser professora de crianças de 0 a 5 anos.

Assim, as características da docência com os pequenos foram sendo refletidas após a sua entrada na EMEI entre 2007 e 2017. Em suas narrativas, ela destaca elementos facilitadores ou complicadores no trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, tais como: a sua idade de 55 anos quando iniciou carreira na EI em 2007; as suas considerações sobre a

escolha de uma turma a cada ano e as diferentes necessidades das crianças de acordo com a faixa etária de cada turma; o aprendizado com as colegas mais experientes no desenvolvimento diário do trabalho com os bebês e crianças; a progressiva afeição por esse trabalho; a compreensão que tem sobre o cuidado; assim como a referência que faz à função materna diante da falta de formação ou experiência quando assumiu a docência na EI.

Clarissa – graduada em Psicologia – cursou Pedagogia à distância entre 2005 e 2007 e nos declara que a sua inserção na EI foi em busca de estabilidade profissional e melhor salário já que na função de Psicóloga era pouco remunerada. Após concurso público em seu primeiro cargo na EI, continuou também trabalhando na clínica para completar a sua renda. Em sua nova função, ela mobiliza suas referências do atendimento às crianças no consultório de Psicologia, considerando especialmente características do desenvolvimento infantil no qual diz se apoiar. Clarissa não faz referência à função materna no desempenho do trabalho com as crianças e se apoia na ideia de não instrumentalizar as brincadeiras, considerando ser estas indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Retomamos neste ponto do texto – tema já tratado no Capítulo 3, expansão da RME de BH – que, entre as atribuições da/o Professor para a EI cabe às estas/es profissionais garantirem o cuidado e a educação das crianças de 0 a 5 anos, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educacional (BRASIL, 2009; BELO HORIZONTE, 2015). Contudo, nas narrativas das duas professoras nota-se uma cisão como se o cuidado acontecesse com as crianças menores e a educação na pré-escola. Por que as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2014; 2015), nas quais estão explicitadas as intenções educativas do município em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009), não eram mobilizadas como principais referências para o trabalho com as crianças?

Nesse sentido, apesar das professoras articularem a lógica do reconhecimento do papel (integração) e a da introdução de novos elementos presentes nas normativas, estes, nem sempre eram mobilizados por elas. Seria possível relacionar os valores que elas construíram em suas famílias com as formas como cuidam e educam as crianças? Assim como Nóvoa (1988), compreendemos que, no exercício da docência, as trajetórias pessoais se encontram presentes junto da formação inicial e das condições institucionais. Para Nóvoa (1988) este três fatores – trajetórias pessoais, formação inicial e condições institucionais – trazem implicações diretas para o desenvolvimento trabalho de cada docente, ou seja, a sua forma de ser professora, as

experiências que mobilizam. Para nós, a história pessoal das professoras Eva e Clarissa, assim como os conhecimentos adquiridos por elas durante a formação inicial e continuada são mobilizados no cuidado e educação das crianças e em suas interações diárias com elas na EMEL.

Pesquisas desenvolvidas por Gatti (2010, 2012, 2013, 2015) ao abordarem as finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea, indicam que, mesmo após a promulgação da LDBEN/1996, importantes referenciais formativos encontram-se ausentes ou fragilmente presentes na maior parte dos cursos de pedagogia, responsáveis também pela formação das professoras na EI. Para a autora, poderíamos dizer que se trata de uma formação que tem por base “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58). A autora argumenta que:

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes (GATTI, 2013, p. 56).

Gatti (2013) argumenta sobre “a importância de formar bem os professores da Educação Básica, com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores” (GATTI, 2013, p. 56). Para ela, ainda não temos uma resposta para a seguinte pergunta: por que não acontecem mudanças mais radicais nos cursos de graduação, “uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?” (GATTI, 2013, p. 64).

Diante disso, ressaltamos a importância de uma formação continuada que privilegie momentos de reflexão coletiva entre as professoras diante dos desafios enfrentados no cotidiano deste trabalho (FARIA, 1999). Uma formação que articule as funções de cuidado e educação visando o desenvolvimento integral das crianças. Consideramos imprescindível inserir reflexões sobre as histórias de vida das professoras e as práticas diárias de cuidar e educar crianças em contexto coletivo, o que poderá proporcionar às docentes a oportunidade de maior compreensão a respeito da implicação pessoal como componente da prática profissional.

Ao longo deste Capítulo 4 – histórias das docentes Eva e Clarissa – podemos perceber a articulação de lógicas distintas na construção de suas experiências profissionais. Percebe-se ações as quais ora prevalecem a acomodação, submissão e manutenção do sistema de ensino ora posturas estratégicas para alcançar determinado interesse, ora resistências a este mesmo sistema ora inovações críticas em suas metodologias de trabalho. Ou seja, havia alternâncias entre acomodação, jogo de interesses e criticidade enquanto formas e lógicas de ações (DUBET, 1994) diversas destas professoras – também diversas!

Compreendemos que diante da complexidade que envolve o trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo há uma complexa rede de fatores que concorrem para a manutenção de uma formação docente insuficiente. Para Nóvoa (1988, p. 128-129), a formação dos adultos é feita na “produção” e não no “consumo”, do saber e que esta deve seguir alguns princípios, entre eles:

- a) reconhecer que o adulto em formação possui uma história de vida, daí a importância de refletir sobre o modo como ele se forma, em vez de tentar formá-lo;
- b) a formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes);
- c) não se trata do ensino de conteúdos, mas do trabalho coletivo em torno da resolução de problemas.

Na formação das professoras – Eva e Clarissa – percebemos que as suas aprendizagens de habilidades, disposições corporais e afetivas foram adquiridas em diferentes contextos da vida, incluindo o tempo de formação docente para os Anos Iniciais do EF ou nos consultórios de Psicologia, como no caso de Clarissa. Durante o período da observação participante e momentos de entrevistas, registramos percepções e práticas – das professoras Eva e Clarissa – que, por vezes se aproximavam, outras se afastavam de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998, 1999, 2001, 2003, 2010; BARBOSA, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012), como veremos no próximo Capítulo, no qual – em acordo com os objetivos propostos – abordaremos como as professoras organizavam o trabalho diário e interagiam com as crianças.

**CAPÍTULO V**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E  
CRIANÇAS**

## 5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS

Dúvidas me assolam, e me levam do sono mal dormido.  
 Haverá sentido nesse fazer?  
 - Cadê o sol? Onde está a peneira?  
 Estou tapando o Sol com a peneira? Ou pondo a peneira para  
 ver melhor o Sol?  
 Haverá sentido nesse fazer? Que Sol é esse que ilumina?  
 E que também me cega?  
 Haverá sentido nesse fazer?  
 E cadê a peneira? Que me escuda do ofuscamento?  
 Haverá sentido nesse fazer?  
 Haverá sentido nesse trabalho de formiga?  
 O que terá sentido?  
 Escondendo-me estou nesse fazer?  
 O termômetro são os olhos das crianças, das professoras?  
 - A participação dos pais?  
 [...]  
 E por mais dúvidas e certezas que eu tenha  
 esta é a pergunta que me mantém viva hoje,  
 que me dá o tamanho do Sol e da peneira  
 que tenho dentro de mim.  
 - Haverá sentido nesse fazer?  
 - Cadê o Sol?  
 - Cadê a peneira?  
 - Estou escondendo o Sol com a peneira?  
 (FREIRE, Madalena, 2008, p. 83).

Seguindo a mesma linha reflexiva do Capítulo anterior, apresentaremos – neste Capítulo 5 – nossas análises derivadas de dois objetivos específicos de nosso estudo: analisar como as professoras organizam o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos de idade; e, compreender como ocorrem as interações entre professoras e crianças. No período em campo – no ano de 2017 – procuramos perceber a dinâmica da organização do trabalho das professoras e as interações entre elas e as crianças na pré-escola. Diante destes objetivos, registramos em Diário de Campo e abordamos estes dois temas durante as entrevistas com as 5 participantes: as 4 professoras que exerciam a docência nas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade e a Coordenadora Pedagógica.

Em acordo com Madalena Freire (2008), em meio às muitas aprendizagens já alcançadas no campo da educação, sempre teremos algo para aprender. Na Educação Infantil, em meio às nossas dúvidas, certezas e os muitos desafios, também se encontram construções e referências para o planejamento e desenvolvimento do trabalho com as crianças de 0 a 5 de

idade, conforme apresentado nos Capítulos 1 e 2. Entre estas referências, em acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Mesmo considerando que as instituições de EI não sejam os únicos lugares de aprendizagem e formação global das crianças, destacamos a importância destas ao proporcionarem e oportunizarem as diversas interações: entre as crianças, crianças e adultos, e entre adultos. Compreendemos ser nestas interações que as crianças vão se constituindo com um modo próprio de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009). Assim, as crianças e bebês constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais na medida que vivenciam experiências de cuidado pessoal e práticas sociais recíprocas na família, na instituição ou na coletividade (BRASIL, 2009).

É por meio das diversas interações e brincadeiras que as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos. São as interações com o meio e com o outro que lhes possibilitam a se colocarem no ponto de vista do outro, se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros (BRASIL, 2009). Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), ao mesmo tempo em que as crianças e bebês participam de relações sociais e de cuidados pessoais, constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Em período da observação participante – ano de 2017 – quando acompanhamos as professoras Eva e Clarissa com as crianças e em seus horários de planejamento individual – conforme Quadros 5 e 6 – vimos que, nas diversas interações entre professoras e crianças, estas eram permeadas por cuidados, mas também por castigos para aqueles que infringiam as regras da turma. Ressaltamos que, embora as punições das crianças não seja o objeto do presente estudo, ao buscarmos pelas experiências sociais das professoras com as crianças e abordarmos as interações entre elas, este tema ganhou maior ênfase.

Conforme anunciado no início deste Capítulo, primeiramente apresentaremos as nossas análises em relação à organização do trabalho pelas professoras com as crianças de 4 e 5 anos, desenvolvidas nos seguintes tópicos: Mapa da Turma; e Mostra Cultural da EMEI. Quanto ao nosso objetivo de compreender como ocorrem as interações na turma,



apresentaremos: práticas de cuidado com as crianças; o perder a vez: punições das crianças. E por último, reflexões sobre a formação das professoras.

## 5.1 MAPA DA TURMA

Conforme vimos anteriormente, tanto as DCNEI (2009) quanto as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação da PBH (BELO HORIZONTE, 2014; 2015), compreendem a criança como centro do processo educativo, um sujeito que participa de uma cultura e dialoga com ela. Confirmam ainda que esta criança estabelece interações com o entorno desde o seu nascimento e veem no brincar a sua principal forma de manifestação no mundo. Nestes documentos, encontra-se o eixo das interações e brincadeiras como orientação para o trabalho de cuidado e educação das professoras com as crianças na EI, considerando a presença das Múltiplas Linguagens: Corporal, Musical, Oral, Plástica Visual, Digital, Matemática e Escrita.

Em nossas buscas por compreendermos a organização do trabalho pelas professoras nas turmas acompanhadas, apresentaremos, a seguir (QUADRO 7), o Mapa da Turma: nomeado pelas docentes na EMEI. Este Mapa, elaborado no início do ano pelas professoras que exerciam<sup>42</sup> docência nas turmas de crianças em tempo integral, nos possibilitou conhecer em parte a dinâmica de trabalho nas duas turmas acompanhadas. A seguir, o Mapa da turma na qual a professora Eva exercia a docência junto a quatro professoras – conforme já apresentado no Quadro 5, Capítulo 3 – estão registradas as Múltiplas Linguagens a serem trabalhadas em acordo com o horário e habilidades de cada uma das professoras.

---

<sup>42</sup> Nas instituições de EI de Belo Horizonte, o cargo de **Regência Compartilhada** – de acordo com a Portaria nº 275/2015, do quadro de profissionais nas instituições municipais de EI – tem a função de “atuar junto aos professores regentes, garantindo, prioritariamente, a substituição desses em suas ausências” (BELO HORIZONTE, 2015a). Assim, em nosso estudo, não utilizaremos o termo compartilhamento da docência ao nos referirmos ao exercício da docência entre professoras que trabalharam numa mesma turma. Na EMEI pesquisada as 4 professoras no cargo de Regência Compartilhada tinham como função apoiar a Coordenadora Pedagógica e substituir as professoras em caso de faltas ou reuniões com algum dos familiares das crianças.

**QUADRO 7** – Mapa da Turma das crianças de 5 anos: professora Eva

<b>Turno matutino: Professoras Sila e Eva – 2017</b>					
<b>HORÁRIO</b>	<b>2ª FEIRA</b>	<b>3ª FEIRA</b>	<b>4ª FEIRA</b>	<b>5ª FEIRA</b>	<b>6ª FEIRA</b>
7h às 7h20min. Profa. Sila	Acolhida				
7h20min às 8h Profa. Sila	Agenda/calendário				
8h às 8h30min. Profa. Sila	Café/escovação				
8h30min às 9h Profa. Eva	Velotrol Pracinha	Linguagem corporal	Linguagem corporal	Linguagem corporal/Pracinha	Cinema
9h/9h30min Profa. Eva	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita	Biblioteca	Linguagem Plástica
9h30min/10h Profa. Eva	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita	Biblioteca	Linguagem Plástica
10h/10h30min Profa. Sila	Linguagem Matemática	Linguagem Matemática	Linguagem Matemática	Linguagem Matemática	Linguagem Matemática
10h30min/11h Profa. Sila	2º espaço <sup>43</sup>	Linguagem Matemática	Parquinho	2º espaço	Parquinho
11h/11h30min Profa. Sila	Almoço + higienização boca				
11h30min/13h Profa. Eva	Repouso/sono				
<b>Turno vespertino: Professoras Fernanda e Márcia – 2017</b>					
<b>HORÁRIO</b>	<b>2ª FEIRA</b>	<b>3ª FEIRA</b>	<b>4ª FEIRA</b>	<b>5ª FEIRA</b>	<b>6ª FEIRA</b>
13h às 13h20min Profa. Fernanda	Acordando e guardando pertences. Indo à instalação sanitária. Bebendo água				
13h20min/13h40min Profa. Fernanda	Lanche				
13h40min/14h30min Profa. Fernanda	Linguagem Oral e Escrita	Brinquedoteca	Linguagem Matemática	Biblioteca	Linguagem Oral e Escrita
14h30min/15h Profa. Márcia	Linguagem Plástica	Linguagem Matemática	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Matemática	Linguagem Plástica
15h/15h30min Profa. Márcia	Linguagem Matemática	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Plástica	Linguagem Oral e Plástica	Linguagem Matemática
15h30min/16h Profa. Márcia	2º espaço	Parquinho	2º espaço	Parquinho	2º espaço
16h/16h20min Profa. Fernanda	Jantar				
16h20min/16h50min Profa. Fernanda	Escovação. Troca de roupa				
16h50min/17h20min Profa. Fernanda	Brincadeiras com os brinquedos da sala. Guardar material. Preparação para a saída.				

**Fonte:** Rotina da turma de crianças de 5 anos (cópia realizada pela pesquisadora).

De acordo com o Quadro 7, citado anteriormente, a professora Sila, no turno matutino,

<sup>43</sup> Amplo espaço que se encontra suspenso acima do Teatro de Arena, .

era a responsável por desenvolver atividades relacionadas à Linguagem Matemática, como por exemplo, priorizar contagens das crianças ao observar o calendário e registrar presença das crianças no turno, o que era feito em forma de registro no quadro ou fazendo comparações para que as crianças respondessem. No entanto, ela exemplifica que, durante a realização da atividade de acolhida das crianças, embora o objetivo fosse desenvolver atividades de Matemática, havia também o desenvolvimento da Linguagem Oral, assim como ao realizar atividades de Artes se encontrava a Matemática.

Eu acho que não tem jeito de não entrar um pouco na linguagem da outra. Não tem jeito! Você acaba entrando um pouco sim. Isso a gente [as professoras] já sabia que ia acontecer um pouco. Mas nada impede de eu contar uma história, de eu ler um livro. Já aconteceu isso. E, principalmente, também, por conta dos meus horários. Agora, no início do ano, a professora da tarde falou para Eva: 'Ah, eu fiquei até tranquila de saber que, por exemplo, a gente tinha feito essa divisão mais ou menos, que eu iria trabalhar mais a linguagem matemática' (Entrevista, Sila, 2017).

Conforme o Mapa da Turma – Quadro 7 – a professora Eva era responsável pelo desenvolvimento de atividades de Linguagem Oral e Escrita. Assim, como Sila, exemplifica que, mesmo dando uma maior ênfase à esta linguagem, junto a ela se encontravam outras como a Música, a Literatura, Artes Plásticas e Matemática. Para Eva, o Mapa auxilia no planejamento do tempo de desenvolvimento das atividades.

Este Mapa quando foi proposto para a gente veio um modelo numa folha. A coordenação nos passou um modelo. Tipo assim, um quadro feito no Excel, onde de meia em meia hora... porque foi o tempo que a gente achou assim... Por que de meia em meia hora? Eu não fico na turma uma hora? A gente foi notando que era muito cansativo para as crianças, desinteressante. Então cada linguagem ou cada atividade, habilidade desenvolvida, em 30 minutos, 20 minutos era o ideal. Então o que entra nesse Mapa? Primeiro os horários da instituição, que é aquele horário de lanche, de almoço, de repouso, de janta, de lanche da tarde, de entrada e saída das crianças das turmas em horário integral. E depois aqueles horários de espaço externo que tem de ser institucionalizado, como o parquinho (Entrevista, Eva, 2017).

A cada início de ano, as professoras que exerciam docência nas turmas de crianças que frequentavam a EMEI em tempo integral, elaboravam um Mapa da Turma e o entregavam à Coordenadora Pedagógica. A escolha das linguagens a serem trabalhadas em cada turno dependeria do interesse e habilidades de cada professora.

[...] cada turma é uma turma, cada turma entra em um acordo [entre as professoras]. Igual a turma ao lado também, a professora que pega 8h30min. ela falou que só trabalha Matemática, mas ela falou que não trabalha nem papel, ela só trabalha no

concreto. E quem trabalha o registro é a outra professora (Entrevista, Sila, 2017).

Também na turma das crianças de 4 anos, as professoras utilizavam o Mapa da Turma, conforme exemplo citado no Quadro 7. Contudo, no ano de 2017, não haviam feito o Mapa, sendo o último feito no ano anterior, em 2016, quando Alice também exercia docência com Clarissa em uma mesma turma da pré-escola.

Aí nós colocamos as linguagens... a coordenação pede pra gente não colocar num dia só para não repetir atividade, por exemplo pintura de manhã e pintura à tarde. Ele é feito para o ano. Se no Mapa a gente coloca roda de conversa na segunda de manhã, eu que sou à tarde não é para colocar roda de conversa. Só que os meninos chegam à tarde e querem me contar as coisas e eu faço outra roda de conversa. Era para separar, aí coloca linguagem matemática e não é pra ter a mesma linguagem matemática no mesmo dia, mas às vezes tem. A ideia da rodinha ela [professora Clarissa] me falou porque eu coloquei roda de conversa na segunda-feira no primeiro horário e ela me falou que já fazia roda de conversa de manhã e nós tiramos.(Entrevista, Alice, 2017).

Nesse registro, feito em acordo com os interesses de cada professora, Clarissa se encarregava do planejamento das atividades que envolviam a Música, Artes e Movimento e Alice planejava e desenvolvia as atividades de Linguagem Oral e Escrita e de Matemática. Sobre o argumento do Mapa para evitar a repetição de atividades, Alice pondera: “Mas, quando eu chego eles [as crianças] querem tanto me contar as coisas que acaba que tem que ter a roda de conversa de novo. Para não ficar só na linguagem escrita, às vezes conta a história de manhã e depois conta a história de tarde” (Entrevista, Alice, 2017).

Quanto ao nome escolhido, Mapa da Turma, a professora Alice discordava deste nome, declarando: “Nós fazemos o Mapa que a coordenação pede. Chama Mapa da Turma, mas pra mim é rotina” (Entrevista, Alice, 2017). Já para Rogéria, a Coordenadora Pedagógica, há uma diferença entre os dois instrumentos.

O Mapa é diferente da rotina. No Mapa da Turma a professora elenca as atividades da rotina permanente: horário que as crianças almoçam, lancham, jantam, horários que utilizam os espaços externos. Nesse Mapa também coloca os momentos em que cada professora está na turma, exemplo de 13h às 13h30min porque são tempos de 1 hora e 30 minutos para cada uma delas. Para haver um equilíbrio e não abordar só uma linguagem e esquecer as outras (Entrevista, Rogéria, 2017).

Para a Coordenadora Rogéria, esta forma de planejamento favorecia a contemplação de todas as linguagens, visto que, após elaboração deste Mapa, as professoras poderiam visualizar aquelas ausentes. Outro objetivo era o de evitar, nas turmas em tempo integral,

repetições de atividades. E ainda informar, em caso de ausência e substituição de uma das professoras: “Ele também foi pensando porque no momento que outra professora assume a turma ela chega lá e fica perdidinha (Entrevista, Rogéria, 2017).

Quanto à eficácia deste Mapa, Clarissa considera difícil se orientar por ele, já que o registro é feito para determinado ano, no início do ano letivo.

Porque na EI eu acho muito complicado dizer que tal horário é só linguagem oral, não tem... eu não consigo visualizar. Eu não consigo visualizar de cada professora ficar com uma Linguagem. Teve uma professora de uma outra turma que antes de começar o ano falou: ‘Ah, porque a professora que for trabalhar comigo eu vou combinar com ela porque uma vai dar matemática e a outra vai dar não sei o quê.’ Mas eu não consigo! Porque eu gosto muito de música, então em uma música eu posso trabalhar várias coisas, eu posso trabalhar matemática, posso trabalhar a parte corporal, posso trabalhar a letra da música... Se me obriga eu vou fazer lá, mas não vou seguir aquilo (Entrevista, Clarissa, 2017).

Embora fazer o Mapa fosse uma orientação da EMEI, Clarissa não o fez em 2017. Para ela, mesmo havendo em sua turma essa divisão do trabalho por linguagens, avalia que não se trata de algo rígido ou de uma divisão do trabalho por partes.

E como eu e Alice, estamos sempre conversando e é uma coisa natural, porque ela já sabe que eu gosto mais das outras atividades e ela tem mais habilidade com as atividades de papel, mas não é nada imposto. Eu falei com ela de uma música [em inglês] e ela já disse que ia imprimir a letra, a tradução. Eu também tinha pensado nisso, mas como eu estava mais com os ensaios eu deixei pra ela. Porque a Alice dá mais papel e eu gosto mais de atividades de corpo, de movimento. Não que ela não goste também, mas ela dá mais papel. E ela escreveu no quadro o nome da música em inglês e colocou a tradução para as crianças. É uma coisa natural, não você faz isso e eu faço isso. A gente conversa e é uma coisa tão assim... que nunca deu problema (Entrevista, Clarissa, 2017).

Também a professora Sila, revelou em suas reflexões sobre esta divisão do trabalho entre as professoras e afirmou que o Mapa não conseguiu uma maior comunicação entre elas. Quanto a divisão do trabalho por linguagens, pontuou:

Me deu até uma certa tranquilidade no início, de falar que eu ia ficar mais por conta da Linguagem Matemática [quando as professoras fizeram o Mapa]. Mas eu estou incomodada porque eu estou saindo pouco da Linguagem Matemática. Às vezes eu chego na sala e Eva está trabalhando Matemática também. E às vezes eu estou assim, um pouco tensa com isso: gente, [referindo-se às outras professoras da turma] eu tenho que trabalhar mais a Matemática, mais a Matemática! Mas, eu por exemplo, trabalhei, estou explorando a parlenda da Galinha do Vizinho. Porque se você percebe que se as crianças estão com interesse, você vai só dar uma parlenda de trabalhar de 1 e 10 e pronto, acabou? É claro que se os meninos que já estão

avancados você continua apresentando outros números (Entrevista, Sila, 2017).

Apesar das buscas feitas pelas professoras, consideramos que a fragmentação dos tempos entre aquelas que exerciam docência na mesma turma (Quadros 6 e 7) não favorecia as interações entre elas e entre elas e as crianças numa relação dialógica. Esta fragmentação, segundo Barbosa (2008), especialmente na EI, com frequência faz com que as crianças não sejam vistas pelos adultos, não sejam aceitas em sua singularidade, o que demanda por parte das docentes uma escuta atenta, sensível e problematizadora.

Quanto ao planejamento na EI, Ostetto (2000) pontua algumas das perspectivas que já orientaram – ou orientam – a organização do trabalho das professoras na EI, as quais se materializam em práticas pedagógicas, entre elas: as lista de atividades, as datas comemorativas, os temas geradores, as áreas de conhecimento e os projetos. Corroboramos com Ostetto (2000) ao afirmar que a reflexão sobre o planejamento das atividades a serem propostas às crianças é essencial, “pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico” (OSTETTO, 2000, p. 177).

Para Ostetto (2000), o planejamento – elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na EI e em toda educação – trata-se de uma ferramenta de trabalho que envolve reflexão crítica sobre a ação docente. Importa destacar que, a organização de qualquer planejamento, encontra-se articulada a outros elementos que passam pelos registros envolvendo a reflexão da professora sobre a prática vivenciada com e pelas crianças. Estes registros, ao considerarem a observação crítica de todo o processo, possibilitam e auxiliam o ato de planejar com intencionalidade.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Para Ostetto (2000), diferentemente de apresentar respostas, a professora estimularia perguntas e descobriria junto às crianças por meio da experimentação. Nesse mesmo sentido, Corsino (2009) considera que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a

partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço [da criança na EI]” (CORSINO, 2009, p. 119).

Tais ações, que envolvem desde a preparação dos espaços e materiais, é o que viabiliza os projetos de trabalho com as crianças na EI. Em cada planejamento, é essencial e imprescindível reconhecer a criança como “alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87). Também Oliveira (2012), define como inúmeras as vivências a serem proporcionadas aos bebês e crianças na EI, sobretudo aquelas que instiguem o conhecimento de elementos da cultura, do autoconhecimento e da autoestima por meio das interações e brincadeiras.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), os sujeitos são co-construtores de seus processos de aprendizagem. Ao discorrer sobre a pedagogia da participação, a autora nos ajuda a refletir sobre a organização do trabalho na EI, visto que esta pedagogia se constitui no entrecruzamento de saberes, crenças e práticas dos sujeitos envolvidos e de seus contextos e implica diálogo, escuta e negociação. Para Rocha (1999), na EI não são os conteúdos a serem ensinados que devem orientar o trabalho das docentes, mas sim as relações entre os sujeitos. Importante destacar que, Rocha (1999) nos alerta para a distinção entre a escola que tem como sujeito o aluno e objeto a aula; e a instituição de EI que se apresenta como espaço para o convívio coletivo, que tem como sujeito a criança e como objeto as relações educativas.

Nessa complexidade que envolve os processos de aprendizagens na EI, é imprescindível romper com as práticas pedagógicas que não têm como foco central as experiências dos bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. No entanto, no desenvolvimento do trabalho docente, a busca pela participação efetiva das crianças não pressupõe a exclusão das professoras, conforme observa Buss-Simão (2012).

Ao contrário, ainda que se assumam as responsabilidades dos adultos nas sociedades e, em particular, no processo educativo, é preciso que as relações se constituam com base na alteridade. A diferenciação em questão ocorre pelo reconhecimento das crianças em sua completude e através de suas especificidades em se relacionarem com o tempo, com o espaço e com os conhecimentos que constituem o mundo do qual fazem parte. Importante se faz compreender que crianças e adultos acumulam diferenças entre si e que, de fato, existe uma hierarquia de saberes, entretanto, essa condição não prevê subalternidade, tampouco, exacerbação de poder de uma geração sobre a outra (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 286-287).

Trata-se de escutar a criança respeitando seus esforços no sentido de produzir

significados para suas experiências, sem perder de vista o lugar da professora, visto que o ensino e aprendizagem também se encontram presentes nesta primeira etapa da Educação Básica. Contudo, não se apresentam como proposta pedagógica sequencial e cognitivista como eixos centrais as áreas de conhecimento (HADDAD, 2010). No exercício da docência com crianças de 0 a 5 anos em contexto institucional é fundamental garantir que as crianças vivam suas infâncias num espaço que proporcione a elas importantes experiências, rompendo com a ideia da transmissão, reprodução ou preparação para a escola (HADDAD, 2010).

Tanto as Diretrizes nacionais, quanto as municipais salientam que as crianças aprendem narrando, tocando, experimentando, perguntando e interagindo num complexo processo mediado por diferentes linguagens. Ou seja, experiências que a criança necessita viver com o corpo por meio das brincadeiras e interações sociais, o que a constitui como sujeito cultural e simbólico ao mesmo tempo em que estas experiências são constituídas, significadas e transformadas pela criança (DCNEI, 2009; BELO HORIZONTE, 2014, 2015).

Sobre a necessidade de possibilitarmos às crianças experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento, Buss-Simão (2016), nos alerta sobre a necessária diferenciação entre as ações significativas para as crianças e as atividades dirigidas, nas quais as professoras reproduzem os corpos das crianças ou partes deles – seja em cartolinas ou qualquer outro material – com a ideia de que as crianças aprenderão sobre seus corpos a partir dessas representações. Observa que tais atividades – nem sempre são significativas – apenas cumprem com o objetivo de produzir um trabalho final a ser exposto ou para ser entregue aos familiares das crianças ao final de um determinado período.

Quanto à organização do trabalho pelas professoras pelo Mapa da Turma – conforme registrado no Quadro 7 – apesar das constantes interrogações por parte das professoras, “este instrumento, foi um modelo, proposto pela coordenação e ainda não o avaliamos em grupo” (Entrevista, Eva, 2017). Consideramos este Mapa como um meio utilizado nesta EMEI a fim de alcançar um planejamento compartilhado entre as docentes de uma mesma turma, auxiliando no desenvolvimento do trabalho entre elas.

Em nossas análises sobre o Mapa da Turma (QUADRO 7), destacamos um certo incômodo por parte das professoras, quando tentaram avaliá-lo. O que isto quer dizer? Nos pareceu que as professoras, ao falarem sobre esta proposta de trabalho como facilitadora do trabalho entre elas, respeitando o que mais gostavam e as suas habilidades em cada uma das linguagens, também sentiram-se interrogadas pelas próprias crianças. Em alguma medida, as



professoras se mobilizavam frente a estas interrogações, demonstrando sensibilidade, por exemplo, em relação a uma possível repetição de atividades com crianças. Ainda que o direcionamento fosse da EMEI, este Mapa poderia conferir autoria ou uma maior autonomia ao trabalho das professoras que exerciam docência em uma mesma turma? Ainda que a Linguagem Digital não estivesse presente no Mapa (QUADRO 7), este poderia, realmente, facilitar a contemplação do trabalho com as Múltiplas Linguagens: Corporal, Musical, Oral, Plástica Visual, Digital, Matemática e Escrita?

Reafirmamos a importância de um planejamento pedagógico que considere tanto as manifestações das professoras quanto a dos bebês e crianças a partir de seu cotidiano, a considerar seus balbucios, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios (BRASIL, 2009; BELO HORIZONTE, 2014, 2015). Para tanto, em qualquer forma de planejamento, é necessário considerar as perguntas das crianças – e também das professoras – como veremos no próximo tópico: Mostra Cultural da EMEI.

## 5.2 MOSTRA CULTURAL DA EMEI

A EMEI pesquisada realiza um evento todos os anos, denominado Mostra Cultural. Trata-se de um evento que acontece na EMEI Pampulha ao final de cada ano letivo e, ao final de 2017, ocorreu a 10ª Mostra Cultural desta escola. Durante o período em campo, este evento esteve presente nas falas das professoras como justificativa para as atividades e projetos em desenvolvimento com a turma. Neste evento, geralmente numa das manhãs de sábado do mês de novembro, os familiares das crianças são convidados a conhecerem os trabalhos desenvolvidos em cada turma.

Assim que iniciamos a observação participante na turma da professora Eva, em março de 2017, ela nos contou sobre os projetos que as professoras haviam pensado para a turma, exemplificando como poderiam obter produtos para esta exposição ao fim do ano letivo. Desde então, decidimos abordar esta temática por ser um acontecimento que nos auxiliou na compreensão das experiências sociais das professoras, especialmente em relação ao planejamento e organização do trabalho com as crianças.

Da nossa turma [crianças de 5 anos] foi assim: uma colega deu a ideia de algum

livro de literatura que contasse a história de bichinhos. Porque assim, ela já tinha em mente o bichonário que ia trabalhar letra, alfabeto e dá para trabalhar poemas, parlendas, histórias. Para quando chegar a Mostra – olha como tudo é construído – é mais acessível para construir alguma coisa. Porque pode-se construir bichinhos, nós construímos um jacaré na nossa turma que está um show. O jacaré foi todo construído com os meninos [as crianças], tudo ideia das colegas artistas. E esse jacaré vai, depois para a Mostra (Entrevista, Eva, 2017).

Ao planejarem e desenvolverem projetos, fica clara a intenção da professora Eva em confeccionar com as crianças produtos a serem expostos durante a Mostra Cultural da EMEI. Quanto ao planejamento do trabalho com as crianças, em entrevista, Eva nos disse de seus planos em tom bem animado.

Tudo que eu acho, vejo uma musiquinha, uma parlenda – é lógico que eu não vou fazer só música, porque posso musicalizar uma parlenda, não sei musicalizar, mas tento – eu aprendi que posso fazer no curso de Música que te falei, que gostei. Então toda parlenda, toda música e toda poesia que eu vejo de bichinho eu já ponho um grampinho, um clips na apostila que eu tenho, no livro, alguma coisa que eu pego, já deixo lá com clips, já para preparar esse material (Entrevista, Eva, 2017).

Apesar de algumas ações coletivas, geralmente vindas da direção e coordenação da escola, como a Mostra Cultural e festas envolvendo os familiares das crianças, percebemos o quanto é isolado o trabalho das professoras em seus planejamentos individuais. Eva e Clarissa, buscavam meios de compartilhar as suas ações geralmente com a professora com a qual exerciam a docência no mesmo turno. Era visível esta necessidade de falarem sobre o que faziam e planejavam, fosse nos encontros pelos corredores, porta de salas durante os momentos de planejamentos individuais ou durante o horário do parquinho. Observamos que, estas conversas, também aconteciam entre as professoras e as Auxiliares da turma.

Quanto ao pouco envolvimento e participação das crianças nos planejamentos dos projetos e atividades propostas pelas professoras, Eva justifica que as atividades consideravam interesses das crianças, citando como exemplo o pedido de uma delas.

Uma menina, há uns dois meses atrás, aluna de 5 anos vai fazer 6, virou para mim e falou assim: Eva, por que que a gente não faz um caderninho de música? A minha mãe me falou sobre isso e assim, não vai ser interessante? Na hora aquilo mexeu comigo, porque no início do ano eu e as 4 colegas, a gente construiu dentro do Projeto Institucional Literatura, como que a gente ia subdividir esse projeto para poder ficar rico, produtivo e atingir todas as linguagens do início do ano. Já te falei sobre a Mostra, tem de ter um material construído para estar mostrando antes de ir para a casa, e mesmo o material que vai estar no portfólio, na exposição na sala de aula ou no corredor, então a gente mais ou menos construiu isso (Entrevista, Eva, 2017).

A justificativa da professora Eva, de certo modo, parece confundir os interesse de uma criança com as indagações de toda turma, ou seja, o fato de que o projeto foi proposto e planejado entre as professoras para atender ao evento Mostra Cultural. Em alguns momentos, como o citado acima, observamos uma espécie de luta cotidiana vivida pelas professoras Eva e Clarissa: as diretivas da EMEI e o excesso de preocupação com os conteúdos e formas exigidos pela Mostra Cultural que se chocavam com os interesses das crianças, os instrumentos normativos e a literatura da área. Como exemplo, um registro no qual, relatamos sobre o dia anterior desta Mostra.

Durante a semana, as professoras estiveram muito ocupadas com os trabalhos de preparação da Mostra. Na sexta-feira, precisavam deixar tudo pronto para a manhã de sábado. Havia poucas crianças neste dia, visto que a EMEI e professoras enviaram bilhete aos familiares explicando sobre a falta de funcionários [todos que recebiam salários pela Caixa Escolar] por motivo de paralisação do trabalho por 1 dia. Este pedido foi reforçado aos familiares das crianças com deficiência, visto que as auxiliares se encontravam em greve. Todos os adultos com os quais conversei na EMEI torciam para que as famílias compreendessem que as professoras precisavam deste tempo sem as crianças para concluírem a preparação do evento. [...]. Uma mãe informou à professora Clarissa por WhatsApp [grupo dos familiares das crianças da turma 4 anos] ela havia explicado a situação e pedido aos pais que deixassem as crianças em casa quinta e sexta-feira. Especialmente na sexta-feira foram intensos os trabalhos, não só pela falta de funcionários, mas também pelas acaloradas discussões envolvendo a recepção dos familiares. Eva nos dizia da tensão que sentia e de suas dores nas costas. Com Clarissa não foi diferente. Estavam visivelmente cansadas, não só pela confecção dos trabalhos manuais, mas pela expectativa do dia seguinte (Diário de campo, 2017).

Apesar dos esforços para que as crianças não estivessem presentes nesta preparação do evento, na sexta-feira, véspera da Mostra e dia da paralisação de 1 dia de trabalho pelos funcionários “na turma da professora Eva estavam presentes 6 crianças, uma delas com deficiência. Na turma de Clarissa, esteve presente pela manhã um menino que foi embora às 11h30min. e outro que chegou às 13h e permaneceu até 17h30minutos” (Diário de Campo, 2017). Especificamente neste dia, o tempo das professoras foi dedicado à organização os trabalhos confeccionados pelas crianças ao longo do ano, quanto a preparação de outros pelas professoras que envolviam o enfeite de painéis e do local.

Clarissa, na véspera da Mostra, apressadamente trançou parte de um tapete com o nome da turma. Apesar dos seus esforços e de uma das professoras que o levou para terminar em casa, este não ficou pronto para ser apresentado na Mostra no dia seguinte. Apesar de ter sido planejado, este não foi feito pelas crianças porque o material correto não chegou a tempo. Nesta mesma sala, outra professora recortava mensagens para colocar dentro das garrafas de plástico transparente pintadas com

glíter, enquanto eu [a pesquisadora] e outra professora confeccionávamos as galinhas ruivas feitas com pratinhos de papelão. Após ela ter feito a pintura dos pratinhos com a cor laranja e colado as asas, ela me orientou a colar bicos, as cristas, os olhos e um rabo de penas. Em seguida, colávamos as pernas feitas com barbante (Diário de campo, 2017).

A busca das professoras era por produtos visíveis a serem expostos neste evento. Nas turmas de Eva e Clarissa, além dos brinquedos construídos com material reciclável, estavam expostos os cadernos de “Para Casa” das crianças; atividades desenvolvidas em folha A4; painéis com fotos demonstrando o desenvolvimento de alguma atividade, entre os muitos trabalhos artesanais feitos pelas crianças durante o ano.

No dia da Mostra, 5 turmas entre as 26 existentes – na EMEI naquele ano, com crianças de 0 a 5 anos – tiveram uma maior presença das crianças junto aos seus familiares: 4 turmas que, no Teatro de Arena, apresentaram coreografias de músicas; e 1 turma que confeccionou um livro de histórias e as crianças o autografaram. Já nas turmas de Eva, apesar dos muitos visitantes e dos elogios que receberam, estiveram presentes 5 familiares de crianças da turma, e na turma de Clarissa, 10 familiares. Os elogios que receberam parecia recompensá-las de algum modo, depois de intenso trabalho.

Nas duas turmas, percebemos uma maior centralidade dos adultos nas tomadas de decisões em relação ao planejamento. Quando se tratava de dar visibilidade a determinados produtos, algumas práticas das professoras demonstravam a ausência de escuta das crianças em suas demandas e necessidades. Sem dúvidas, muitas interações e brincadeiras ocorriam entre as professoras e crianças, embora estas não fossem apresentadas.

Clarissa buscava pelas atividades que favorecessem as interações não só entre as crianças da sua turma, mas também com outras como foi o passeio na turma de crianças de 1 ano no Berçário e os momentos de discoteca na sala de vídeo com as duas turmas nas quais exerce docência no turno da tarde. Outra atividade foi o passeio – realizado pela EMEI – em uma grande centopeia feita de bambolês. Clarissa ia à frente segurando a cabeça da centopeia, também feita de bambolê. Em seguida, dentro de cada bambolê, amarrado um após outro, seguiam as crianças cantando ou conversando com os que encontravam. Esta brincadeira foi desenvolvida após a leitura da história de uma centopeia que conseguia fazer várias coisas com a ajuda dos amigos: nadar, voar e subir em árvores, entre outras coisas (Diário de campo, 2017).

Esta brincadeira foi apresentada por fotos em um mural feito por Clarissa e Aline. No entanto, muitas brincadeiras e interações entre as professoras e crianças ou entre crianças e crianças observadas ao longo do ano, assim como as práticas de cuidado desenvolvidas pelos

adultos, por não serem computadas como produto visível no evento Mostra Cultural, ficaram invisibilizadas. Diante da constante necessidade de produção, esta organização do trabalho refletia diretamente na relação com as crianças – ora de cuidado, ora de punições para os que infringiam as regras da turma, como veremos nos próximos tópicos: práticas de cuidado com as crianças; e, “perder a vez” como punição das crianças.

Diante do exposto, nos perguntamos: como desenvolver uma interação dialógica entre professoras e crianças de modo que a professora acolha e considere em seu planejamento o que a criança necessita? Como investir em um planejamento que considere o eixo das interações e brincadeiras? Como desenvolver uma escuta mais atenta e interessada, um olhar para o outro em ação, no caso as crianças na EI? Seria possível conciliar desejos e anseios das professoras com as expectativas das crianças? Para Buss-Simão (2012), estas questões envolvem aprendizagens por parte do adulto.

Para tanto, é preciso que o adulto aprenda o exercício da escuta e do olhar atento com intuito de compreender as crianças e as relações que elas estabelecem nas suas particularidades. Não se trata de um olhar qualquer, mas de um olhar e de uma escuta interessada e interrogativa dos modos de ser e viver constitutivos dos mundos infantis. Nesse sentido, o exercício da interrogação toma o lugar das respostas prontas sobre as vidas das crianças. Essas respostas que, por muito tempo, nortearam o fazer pedagógico na educação infantil em que as crianças eram divididas em etapas, consideradas prontas ou incompletas, maduras ou imaturas (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 282).

Compreendemos o desenvolvimento profissional das docentes como um percurso, uma vez que estão em constante reelaboração, desde sua formação inicial, vivências cotidianas nas instituições e suas histórias de vida. Acreditamos em uma formação – inicial e continuada – que estimule as professoras a falarem de suas memórias, lembranças, numa atitude crítico-reflexiva, por meio de dinâmicas em que as aprendizagens sejam socializadas entre o conjunto de professoras na instituição, em um processo contínuo de formação.

Ainda sobre os conhecimentos já acumulados no campo da EI, sob o que se define como Pedagogia da Infância, Buss-Simão (2012) afirma que a concretude e a qualificação desses modos de fazer pedagogia só são possíveis de alcançar pelo exercício da documentação, “da observação, do planejamento, do registro, da discussão e da reflexão, em que se ‘olha’ não apenas os processos de desenvolvimento das crianças, mas também os seus

conhecimentos, as suas produções, as suas manifestações, as suas preferências, as suas interações” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 282).

Durante as nossas análises, consideramos que as referências profissionais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de 4 e 5 anos estão em construção para as professoras. Observamos que, no planejamento entre elas, a divisão do trabalho por linguagens e o foco na produção para exposição na Mostra Cultural desviavam o processo vivenciado por elas e pelas crianças, reduzindo as interações aos comandos dos adultos. Assim, o eixo das interações e brincadeiras passava para um segundo plano toda vez que as professoras davam maior ênfase à uma determinada produção final, como a Mostra ou a necessária elaboração de 3 atividades semanais a serem enviadas nos cadernos de “Para Casa” de cada uma das crianças. Diversos fatores como a fragmentação do tempo de cada uma das professoras e o receio de uma avaliação externa – principalmente por parte dos familiares das crianças ou colegas de trabalho – contribuía para este cenário.

### 5.3 PRÁTICAS DE CUIDADO COM AS CRIANÇAS

Conforme já apresentado anteriormente – no Capítulo 3, ao tratarmos da expansão da RME de BH – entre as atribuições da/o Professor para a EI cabe às estas/es profissionais garantirem o cuidado e a educação das crianças de 0 a 5 anos, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educacional (DCNEI, 2009; BELO HORIZONTE, 2015).

Igualmente importante ressaltar que, as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Criança que, em suas múltiplas ações e interações com os outros e o mundo físico, constrói e se apropria de conhecimentos. Já a Educação Infantil, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 29, tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Oliveira-Formosinho (2002) considera que as características das crianças nesta faixa etária exigem um professor que as leve em conta como um todo em seus aspectos afetivo,

cognitivo e social; pontua a amplitude e diversidade do papel do professor diante da responsabilidade pelo cuidado e educação da criança de forma integral: o cuidar e educar e as relações com os familiares. Destaca a necessidade da formação de redes de interações a serem feitas não só com as crianças e seus familiares, mas também com psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, entre outros, e por último a centralidade que deve haver na integração entre saberes e afetos.

Em nossas buscas pelas interações entre professoras e crianças, observamos as práticas de cuidado com as crianças e também abordamos o tema em entrevista com as 5 professoras participantes deste estudo. Todas as entrevistadas diferenciaram o cuidado das crianças na creche com aquele desenvolvido na pré-escola. Estas diferenças se relacionam desde ao tempo destinado às atividades de alimentação, higienização e deslocamento na EMEI, já que “quanto menores as crianças, maiores as chances de se machucarem ao cair” (Entrevista, Sila, 2017).

Nas duas turmas acompanhadas, tanto a professora Eva, quanto Clarissa, especialmente, durante a roda de conversa ou de histórias com a turma, buscavam uma escuta mais atenta em relação às falas das crianças. Também o afago nos momentos de repouso, o toque ou a observação quanto à lavar às mãos ou arrumar o cabelo, o controle de voz em determinados momentos, ou quando insistiam com a turma para que escutassem algum colega, buscando garantir o acesso à palavra.

Mesmo realizando ações como um toque no cabelo com carinho ou o escutar com interesse a criança, para a professora Eva o cuidado estaria mais presente no trabalho com os bebês, diferentemente das crianças na pré-escola pelo fato destas “se vestirem sozinhas, calçarem e amarrarem cadarços, tirarem materiais da mochila e levarem e trazerem recados da família” (Entrevista, Eva, 2017). Esta independência, construída com a criança pela professora desde o berçário, teria a função de “preparar essa criança para a escola, o futuro dela” (Entrevista, Eva, 2017). Para Eva, na pré-escola o cuidado continuaria para quem necessitasse de auxílio quanto à retirada das fraldas ou higienização bucal, por exemplo. Neste caso, embora ela realizasse também um cuidado que ia além daqueles relacionados à higiene, segurança e alimentação das crianças, ela desconsiderou este como cuidado.

Em período de observação participante na turma da professora Eva, percebemos que, especialmente durante o momento de repouso das crianças – horário de 11h30min às 13h – ela buscava alternativas para que as crianças descansassem para o turno da tarde, justificando que

muitas saíam cedo de suas casas para chegarem às 7 horas na EMEI. A pequena sala destinada a este momento do sono ficava no corredor em frente a sala da turma e esta era cuidadosamente preparada, a pedido de Eva, por uma das 3 Auxiliares de Apoio ao Educando: organização dos colchões com lençóis limpos, fechamento das cortinas e preparação do som com histórias ou músicas relaxantes.

Neste horário, sentada junto dos colchões, Eva conversava com aqueles que insistiam em não dormir, mudava seu tom de voz ou realizava toques leves nos cabelos das crianças, como ela mesma dizia, “[...] a gente vai descobrindo onde o menino gosta mais, se é no cabelo, se é nas costas, se é na nuca” (Entrevista, Eva, 2017). Na pequena sala – de 3 x 4 metros – outro cuidado realizado era em relação à mudança de posição dos colchões e das crianças para que não ficassem muito próximas umas das outras, quando alguma delas, por ventura, apresentassem algum odor desagradável nos pés.

Aí na hora do sono, ele tira o tênis que você fica com dó das crianças que estão do lado dele, porque a meia dele tem uma ou duas semanas que ela está no pé sem lavar. Você vê a meia, você sente o odor e aí você fica pensando: você tira a meia e lava? Você compra uma meia e deixa aqui para ele usar na escola? Até isso a gente pensa! Já aconteceu de colega que trabalhou comigo comprar cueca para o menino, porque quando a gente começou a desfraldar os meninos, a mãe mandava o menino, mas sem a cueca, não mandava a fralda, porque ela não precisava mais, porque estava desfraldando, mas não tinha a cueca também. No caso dos meninos, porque das meninas acaba tendo de ter, mas dos meninos muitos não têm, só depois que a colega comprou a cueca que a mãe viu que era importante (Entrevista, Eva, 2017).

Assim como Eva, Clarissa concorda que o cuidado esteja mais presente no trabalho com as crianças na creche. Do mesmo modo que a professora Eva, parece não o perceber presente em suas ações com as crianças da pré-escola quando abraçava e cheirava alguma criança em tom de brincadeira ou nos diversos momentos em que arrumava ou tocava os seus cabelos ou nos momentos de alimentação em que havia presente um cuidado sempre mediado pela linguagem verbal: “coma tudo, escove os dentes com cuidado, deixe eu ver” (Diário de Campo, 2017). No entanto, o cuidado era visto com certo estranhamento quando se tratava dos momentos de banho de uma das meninas da turma, realizado pela Auxiliar de Apoio.

Então, por exemplo, ela chega fedendo na escola, o cabelo sujo cheio de piolho. E a mãe às vezes questiona umas coisas. A Flávia [Auxiliar de Apoio ao Educando] falou que esses dias ela perguntou para a professora da manhã porque que a Marina estava indo e voltando de uniforme. Porque ela não estava usando as roupas que ela põe na mochila, que ela manda pra gente trocar. Mas as roupas que ela manda na mochila? Misericórdia! Umás roupas mal limpas, fedorento, horroroso. Mas nem era



por isso que a gente não estava colocando, mas é porque como foi acordado na direção que ela ia tomar banho todo dia a Rogéria [Coordenadora Pedagógica] arrumou vários uniformes e ficam lá na sala. Por exemplo, Marina chegou, dá um banho nela e veste um dos uniformes que a Coordenadora arrumou. Porque no outro dia o uniforme vai voltar. Porque se fosse outro tipo de roupa não ia voltar. O uniforme volta porque a mãe vai sempre achar que é o dela. Quando volta, a Auxiliar vai pegando aquele uniforme sujo e no fim de semana entrega na lavanderia. Na segunda a Auxiliar pega aquelas roupas limpas. Então, mesmo que ele suje na escola, ela sempre vai ter uma roupa limpinha pra ela usar (Entrevista, Clarissa, 2017).

Cheirando-a em tom de brincadeira ou elogiando o cabelo bem penteado da criança, Clarissa se certificava de que ela estava bem. Apesar de todo o cuidado dispensado, em momentos de entrevista relata sobre este cuidado em um tom de reclamação, revelando certa incompreensão em relação às suas expectativas que não haviam sido atendidas pelos familiares de uma criança de 4 anos de idade. Em contrapartida, percebendo que o fato da menina urinar na roupa causaria estranhamento entre os seus colegas, busca salientar suas potencialidades, encorajando-a e incentivando as crianças a se ajudarem.

Marina urina na roupa até hoje, mas pra mim é um problema emocional. Outras coisas ela faz muito bem, ela desenha bonitinho, colore bonitinho. [...]. Ela sabe amarrar cadarço e a maioria da sala não sabe. E ela sabe! E os meninos pedem pra ela. A Gisele que é esperta pra umas coisas não sabe amarrar cadarço. Ela chega com o pezinho na frente da Marina e pede pra amarrar. Os meninos já sabem que ela sabe, chegam pra ela e põe o pé na frente dela. Ela fica amarrando cadarço toda hora (Entrevista, Clarissa, 2017).

Esta postura de incentivo às crianças e de abertura para o diálogo demonstrado por Clarissa permitia às crianças uma maior liberdade para que estas argumentassem em relação aos acontecimentos cotidianos. Na Educação Infantil – e na Educação em geral – o cuidado das crianças, muitas vezes associado a algo menor, tem sido marcado por ambiguidades e tensões. As ações de cuidado, por vezes, chegam a ser delegadas pelas professoras a outros profissionais com menor escolaridade, neste caso as Auxiliares de Apoio ao Educando. Especialmente na sociedade brasileira, que foi marcada por um longo período de escravidão, o cuidado é visto como uma atitude do âmbito doméstico realizada por quem não aprendeu a fazer outra coisa (DUMONT-PENA, 2015).

Em estudo realizado por Bitencourt, Lomba e Silva (2018), foi evidenciado que as professoras em seu trabalho com as crianças, utilizam as teorias estudadas (curso de Pedagogia, Normal Superior ou Licenciatura), porém é em suas experiências como mães ou

tias que se apoiam, principalmente aquelas que trabalham no segmento creche (crianças de 0 a 3 anos, segundo a LDBEN/1996). Nenhuma das professoras participantes deste estudo, mencionaram situações de reflexão coletiva institucionalizada sobre as manifestações das crianças e suas próprias atitudes e ações, o que nos faz pensar que as questões da formação inicial e continuada das professoras merecem um olhar mais atento.

Em nosso estudo destacamos que, além da formação acadêmica mínima exigida por lei para o exercício da docência na EI encontram-se as histórias de vida das professoras: lembranças de infância, experiências como mães, leituras, observação e convivência com outros profissionais, reflexões na e sobre a prática das professoras, experiências que constroem e desenvolvem suas habilidades no cuidado e educação das crianças e bebês. Daí a importância de se discutir o cuidado e educação a partir das concepções das professoras, tanto nas propostas de formação inicial como nas formações continuada em serviço.

Nas duas turmas acompanhadas, observamos as práticas de cuidado que as professoras demonstravam com as crianças, o que revela compromisso e cuidado para com elas. Contudo, durante a resolução de conflitos, as professoras procuravam manter a organização do grupo por meio do castigo denominado por “perder a vez”, o qual consistia em deixar a criança fora de determinada atividade por algum tempo. Assim, algumas das crianças, geralmente as mesmas, aquelas vistas pelos adultos como “perturbadoras” ou mesmo “difíceis” por transgredirem as regras do grupo, eram advertidas. Estas advertências iam desde um lembrete às regras, quanto a perda de uma brincadeira ao ar livre, geralmente o momento do parquinho. O “perder a vez” na atividade funcionava como punição diante de um comportamento indesejado pela professora, como veremos a seguir.

#### 5.4 O “PERDER A VEZ” COMO PUNIÇÃO DAS CRIANÇAS

Durante o período em campo observamos que a expressão “perder a vez” encontrava-se presente tanto nas falas das professoras, quanto das crianças. Ao perder a vez, punição anunciada por um adulto, a criança perderia a vez na atividade em curso ou na próxima, geralmente a que ela mais gostava, como por exemplo o parquinho. Conforme dito anteriormente, este tema passou a ser considerado em nosso estudo, após verificarmos as

constantes interrupções das atividades, o que gerava um visível desgaste físico tanto para as professoras, quanto para as crianças.

Esta punição, utilizada pelos adultos em suas tentativas de resolverem os conflitos relacionais na turma ou para manter as regras de convívio ou combinados da turma. Geralmente, os conflitos se davam pela oposição de ideias entre as crianças, entre determinadas crianças e a professora, comportamentos considerados inadequados pelos adultos, sendo estes denominados por indisciplina ou agressividade: termos frequentemente utilizados como sinônimos na EMEI.

Ao tratar das denominações, geralmente utilizadas pelos adultos ao comunicarem os comportamentos das crianças, Luz (2010) nos esclarece que o termo agressividade seria o mais adequado. Para a autora, a agressividade da criança – força que impulsiona o ser humano desde o nascimento – muitas vezes, seria um pedido de ajuda para que pudesse organizar seu mundo interno, o que demanda um ambiente firmemente tranquilo para a sua saúde mental.

Para Luz (2010), assegurar e promover a construção de uma regra é algo complexo e requer uma construção diária e paciência a considerar a idade das crianças nas instituições de EI e o fato de que o conceito de (in) disciplina muda de acordo com os diferentes espaços frequentados pela criança (disciplina da escola, igreja, da família, do clube, entre outros). É desse modo que o termo indisciplina não se aplica aos bebês e crianças na Educação Infantil, visto que estão descobrindo o mundo cujas regras ainda estão aprendendo, o que requer um longo período (LUZ, 2010).

De acordo com nossas observações em campo, a professora Eva dava maior importância às punições das crianças que não cumpriam as regras, acordos ou combinados da turma. Para Eva, estas regras tinham a função de manter a harmonia no grupo e “a preparação da criança para a escola [Ensino Fundamental] e boa convivência em sociedade” (Entrevista, Eva, 2017). Já na turma da professora Clarissa, observamos que ela buscava meios para não chegar de fato ao castigo de alguma criança. Por acompanhar a mesma turma pelo terceiro ano consecutivo, considerava ser este o ponto que ajudou nesta relação entre ela e as crianças: “O castigo foi necessário no início, quando assumi a turma há 3 anos atrás. Hoje [2017] encontra-se pouco presente pelo fato das crianças já me conhecerem e conhecerem as regras do grupo” (Entrevista, Clarissa, 2017). Apresentamos a seguir, no Quadro 8, uma síntese sobre as atitudes das crianças e as possíveis punições conforme observado nas duas turmas.

**QUADRO 8** – Atitudes das crianças x possíveis punições

	<b>TURMA PROFESSORA EVA</b>	<b>TURMA PROFESSORA CLARISSA</b>
<b>DESEJOS DA PROFESSORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obediência aos seus comandos</li> <li>• Manter a harmonia entre a turma</li> <li>• Realização das atividades sem interrupções, concluindo-as do início ao fim</li> <li>• Silêncio da turma enquanto aguardavam os seus comandos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obediência aos seus comandos</li> <li>• Manter a harmonia entre a turma</li> </ul>
<b>ATITUDES QUE PODERIAM LEVAR AO CASTIGO DAS CRIANÇAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressões verbais ou físicas entre as crianças</li> <li>• Se separar da turma sem o consentimento da professora</li> <li>• Conversas entre os colegas nos momentos de atividades em mesas ou durante o uso da fila para deslocamento na EMEI</li> <li>• Levantar da mesa durante uma explicação de atividade</li> <li>• Interromper a professora por mais de uma vez quando esta explicava alguma atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressões verbais ou físicas entre as crianças</li> <li>• Se separar da turma sem o consentimento da professora</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS DE CONTROLE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar lugares fixos para as crianças se sentarem ao redor de cada mesa, alternando os lugares em caso de conversas entre os colegas</li> <li>• Pedir silêncio ou realizar perguntas às crianças</li> <li>• Ameaçar com a perda da atividade ao ar livre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegação de tarefas de controle às crianças que levavam até a professora a criança que infringiu a regra</li> <li>• Escolha de crianças que poderiam “tomar conta” ou anotar o nome de outras na ausência da professora</li> <li>• Posição estratégica da professora para visualizar as crianças</li> </ul>
<b>FORMAS DE CASTIGO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perder a vez de parte desta ou da atividade seguinte</li> <li>• Sentar em uma cadeira ou ficar em pé ou sentado ao lado de um dos adultos</li> <li>• Ser encaminhado/a à sala da Coordenadora Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perder a vez de parte desta ou da atividade seguinte</li> <li>• Sentar em uma cadeira ou ficar em pé ou sentado ao lado de um dos adultos</li> <li>• Permanecer fora da atividade até que outra criança perdesse a vez, substituindo-a no castigo</li> </ul>

Fonte: Diário de campo, 2017.

Na turma da professora Eva, as relações eram marcadas por um número maior de conflitos relacionais, sendo estes, acentuados, segundo a professora pelo fato da diversidade de idade – 4 a 6 anos – ou ainda porque 5 entre as 22 crianças da turma apresentavam laudo médico, apresentando deficiências (conforme demonstrado na apresentação da turma, Capítulo 3), o que aumentava o número de adultos na turma: 3 Auxiliares de Apoio ao

Educando, além da professora (conforme apresentado no Capítulo 3). Em uma turma com estas características, muitas vezes o diálogo era economizado e a professora fechava as questões de acordo com seu ponto de vista, o que fomentava a insatisfação entre as crianças que eram, imediatamente repreendidas.

Já na turma da professora Clarissa, embora o número de crianças também fosse próximo ao da turma de Eva – 20 crianças – havia menos adultos na turma: havia uma criança com laudo médico – Síndrome de Down – e por isso, somente uma Auxiliar de Apoio ao Educando. Nesta turma, haviam as regras de convívio que se encontravam escritas em cartazes e ilustradas com desenhos das crianças em uma das paredes da sala e outras que eram verbais, conhecidas entre as crianças, conforme o acontecimento a seguir:

Em frente a porta da sala, Alice preparava um painel no qual seria expostos brinquedos feitos pelas crianças com o uso de garrafas plásticas de refrigerante.

Clarissa estava preparando os brinquedos e 20 crianças brincavam com massinha em suas mesinhas. Percebi um menino sentado logo atrás de Clarissa, distante das outras crianças e em silêncio. O menino ficou sentado por 30 minutos: das 14h às 14h30minutos. Após circular entre as mesas observando as modelagens, perguntei a ele o que fazia ali parado. Em tom de tranquilidade me respondeu:

- Estou perdendo a vez!

- Já vi você outras vezes sentado na cadeira do pensamento. Por que?

- Cadeira? Pensamento?

- Quero dizer, você perde muito a sua vez?

- Às vezes.

- Quando você perde a vez onde você fica? Fica sempre sentado nesta cadeira?

- Não, pode deitar no chão também. Uma vez eu perdi a vez e fiquei deitado no corredor. A Clarissa me deixou perdendo a vez no corredor e eu perdi a história. Lembro que eles até apagaram as luzes.

- Você se lembra por que perdeu a vez?

- Não, só lembro que perdi a história!

- E hoje? Por que você perdeu a vez?

- Não me lembro!

Nesse momento se aproxima uma menina e diz: é porque ele riu muito alto. Alice não gosta quando a gente ri muito alto.

E ele justificou: é que eu contava piadas. Ela nem ouviu a piada, mas viu quando eu ri alto.

Eu perguntei: E quando você sairá daí?

- Quando alguém vier para meu lugar.

- Como assim?

A menina explicou: se hoje ninguém fizer nada de errado vai ser o primeiro dia que uma criança fica até o fim da aula!

Novamente perguntei: o que é fazer coisa errada?

E a menina respondeu: bater, xingar, brigar, gritar... (Diário de Campo, 2017).

Assim como os combinados verbais entre as crianças, além daqueles escritos em painéis da sala, em relação às professoras também existiam acordos, como por exemplo no

caso citado anteriormente. Ao ser perguntada sobre o motivo e o tempo do castigo, Clarissa declara: “Não fui eu. Alice que colocou, Alice quem tira!” Especialmente na semana que antecedeu a Mostra Cultural “era comum ouvir com mais frequência as professoras dizerem para as crianças: Você quer perder a vez? Outras vezes, enquanto trabalhavam na preparação de algum mural, encontrávamos alguma criança sentada numa cadeira ao seu lado” (Diário de Campo, 2017).

Mesmo com mobilidade reduzida devido às dores no joelho relatadas pela professora Eva, as atividades com as crianças não ficavam restritas à sala da turma. Contudo, o controle sobre as crianças estava sempre presente nos avisos sobre o “perder a vez” na atual ou próxima atividade, dependendo da obediência aos seus comandos.

A atividade foi desenvolvida no espaço do parquinho. As crianças saíram da sala em fila e em silêncio. No local formaram uma roda que, conforme as orientações da professora, se abria e se fechava. As crianças se divertiam. Parecia outra turma, pelo barulho das risadas que ouvíamos. Riam e neste ir e vir seus corpos se encontravam. Mas, durou pouco. Esta brincadeira tinha por objetivo organizar a roda, para se sentassem em círculo. Ouviram um poema do qual seria feito uma música. A intenção? Eva escreveria o poema em uma folha para cada criança ilustrá-lo e depois fariam um mural. Assim que iniciaram as explicações da atividade também iniciaram as advertências da professora: tem criança pegando pauzinho no chão. Eu não pedi para pegar nada! Estou ouvindo criança conversando! Não é hora disso! Se continuar nós vamos voltar para a sala (Diário de campo, 2017).

Nesse caso, o modelo de convivência minutos antes descontraído e rico de interações passou a ser a advertência e a punição do adulto à criança que infringiu alguma regra. Neste caso, a professora parece reagir para impor um certo distanciamento entre ela e as crianças. Um destes acontecimentos, refere-se ao passeio da turma à biblioteca da EMEI, quando Eva junto das três Auxiliares de Apoio buscaram um novo ambiente para a contação de história.

Neste dia estavam presentes 20 crianças e a festa maior aconteceu quando uma das auxiliares, durante a leitura da história, encontrou em cima de um dos armários um jacaré verde com quase dois metros de comprimento. Feito de papel amassado e com grandes dentes este chamou a atenção da Auxiliar de Apoio que passou a examiná-lo. Assim que as crianças notaram, Eva interrompeu a história e pediu à Auxiliar que o levasse até às crianças, mas pedindo a elas que não o tocassem. Quando alguma das crianças se arriscava levantando-se do tapete na intenção de encostar no jacaré, a professora, vigilante, alertava: quando a gente vê uma coisa, a gente vê com qual parte do corpo? E as crianças respondiam em coro: com os olhos! De repente, Eva dá o alerta dizendo que interromperia a atividade porque uma das crianças havia estragado o dente do jacaré [um dos dentes feitos papel já se encontrava um pouco descolado]. Pede para guardá-lo e insiste dizendo que, mesmo após os seus pedidos para não o tocassem, haviam quebrado esta regra. A professora pede para guardá-lo e encerra a atividade da história e retoma a conversa, dizendo que uma das crianças havia

encostado no jacaré e quebrado o seu dente, e alertava: porque quando a gente vê com a mão pode acontecer coisas que não é bom! (Diário de campo, 2017).

No exemplo anterior, a professora Eva revela rigidez nas relações com as crianças, prescindindo da escuta das crianças para a sua tomada de decisões: a de encerrar a atividade e retornar à sala com o grupo. Nesse processo, encontram-se, também em formação no mesmo ambiente, as Auxiliares de Apoio ao Educando. A relação hierárquica da professora com as crianças reproduz as relações por meio das quais ela foi educada no ambiente familiar e em suas experiências escolares, o que demanda maior ênfase, nas formações, às aprendizagens que envolvam o olhar e o escutar respeitando diferenças e singularidades de cada criança.

Embora a professora Clarissa também utilizasse o castigo do “perder a vez”, percebemos que ela buscava meios para resolver os conflitos entre as crianças sem chegar a tal fim. Como exemplo, quando em determinados momentos, ao perceber reclamações de uma determinada criança, solicitava a um deles que mudasse de lugar. A seguir selecionamos algumas passagens que demonstram parte desta relação entre a turma, numa atividade desenvolvida no dia 21/09/2017, após o momento do sono das crianças (11h30min. às 14h).

Nesta tarde, Clarissa com sua turma e também outra professora de uma turma de crianças de 4 anos se dirigiram para a sala Multimeios. Esta sala é ampla e reservada para o desenvolvimento de brincadeiras que requerem um maior espaço para seu desenvolvimento. Neste dia se encontravam as 2 professoras e um total de 31 crianças. As duas crianças com deficiências estavam acompanhadas pelas duas Auxiliares de Apoio ao Educando. Na sala de Multimeios havia longos bancos em cada lado e ao fundo um pequeno palco. As crianças entraram e se sentaram em um dos bancos, conforme orientação da professora. Enquanto isso, ela organizou o centro da sala da seguinte forma: 1 corda em formato de S; 1 corda em linha reta emendando com a primeira corda; 7 bambolês; 4 cadeiras; e 5 colchonetes. As crianças conversavam entre elas e uma das professoras dá início às orientações pedindo às crianças que tirassem os calçados e colocassem as meias dentro deles. Como as crianças continuavam conversando muito entre elas, a professora iniciou uma música: quem tá me ouvindo põe a mão na cabeça. Quem tá me ouvido põe a mão no joelho... E as crianças se engajaram na música e gestos. Em seguida, a professora explica que primeiro eles iriam, um a um passar por cima das cordas, tomando cuidado para não caírem, pois teriam que tomar cuidado com os jacarés; após a corda pulariam amarelinha formada no bambolê; passariam por baixo das cadeiras e por fim, dariam cambalhotas por cima dos colchonetes. As crianças ouviram que a brincadeira seria diferente das outras vezes, pois em vez de rolar no colchonete, dariam cambalhotas. Um dos cuidados tomados pela professora, enquanto explicava os passos da brincadeira, foi levantar as cortinas que estavam rentes aos bancos do lado oposto da sala, local onde as crianças que haviam cumprido o circuito se sentariam. Clarissa comentou que da última vez, algumas crianças puxaram as cortinas, por isso as estavam apoiando sobre as janelas, tirando-as do alcance delas (Diário de campo, 2017).

Na atividade descrita acima, enquanto a professora apoiava as crianças neste percurso, envolvia-os neste faz de conta, incentivando-as a vencerem os desafios propostos.

Enquanto uma das professoras fotografava pelo celular, Clarissa, num determinado momento, rapidamente, foi até uma menina que se esforçava para dar cambalhota e, silenciosamente, retirou seu pregador de cabelo que parecia atrapalhar quando tentou apoiar a cabeça no colchonete, recolocando-o em seguida. As crianças torciam pelos colegas, dizendo nomes e batendo palmas. Em determinados momentos, quando a professora percebia alguma tensão ou ouvia reclamação, antes que alguma criança viesse até ela, por algumas vezes, pedia que mudassem de lugar. As crianças faziam com naturalidade, voltando a conversar com o novo colega ao lado (Diário de campo, 2017).

No exemplo citado acima, a professora Clarissa recorria às regras de convívio como algo coletivo para direcionar as relações com as crianças. Contudo, na turma de Eva, o ensino de regras sociais parecia direcionar todo o trabalho, o que dificultava as interações entre as crianças e entre estas e a professora. Ressaltamos que, para a criança – ser integral e em desenvolvimento – o brincar faz parte de sua natureza, sendo expressão legítima e única da infância (KISHIMOTO, 2002, 2010). Segundo Kishimoto (2010), o professor deve estar atento para não transformar as atividades lúdicas em um caráter instrumental, ou seja utilizar esse momento de exploração e conhecimento do mundo para reforçar as normativas e regras sociais, dentre outras, mobilizando referências do ensino formal.

Nas duas turmas acompanhadas, quando as crianças – em seus primeiros anos de vida – infringiam as regras que estavam sendo construídas pelo grupo passavam a ser combatidas tanto pelos adultos quanto pelos colegas como a infratora da turma. Diante disso, mesmo que a maioria das regras fossem conhecidas pelo grupo – aquelas escritas em cartaz afixado na parede da sala e muitas vezes repetidas pelos adultos, outras não eram tão simples de serem cumpridas, como quando uma das meninas “perdeu a vez” na próxima atividade por ter ficado muito agitada durante o ensaio de uma apresentação que a turma de Eva preparava para a festa junina ou quando queriam tocar algum objeto demonstrado pela professora.

Em nossas análises das interações entre as professoras e crianças, reconhecemos que a valorização – por parte das professoras – dos diferentes modos de conhecimentos das crianças, interferia nos modos como cada uma delas exercia a docência. Diante do exposto, reafirmamos as necessárias aprendizagens no exercício da profissão: as interações nas práticas de cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos, sujeitos de direitos e detentoras de conhecimentos.



Especialmente pelo fato das instituições de EI serem espaços coletivos consideramos a fronteira necessária que há de ser construída entre cada criança e o grupo – entre o individual e o coletivo – no desenvolvimento das práticas de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas. Reiteramos a necessária responsabilidade das professoras ao promover a regulação necessária, no entanto entendemos como autoritária e violenta qualquer forma de resolução de conflitos que encerre a possibilidade de diálogo, expressão de sentimentos e ideias, ou ainda a recusa da aceitação da heterogeneidade das crianças com palavras e ações que as causem constrangimentos (BRASIL, 1990).

Quanto ao respeito que deve permear todas as relações entre adultos e crianças, Luz (2008, 2010) define como explicitamente condenável qualquer ação violenta, de negligência, repreensão ou castigo que possam causar prejuízos físicos e psicológicos às crianças. Ela nos convida a refletir e nos alerta para a importância de se pensar sobre as relações, pois quando os adultos agem violentamente, desrespeitando os direitos das crianças, perpetuam modelos negativos para o seu desenvolvimento.

Ao abordar as interações entre adultos e crianças na EI, Luz (2008) reconhece o papel fundamental que o adulto exerce no desenvolvimento de cada uma delas. Para a autora, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos ocorre na medida em que o adulto a concebe como um ser ativo e capaz. Refletindo sobre estas interações, nos propõe uma articulação entre dois paradigmas: o paradigma do “direito das crianças à proteção” e o paradigma do “direito das crianças à liberdade”. A autora nos adverte sobre a necessidade das ações curriculares visarem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças buscando o equilíbrio entre as práticas de proteção e as de liberdade, ou seja, a garantia de espaços e tempos para que as crianças possam brincar, fantasiar, imaginar, interagir e se expressar. Para ela, é inegável a “quebra de paradigmas e de uma visão de educação predominante em nossa sociedade, qual seja, a de valorizar o desenvolvimento da razão e domesticar o corpo e as emoções” (LUZ, 2008, p. 32).

Inegavelmente, as características dos processos de desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida da criança, bem como as finalidades da educação para esta faixa etária exigem conhecimentos, habilidades e disposições por parte das professoras, que – no Brasil, desde a década de 1990 – vem sendo problematizadas no sentido de demonstrar a importância da constituição de referenciais profissionais para o trabalho de cuidar e educar

crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas brasileiras (CAMPOS, 1994, 1999, 2010; CERISARA, 1996, 1999, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; KRAMER, 2005, 2005a, 2008; BARBOSA, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2005, 2010, 2012; ROSSETTI-FERREIRA, 2007; ROSEMBERG, 1987, 1989, 1992, 1994, 2001; ROCHA, 2001, 2003; SILVA, 1999, 2004, 2007, 2008, 2009, 2016).

## 5.5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Observamos que um dos desafios das professoras foi o de desenvolver práticas pedagógicas que assegurassem um cuidado e educação que respeitasse os direitos<sup>44</sup> das crianças, envolvendo-as numa participação ativa (BRASIL, 2009c). Daí a necessidade de uma sólida formação teórico-prática para todos os profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, em vista a indissociabilidade entre cuidado e educação, o que demanda uma outra especificidade em relação à docência em outras etapas e níveis educativos.

Referindo-se à formação de/as professores/as para os Anos Iniciais do EF e para a EI, no Brasil, especialmente no tocante à parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, Gatti (2010, 2012, 2013, 2015) aponta a insuficiência formativa para o desenvolvimento da docência. Para ela, a formação panorâmica encontrada nos currículos dos cursos de formação é insuficiente “para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades” (Gatti, 2010, p. 1371). Segundo a autora, é mínima a parte curricular que favorece “o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa” (Gatti, 2010, p. 1372). Em síntese, ao analisar as ementas dos cursos de formação, constatou:

- a) a fragmentação do currículo proposto pelos cursos de formação de professores, a dispersão do seu conjunto disciplinar;
- b) as abordagens de caráter mais descritivo mesmo entre as disciplinas de formação específica, pouca relação entre as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas que abordam a formação profissional em suas ementas se preocupam

---

<sup>44</sup> Trata-se da publicação *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009c), que traz especificações relativas à organização e funcionamento interno das creches; práticas a serem adotadas no trabalho com as crianças, tendo em vista um atendimento de qualidade.

com o registro das justificativas sobre o porquê ensinar; no entanto, registram de forma incipiente o que e como ensinar;

d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas de formação profissional específica (em torno de 30%) e para as outras matérias ofertadas pelo curso (70%). A predominância de referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;

e) a abordagem genérica ou superficial aos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física), o que sugere frágil associação com as práticas docentes;

f) a falta de disciplinas que abordam o trabalho na EI na maioria dos cursos de formação de professores de crianças de 0 a 10 anos.

Gatti (2010) observa que, nas ementas dos cursos de formação há uma evidente falta de equilíbrio na relação teoria-prática, em favor “dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas” (GATTI, 2010, p. 1372). A autora considera esta formação pouco integrada ao real contexto no qual o profissional irá desenvolver a profissão.

Importa destacar que, durante o período em campo, as participantes mencionaram a falta de investimentos – tanto por parte da RME da PBH, quanto da EMEI – em estratégias de formação continuada das professoras. Também relataram sobre a falta de um acompanhamento mais direto do trabalho com as crianças, por parte da Coordenadora Pedagógica da EMEI. As nossas análises evidenciam uma busca – entre as professoras que exerciam docência na mesma turma – por um planejamento compartilhado, no entanto o Mapa da Turma ainda não favoreceu este compartilhamento, conforme vimos anteriormente.

Rogéria, a Coordenadora Pedagógica da EMEI,<sup>45</sup> avalia como turbulento o seu primeiro triênio nesta função (2015 a 2017). Relata que, diante da necessidade de auxiliar a diretora da EMEI, houve um desvio do seu trabalho, e “aquele trabalho de formiguinha ficou a desejar porque em vários momentos eu não conseguia ir até as meninas [referindo-se às professoras]” (Entrevista, Rogéria, 2017). Eleita – pelas professoras, ao final do ano de 2017

---

45 A Coordenadora Pedagógica trabalha nos dois turnos – manhã e tarde – e recebe suporte de outras duas professoras, escolhidas pela diretora da EMEI para exercerem o cargo de Coordenadoras de Turno: 1 em cada turno. Outro apoio, trata-se de 4 professoras na função de Regência Compartilhada: 2 em cada turno.

– para exercer um segundo mandato na Coordenação (2018 a 2020), Rogéria declara o seu desejo de estar mais próxima das professoras, o que para ela será possível no próximo ano – em 2018 – quando esta escola terá mais uma profissional na parte administrativa: uma vice diretora, após o processo de autonomia das UMEIS (BELO HORIZONTE, 2018).

Todas as entrevistadas, consideraram como importante a participação de momentos de reflexão coletiva entre as professoras da EMEI, sugerindo os seguintes temas: leitura e escrita na EI; cuidado e educação das crianças com deficiências; avaliação e registro de acompanhamento das crianças; atividades de Educação Física; desenvolvimento de atividades de Música; diversidade étnico-racial; gênero; e tecnologia da informação. Dois temas mais citados por todas as professoras: leitura e escrita na EI; e cuidado e educação das crianças com deficiências.

Entre os temas sugeridos acima, não foi mencionado o tema interações entre professoras e crianças, embora este tenha surgido nas conversas em campo, em forma de desabafo ou visível cansaço físico por parte das professoras diante de suas interações com as crianças: “Como agir com uma criança que te desafia o tempo todo? Você não pode fazer mais nada na escola!” (Entrevista, Eva, 2017). Referindo-se ao desenvolvimento da autonomia das crianças e o respeito aos seus direitos, temas presentes no documentos oficiais (BRASIL, 2009; BELO HORIZONTE, 2014, 2015).

Em entrevista, Eva considerou que muitas formações continuadas em serviço das quais participou não responderam às suas necessidades. Considera que estudos foram teóricos e trataram de ideias, o que, segundo ela, não provocou mudanças no grupo pelo fato de desconsiderarem a sua real necessidade: “como trabalhar e se relacionar com as crianças com deficiência, sem nenhuma formação específica? No início do ano assumi a turma e não recebi nenhuma informação ou curso sobre o que fazer [referindo-se ao número de 5 crianças com deficiência]” (Entrevista, Eva, 2017). Relata como importante o apoio que recebia de uma profissional da RME.<sup>46</sup>

Ela vai na sala, fica ali observando. Observa tanto os meninos que ela acompanha quanto as outras crianças e depois no horário de projeto [planejamento individual da professora] quando ela está na escola, se quiser pode conversar com ela. Ela também pode vir em outro momento se ela tiver disponibilidade. Senão é quarta-feira no dia que ela vem na escola. Não quer dizer que ela venha em todas as quartas, depende

<sup>46</sup> Professora dos Anos Iniciais da Educação Básica na RME da PBH que exerce a função de Atendimento Educacional Especializado com as crianças de 4 e 5 anos na EMEI. Psicóloga, com pós em Psicopedagogia, Orientação Profissional, Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Neurociência e Aprendizagem, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento.

muito porque tem rotina de reunião e tudo. É aquela pessoa que você pode contar e que quando precisa você pode procurar. Então ela dá texto para ler, sugestões de atividades e o incentivo que é o mais importante (Entrevista, Eva, 2017).

Eva, ao nos dizer da importância deste acompanhamento semanal para o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças, também nos diz da necessária criação de espaços de troca de conhecimentos e reflexões sobre a prática docente na EMEI, entre professoras, Coordenadora e outros profissionais. Trata-se de conceber a escola como local privilegiado de produção e não de transmissão de conhecimentos em meio às condições de trabalho docente (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 1996). O desafio em relação ao processos de formação é o de interrogar se as diferentes estratégias utilizadas: “têm favorecido aos professores falar de suas vidas e ampliar seus conhecimentos, ou eles tão somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações parceladas desvinculadas de seu saber, de sua prática, de sua história?” (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 1996, p. 16).

Compreendemos o processo de formação dos professores como um ciclo que vai desde o ingresso de cada um na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional (NÓVOA, 1995). A formação para a docência inclui experiências anteriores à formação propriamente profissional: passa pela formação inicial e continuada, organização da carreira, valorização salarial, e condições de trabalho, assim como pelos valores e concepções de cada profissional e suas condições gerais de vida, uma vez que a disponibilidade física e emocional interfere diretamente no exercício da profissão (NÓVOA, 1995).

Para Nóvoa (1995) a formação docente não se restringe a fazer um curso de graduação, há também o que não se aprende só na universidade, pois a formação profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa. Para ele, a vida profissional e as experiências sociais mais amplas se interpenetram e se constituem. Desse modo, não há uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a identidade dos/as professores/as um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de modos de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995) também defende um deslocamento no debate sobre a formação de professores ao dizer da necessidade de incluir novas abordagens ao se deslocar de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos,

disciplinas) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Assim como Nóvoa (2007), entendemos que a formação docente é um processo que se desenvolve ao longo da vida de cada professor/a. Na trajetória formativa de cada docente estes criam e recriam sua própria formação, formando-se e transformando-se num processo contínuo.

De acordo com Dubet (1994), a ação social não tem uma unidade, sendo estas orientadas por valores. E, nesse sentido, dizemos que as professoras Eva e Clarissa mobilizam uma multiplicidade de elementos de sua vida social e das orientações que receberam ao longo da vida, especialmente quando iniciam a profissão docente, interagindo com colegas mais experientes para executar o papel de professora na EI, construindo seus conceitos e modos de serem docentes, interiorizando valores que orientam as suas ações.

Compreendemos – conforme apresentamos no Capítulo 4 – que a história de vida de cada professora também é parte de sua formação profissional (NÓVOA, 1988, 1999, 2007). A história de vida, junto da formação – suficiente ou não – para o exercício da docência (GATTI, 2010, 2012, 2013, 2015), assim como os modos de organização do trabalho docente presentes na instituição se configuram como um modo de ser professora de crianças de 0 a 5 anos. Um modo que expressa concepções construídas a partir da articulação das experiências sociais (DUBET, 1994) em diferentes tempos e espaços da trajetória de cada docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as experiências sociais das professoras que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte – MG, Brasil. Em campo, durante o ano de 2017, realizamos 244 horas de observações em duas turmas: uma turma de crianças de 4 anos e outra de crianças de 5 anos de idade. Junto ao período da observação participante, realizamos 19h35minutos de entrevistas narrativas com as duas professoras das turmas acompanhadas; e também com outras duas professoras que exerciam docência nestas turmas; e com a Coordenadora Pedagógica da EMEI. Este estudo – que tem como objeto a docência na Educação Infantil, focalizando o trabalho com crianças de 4 e 5 anos – apresentou os seguintes objetivos específicos: conhecer os processos de formação profissional e as razões que instigaram as professoras a ingressarem e permanecerem como docentes na Educação Infantil; analisar a organização do trabalho das professoras com as crianças; e compreender como ocorrem as interações entre elas.

Em acordo com o primeiro objetivo proposto, construímos histórias de vida de duas professoras, as quais acompanhamos – durante o ano de 2017 – junto às suas turmas de crianças. Considerando as suas experiências sociais – construídas no decorrer de suas vidas – partimos do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da trajetória de vida, da teoria pedagógica e das injunções político-institucionais que iriam constituir as disposições, concepções e orientações no exercício da profissão (NÓVOA, 1988; 1995; 1999; 2007; 2009). Com isso queremos dizer que as formas pelas quais as participantes se tornam professoras incorporam elementos que constituem a docência, sendo estes marcados por suas experiências familiares, escolares e em outros espaços sociais.

No campo da formação de professores/as, Nóvoa (1988, 1992) nos alertou sobre a falta de uma teoria da formação destes adultos. O autor argumenta sobre a importância dos métodos autobiográficos e das histórias de vida, vistos por ele como instrumentos de formação para o adulto que, simultaneamente, possui uma visão retrospectiva e prospectiva em relação à sua vida quando se depara com uma problemática presente. Nesse processo de reflexividade crítica, "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (NÓVOA, 1988, p. 116).



É nesse sentido que a construção das histórias de vida das professoras – Eva e Clarissa – nos auxilia na compreensão de como elas percebem as crianças e os processos educativos na EI. Os relatos das duas professoras sobre as vivências familiares nos revelaram a reprodução de práticas disciplinadoras rígidas por parte dos pais, inclusive com ações violentas diante de comportamentos considerados por eles como indesejáveis. No caso da professora Eva, cuja infância foi vivida ainda nos anos 1960, esse aspecto se revela ainda mais forte. Sua formação para a docência, na qual investiu ao iniciar a carreira, parece ter permitido a ela construir uma identidade com o campo da educação de modo que sua compreensão revela responsabilidade pelos processos educativos desenvolvidos com as crianças.

No entanto, a professora Eva revela também rigidez nas relações com as crianças, o que expressa sua concepção de educação como ação concebida por ela prescindindo da escuta das crianças para a construção das experiências do grupo. Com uma identidade construída na formação e na prática no Ensino Fundamental, essa professora não logrou incorporar as discussões do campo da Educação Infantil, mesmo atuando há mais de 10 anos nessa etapa. Embora ela revele aprendizagens importantes, inclusive do ponto de vista pessoal, as normativas da área em níveis nacional e municipal não foram incorporadas de modo a proporcionar a construção de concepções de infância, de criança e de EI que considerem a alteridade dos meninos e meninas com os quais trabalha.

A sua relação com as crianças revela uma concepção hierárquica da relação entre adultos e crianças que reproduz as relações por meio das quais ela foi educada no ambiente familiar e também em suas experiências escolares. Destacamos, no entanto, que a experiência dessa professora é experiência social de parcela expressiva da nossa população, especialmente das mulheres de sua geração, fortemente controladas pelos pais ou outros responsáveis, revelando as hierarquias de gênero e de idade.

A consideração da experiência de professora como parte da experiência pessoal nos possibilitou interrogar o lugar dos sistemas de ensino na formação inicial e continuada de professores. O conteúdo do relato realizado pela professora Eva é revelador de consideráveis traços das relações sociais mais amplas da sociedade brasileira e, por isso, deve compor as análises realizadas nos processos de formação. Embora muito relevantes, além de serem conquistas importantes da área, a existência de documentos normativos com concepções de

infância, criança e educação pautadas no direito e na alteridade, nos parece insuficiente diante da força de crenças construídas ao longo da própria socialização.

O relato da professora Clarissa nos ajuda a reforçar esse aspecto. Embora também submetida a uma educação rígida por parte do pai, ela teve experiências de liberdade para brincar na infância, o que parece ter contribuído para que valorizasse essa dimensão da vivência das crianças de maneira geral. Em seu relato e em sua prática, observa-se que isto está incorporado em suas referências. Ainda assim, a presença de uma concepção de educação que passa pela punição também a acompanha. Isto nos permite afirmar que tanto as experiências consoantes com a perspectiva do direito e da alteridade das crianças quanto aquelas que se revelam refratárias a essa perspectiva precisam ser objeto da reflexão nos processos de formação inicial e continuada.

Em relação ao segundo objetivo deste estudo, abordamos a organização do trabalho desenvolvido pelas professoras com as crianças. Focalizamos os discursos normativos e as práticas cotidianas das professoras articulando as dimensões individual e institucional aqui consideradas como mutuamente condicionadas. Consideramos que as condições de trabalho na EMEI e a formação inicial que não abrangeu a EI configuram, com discutido acima, um modo de ser professora, com as concepções construídas a partir da articulação das experiências em diferentes tempos e espaços da trajetória de cada docente.

Destacamos a necessidade do rompimento de lógicas disciplinares no desenvolvimento do trabalho de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos de idade: interlocutoras que apresentam a necessidade de uma escuta sensível por parte dos adultos. Conforme discutido no Capítulo 5, quando o planejamento das professoras envolvia a participação das crianças, observavam-se interações menos conflituosas que revelavam maior confiança entre elas. Outro importante elemento considerado, se relaciona ao compromisso das professoras em atender as expectativas dos adultos – colegas de profissão, coordenadoras e familiares – o que gerava uma menor participação das crianças nas tomadas de decisões e nos processos por elas desenvolvidos. Esse aspecto apareceu com maior ênfase no evento Mostra Cultural que, embora seja anual, pauta os trabalhos durante boa parte do ano.

Consideramos importante refletir sobre esse aspecto, pois as professoras são atores sociais que atribuem sentidos às suas experiências, posto que não é sem reflexão que elas realizam tais práticas. Ao contrário, percebem as contradições na reprodução da “forma escolar” com atividades pré-definidas com base em produtos cuja relevância considera, em

grande medida, apenas o ponto de vista dos adultos. Neste caso, as interações entre professoras e crianças são marcadas por todas essas contradições que envolvem os planos pessoal, institucional e profissional.

E por último, ao buscarmos compreender como ocorriam as interações entre as professoras e crianças, reconhecemos que o modo como as docentes se relacionavam com elas – valorizando ou não os seus diferentes modos de conhecimentos em busca da riqueza das suas experiências socioculturais – interferia nas formas como cada docente exercia a profissão. Afirmamos que a docência na EI requer, por parte das professoras, aprendizagens sobre as interações com as crianças, especialmente ao fato de que a criança é um sujeito de direitos e detentora de conhecimentos – que vem sendo construídos desde o seu nascimento – sobre as pessoas e o meio em que vive.

Assim, apesar de muitas interações – entre as professoras e crianças – terem sido marcadas por castigos, como o “perder a vez” na atividade em curso ou na seguinte, elas também revelaram compromisso e cuidado com as crianças. Destacamos os constrangimentos institucionais – aos quais as professoras são submetidas – diante da reduzida possibilidade de discussão e reflexão coletiva que cada escola deve assumir nesse processo de formação continuada dos seus profissionais (BRASIL, 2009). Independente do grau de consciência ou ação não intencional, as professoras estavam se formando na EMEI por meio dos saberes e práticas que construía nesse ambiente, no qual circulavam, também por meio das omissões relativas às oportunidades de reflexões sobre as próprias convicções e práticas. Assim, as possibilidades de incorporação das concepções presentes nos documentos oficiais tornavam-se reduzidas diante das visões instrumentais que inviabilizavam um processo subjetivo e intersubjetivo que fizesse sentido para a professora individualmente e para o coletivo da instituição.

A nossa pesquisa corrobora com o fato de que as professoras têm muito a dizer sobre o trabalho que exercem ao cuidarem e educarem crianças de 0 a 5 anos. Destacamos aqui as conversas entre as professoras, entre elas e as auxiliares de turma, ou mesmo entre elas e algumas das mães de crianças da turma sobre seus planejamentos. Estas conversas ocorriam nos lugares mais diversos: porta das salas das colegas; entrada da EMEI; parquinhos, enquanto as crianças brincavam; ou mesmo enquanto circulavam pelos corredores da escola.

Reafirmamos a importância de assegurar o lugar de fala das docentes no ambiente da escola de Educação Infantil e nas propostas de formação continuada. A confiança de que as professoras e professores são atores que atribuem sentido às suas práticas parece ser o caminho para a confrontação de crenças, valores e práticas que desconsiderem os direitos das crianças. Nesse caso, o falar seria mais que uma estratégia, mas um princípio orientador de qualquer modalidade de formação das professoras, o que não significa que as dificuldades desapareceriam, mas que iniciariam processos de transformação.

Nesse caso, um caminho seria reconhecer que o professor ou professora é resultado de processos fortemente hierarquizados de formação que não reforçam sua responsabilidade para com as crianças no processo educacional e na sociedade em geral. Responsabilidade que se expressa no reconhecimento dos direitos das crianças à dignidade, à autoafirmação como grupo geracional a participar ativamente da vida social. Ao considerarmos que a docência está em constante construção, esta perspectiva de formação envolve, por parte de todos os profissionais da EI, aprendizagens em relação ao cuidado e educação dos bebês e crianças em contexto coletivo.

Em nosso estudo, vimos que, entre os consensos presentes no campo da Educação Infantil se encontram as especificidades da docência com crianças de 0 a 5 anos em relação à docência nas outras etapas e níveis da educação. Entre estas particularidades, encontram-se: a relação afetiva entre professoras, bebês e crianças na Educação Infantil; aprendizado de técnicas e habilidades para o desenvolvimento das ações de cuidado com bebês e crianças na Educação Infantil; centralidade do corpo no exercício da docência na Educação Infantil; e relações com os familiares dos bebês e crianças na Educação Infantil. Silva (2009) destaca ainda como elemento central a organização dos tempos e dos espaços, o que envolve a construção de ambientes de convivência e aprendizagens, com conforto e segurança para professoras, bebês e crianças.

Ainda sobre as especificidades da docência na EI poderíamos dizer, de um modo mais amplo, que muitas delas estão presentes em toda a docência, contudo na educação de bebês e crianças muitas singularidades se encontram presentes desta primeira etapa da educação básica. São especificidades do trabalho de professoras na EI que envolvem aprendizados sobre as interações entre docentes e crianças, destacando uma escuta mais sensível, disponibilidade emocional e física ao abaixar, levantar, trocar fraldas, dar banhos, colo, auxílios durante a alimentação, na mudança de roupas, de sapatos e toda a preparação que

envolve o momento do sono. Enfim, como já assinalado por Silva, Isabel (2018), trata-se de um intensa disponibilidade corporal por parte das docentes, especialmente com os bebês e crianças pequenas. Deste modo, imprescindível considerar – tanto nos cursos de formação inicial, quanto continuada – as especificidades da docência na EI.

Ressaltamos a necessária ênfase a ser dada nas formações, quanto às aprendizagens que envolvam o olhar e o escutar respeitando diferenças e singularidades de cada criança. Essas percepções nos ajudam a estruturar uma concepção educativa que se aproxime de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999, 2010; BARBOSA, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012), a qual se sustenta no desenvolvimento de uma prática docente que respeite os direitos da criança como ser integral e em desenvolvimento, criativa e capaz de expressar o que pensa, sente e produz.

Trata-se de uma prática pedagógica que considere a criança, o que exige formação e reflexões que envolvem desde as concepções das professoras à seleção e organização das experiências propostas, definição dos tempos, espaços e materiais, além do envolvimento com os familiares das crianças. Em se tratando de uma docência que se sustenta na esfera dos laços afetivos – contemplada a singularidade de cada uma das crianças em suas múltiplas formas de participação – este aprendizado requer, por parte das professoras, contínua formação junto aos seus pares.

Requer ainda, o desenvolvimento do diálogo com as crianças, escutando-as em suas múltiplas manifestações visando a construção de um projeto próprio para cada grupo de crianças. Uma construção coletiva que considere não só os desejos das professoras, mas também as intencionalidades educativas do município e da instituição, com o devido respeito ao tempo de cada criança. São aprendizagens que requerem, por parte das docentes, reflexões sobre referências construídas ao longo da vida – principalmente como mães, filhas ou alunas – e que são, muitas vezes mobilizadas pelas professoras. Imprescindível oportunizar momentos de reflexões com as professoras – em seus processos de formação inicial e continuada – sobre suas histórias, memórias, concepções e experiências, com destaque para as interações entre elas e entre elas e as crianças nas instituições de EI.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de novas pesquisas e reflexões que aprofundem aspectos que se revelaram relevantes ao analisarmos as experiências sociais das professoras, entre eles, a relação afetiva entre professoras e crianças, visto ser esta uma das

especificidades da docência na Educação Infantil. Enfim, como desenvolver uma interação dialógica entre professoras e crianças de modo que a professora acolha e considere em seu planejamento o que a criança necessita? Como desenvolver uma escuta mais atenta e interessada, conciliando desejos e anseios das professoras com as expectativas das crianças? O que revela a centralidade dada ao ensino de regras de convívio e o uso de castigos na EI? Como desenvolver relações mais harmoniosas entre crianças e professoras sem reproduzir relações, por vezes, violentas? Como admitir o conflito e acolher a diferença como expressões da vida humana em um planejamento que tenha como o eixo das interações e brincadeiras?

E por fim, ressaltamos que as docentes tornam-se profissionais do cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos de idade por meio de processos sociais complexos e contraditórios, combinando diferentes lógicas de ação: algumas vezes, buscando integrar-se ao conjunto de normas e valores instituídos pelo campo da Educação Infantil; outras vezes, buscando e criando estratégias para desenvolver o trabalho com as crianças; e/ou experimentando novas formas de interagirem com elas e tornarem-se professoras nesta primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, as respectivas lógicas – da integração, da estratégia e da subjetivação – eram articuladas pelas professoras para que cada uma construísse a sua visão de si mesma e dos outros: suas experiências sociais como docentes na Educação Infantil.

**REFERÊNCIAS**

## 7 REFERÊNCIAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Reunião Nacional da ANPEd. *Reuniões Científicas*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 de jun. de 2015.

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

AMORIM, Marcelo Otávio de. *As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Pedagogia da Infância. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em 20 de fev. de 2019.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie: perspectiva ethnosociologique*, Paris: Nathan, 1997.

BITENCOURT, Laís Carolina A.; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SILVA, Isabel de Oliveira e. Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo In: *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas organização*. 2ª ed. Belo Horizonte – MG: Fino Traço Editora LTDA, 2018, v. 1, p. 21-38.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Tradução de Sérgio Miceli. RJ, Bertand Brasil, 2001.



BRAGANÇA, I. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa A. C. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-207, jan./dez. 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na BNCEI*. Produto resultante da consultoria prestada ao MEC-Coedi/UNESCO em apoio à consolidação do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Mimeo. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo. Brasília. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 75-86, set, 1975.

CAMPOS, Maria Malta. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 32-42, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. *Educação infantil: reescrevendo a educação*, São Paulo, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid-35>.

CAMPOS, Maria Malta. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36 n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 16 de maio de 2015.

CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999a.

CARVALHO, Marília Pinto. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

DUARTE, L. F. D. Cronologia da luta pela regulação específica para as Ciências Humanas e Sociais da avaliação da ética em pesquisa no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n.1, jan./abr. 2017.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Paris: Seuil, 1994. Tradução: Fernando Tomaz.

DUMONT, Érica. *A “caixa-preta” do cuidado: relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem* (Dissertação). Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais; 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil*. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*, 6ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

FOCHI, Paulo Sérgio. *Campos de Experiência: qual didática podemos construir*. Caderno do Currículo de Belo Horizonte, 2019 (no prelo).

FREIRE, Madalena. *Educador: educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina (org.). *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor*. Documento Técnico. Brasília: Unesco/Mec/Capes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores para a Educação Básica: políticas nacionais e impasses. In: XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA. 2015, Fundação Carlos Chagas. Uberlândia: 26 a 30/01/2015. *Anais eletrônicos...*

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.(org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovações Educacionais, 1997, 22p. (Publicações Dom Quixote).

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. *Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care*. Atlas: São Paulo, 2012.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 36, n. 129, set./dez, 2006, p. 519-546.

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (org.). *Questões de educação escolar*. Campinas: Alínea, 2007, p. 119-136.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva & SANTOS, Lucíola (ed.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (p. 418-437). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Didática e Prática de ensino). 2010.

HIRATA, Helena. *Teorias e práticas do care: estado sucinto da Arte, dados de pesquisa e pontos em debate*. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010. p. 42-56.

HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

KAUR, Rupi. *Outros jeitos de usar a boca*. Tradução: Ana Guadalupe. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, São Paulo, Cortez, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 2010.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 131 p.

KRAMER, Sônia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005a.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 117-132.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). *Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*, vol. 10. Rio de Janeiro: Ática, 1996, p. 7-42.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line]. n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol. 31, n.1, pp.17-44. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *A constituição histórica da Educação Infantil no município de Aracruz – ES: permanências e discontinuidades*. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

LUZ, Iza Rodrigues. *Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche*. 197 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2005.

LUZ, Iza Rodrigues. Educação infantil: direito esquecido? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006.

LUZ, Iza Rodrigues. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. In: *Revista Paideia*. FUMEC: Belo Horizonte, 2008, p. 11-40.

LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7156-2-4-artigo-mec-relacoes-criancas-adultos-educacao-infantil-iza-luz/file>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

LUZ, Iza Rodrigue; TEIXEIRA, Bárbara Souza; CARVALHO, Noeme Rosa de; NEVES, Simone Aparecida. Reflexões das professoras da UMEI Grajaú sobre a docência na Educação Infantil. In: *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Isabel de Oliveira e Silva; Iza Rodrigues da Luz; Maria Inês Mafra Goulart. (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 102-115.

LUZ, Iza Rodrigues; SILVA, Isabel de Oliveira e; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; OLINDA, Eleone; TEIXEIRA, Bárbara Souza. O “castelo do morro”: história da municipalização de uma creche comunitária de Belo Horizonte/MG. *X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*: Curitiba, 2014. 15p.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de pesquisa*, nº 111, dez., 2000, p. 116-13.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MONTENEGRO, Thereza. *A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*. São Paulo, no 20, jan./jun. 2005, p. 77-101. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/educa-infantil.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/educa-infantil.pdf)>. Acesso em: 10 de abr. 2017.

NASCIMENTO, Maria Evelina Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, FE/Unicamp; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis: EdUFSC, 2001. p. 99-112.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 15-34.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.11-30.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento: perspectivas atuais, 1. *Anais...* Belo Horizonte, nov. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; SILVA, Ana Paula Soares; CARDOSO, Fernanda Moreno e AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2006, vol. 36, n. 129, p. 547-571.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In: OLIVEIRA-

FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação*. in: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13 – 36.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

PASQUAY, Léopold; WAGNER, Marie. Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, Évelyne (Org.) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PERRENOUD, Philippe. *Prática pedagógica, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

PINAZZA, Mônica Appezzato, FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia, Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. p. 611-626.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; VOTRE, Sebastião Josué Votre; TERRA, Dinah Vasconcellos. Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, vol. 34 nº 4, Porto Alegre, Oct./Dec. 2012. p. 845-858.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, p. 21-33, 1998

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 1999. 290 p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line]. n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em 8 jun. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. *Revista Zero a Seis*. Número 7. Janeiro/Junho de 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/799/9390>. Acesso em: 09 de dez. de 2015.

ROCHA, Eloisa A. Candal. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis*. Secretaria Municipal de Educação. V. 01. Florianópolis: Prelo, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches*. In: Ribeiro, I.; Barbosa, Maria de L. V. A. (Org.). *Menor e sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 59-65.

ROSEMBERG, Fúlvia. *O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche*. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche (Temas em destaque)*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, 1992. p. 21-30.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas. 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. N. 107, p. 7-40, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade de São Francisco, 2001. p. 141-161.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991, 32 p.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Cia das Letras. 2006.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 256p.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Identidade Profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos*. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e. De pajem a professora: ambigüidades da formação docente na Educação Infantil. *Revista Paidéia*. Ano v, nº 4. 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Identidades, formação e prática profissional com crianças pequenas. *Presença Pedagógica*. V. 15, nº 86, mar./abr. 2009.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A educação infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016. Disponível em: <[http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol\\_2/vol\\_2\\_no\\_1\\_Isabel\\_Oliveira.pdf](http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; CAMILO, Rubia da Conceição; SILVA, Eleone Olinda da. O compartilhamento do cuidado e educação de bebês e crianças pequenas entre a UMEI Grajaú e as famílias: visões de pais e mães. In: *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Isabel de Oliveira e Silva; Iza Rodrigues da Luz; Maria Inês Mafra Goulart. (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 158-177.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. A prática docente na educação infantil: a perspectiva de estudantes de Pedagogia participantes do PIBID. *Cadernos da Pedagogia* (UFSCAR online), v. 11, p. 3-17, 2017.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da. *As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 2015. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos. “*Ele precisa muito estar aqui, é bom ele estar aqui!*”: frequência escolar na Educação Infantil. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015. Disponível em: <[http://revistas2.uepg.br/ojs\\_new/index.php/praxiseducativa](http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa)>. Acesso em: 4 nov. 2018.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na Pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro editora, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, 86 p. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13a ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. p. 209-344.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Da condição docente: primeiras aproximações*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica*. (II CIPA). Salvador, BA, 2006. 18 p.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro. et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social*. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. xxx f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais* – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

VITÓRIA, T. As relações creche e família. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 23-47, jul./dez. 1999.

YOUNG, I. M. Recognition of Love's Labor: Considering Axel Honneth's Feminism. In: BRINK, B; OWEN, D. (orgs). *Recognition and Power – Axel Honneth and the tradition of Critical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. pp. 189-212.

## 7.1 LEGISLAÇÃO

ARACRUZ. Circular nº 101/2005/SE. Denúncias de maus-tratos. Prefeitura Municipal de Aracruz – ES. Secretaria de Educação, 2005.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 01/2000, de 7 de novembro de 2000. *Fixa normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: CME, 2000.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. *Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. Disponível em:

<<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 10 jun. de 2016.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012. *Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE. *Proposições curriculares para a Educação Infantil: fundamentos*. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org). Belo Horizonte: SMED. 2014. V. 1. 136 p. (Desafios da Formação, 1).

BELO HORIZONTE. *Proposições curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores*. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org). Belo Horizonte: SMED. 2015. V. 2. 190 p. (Desafios da Formação, 2).

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 1/275, de 14 de março de 2015. *Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2015a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. PORTARIA SMED nº 289/2016. *Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME) e dá outras providências*. Prefeitura de Belo Horizonte, 3 de outubro de 2016.

BELO HORIZONTE. *Avaliação na Educação Infantil*. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org). Belo Horizonte: SMED, 2016a. 108 p. (Desafios da Prática, 1).

BELO HORIZONTE. PORTARIA SMED nº 246/2017. *Define as diretrizes e procedimentos para a organização do processo de Levantamento de Demanda, para fins de cadastro e preenchimento de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos para o ano de 2018*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte. 2017. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1184226>>. Acesso em: 10 jan. de 2017.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. *Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. 2018. *PBH apresenta propostas para a carreira de professores da Educação Infantil*. 2018a. Página Inicial. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-apresenta-propostas-para-carreira-de-professores-da-educacao-infantil>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020.

BELO HORIZONTE. Sind Rede BH. 2018. *Educação Infantil é Vitoriosa! Fez uma greve forte e conquistou 80% da carreira!* 2018b. Página Inicial. Disponível em: <<http://redesh.com.br/educacao-infantil-e-vitoriosa-fez-uma-greve-forte-e-conquistou-80-da-carreira/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020.

BELO HORIZONTE. Rádio Itatiaia. 2018. *Prefeito Kalil anuncia fim da greve dos professores da educação infantil após 52 dias*. 2018c. Página Inicial. Disponível em: <<http://www.itatiaia.com.br/noticia/prefeito-kalil-anuncia-em-rede-social-que-gre>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020.

BELO HORIZONTE. *Atendimento Geral, novembro de 2019, Educação Infantil*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Atendimento%20Geral%20-%20Novembro%20-%202019.pdf>>. Acesso em: 10 nov. de 2019.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.159, de 18 de Fevereiro de 2019. Concede reajustes remuneratórios aos servidores da carreira de Educação do Poder Executivo. Belo Horizonte, 2019a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2019/1115/11159/lei-ordinaria-n-11159-2019-concede-reajustes-remuneratorios-aos-servidores-da-carreira-de-educacao-do-poder-executivo>>. Acesso em: 10 nov. de 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 10 nov. de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/09, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009a. 65 p. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sai-resultado-do-censo-escolar-2009/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sai-resultado-do-censo-escolar-2009/21206)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/ CEB, 2009b.

BRASIL. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. 2ª edição. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009c.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016, seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB/ CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 11/2017, de 05 de dezembro de 2017* (Modificou a Resolução de 510/2016). 2017a. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Institui o Projeto Acertando o Passo, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino*. Resolução Conselho Estadual de Educação n. 8287, 09 de janeiro de 1998. *Diário Oficial de Minas Gerais*, nº 266, p. 31-33, fev. 1998. 1998.

MINAS GERAIS. *Institui o Projeto Travessia, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino*. Resolução Conselho Estadual de Educação nº 9298, 02 de março de 1998. *Diário Oficial de Minas Gerais*, nº 267, p. 13-14, mar. 1998. 1998a.

## 7.2 REVISÃO DE LITERATURA: TESES

CASTRO, Joselma Salazar de. *A docência na Educação Infantil como ato pedagógico*. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2015.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade e cuidado*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Maria das Graças. *A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças*. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas: Campinas, 2011.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

SABBAG, Samantha. *“Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói”*: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2017.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. *Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos*. 2010. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2010.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. *Habitus, Representações Sociais e a construção do ser professora da Educação Infantil da cidade de Campina Grande – PB*. 2011. 202 f. Tese

(Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2011.

### 7.3 REVISÃO DE LITERATURA: DISSERTAÇÕES

ARRUDA, Jeniffer de. *Especificidades da docência na Infância: o foco no trabalho com bebês*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Marília, 2016.

BARBOSA, Viviane Marques Alvim Campi. *Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância*. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2015.

BONETTI, Nilva. *A especificidade do professor de Educação Infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9394/1996*. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

CARONI, Cybelle. *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida*. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Cleusa Vieira da. *Representações sociais sobre a Educação Infantil: as vozes das professoras*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2009.

CURADO, Márcia Helena Santos. *Os saberes docentes dos professores de Educação Infantil no trabalho com as crianças de zero a três anos sob a perspectiva Histórico-cultural: um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2011.

FERNANDES, Tatiane Márcia. *Professoras de Educação Infantil: dilemas da especificidade profissional. Uma análise da produção científica brasileira (1996-2009)*. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

GIRALDI, Ana Vani. *A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?* 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, 2008.

GONÇALVES, Fernanda. *A Educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.



JOÃO, Janaína da Silva. *Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da Educação Infantil para pais, professores e crianças*. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2007.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. *O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil: articulações entre cuidar e educar*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade do Piauí: Teresina, 2015.

MATOS, Genícia Martins de. *Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: Educadores Infantis de Belo Horizonte*. 2009. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. *Representações Sociais do professor de Educação Infantil sobre seu próprio trabalho*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2007.

MUELLER, Glades Ribeiro. *O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT*. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2013.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. *Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil*. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O Trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte*. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

QUEIROZ, Alessandra Muzzi de. *Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2013.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. *Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos*. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.

RORIZ, Marlaina Fernandes. *A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?* 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *“Mas eu não falo a língua deles”*: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

SILVA, Alaídes Pereira da. *Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações*

na sala de aula. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

SILVA, Isabel Rodrigues da. *As dinâmicas corporais na docência com bebês*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2018.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. *Condição docente na Educação Infantil: representações do presente*. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Dilma Antunes. *De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche*. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2015.

SOUZA, Nelly Narcizo de. *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

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

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. *De “babás de luxo” a professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na Educação Infantil*. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2007

ZUCOLOTTI, Valeria Menassa. *Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil*. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014.

#### **7.4 REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS ANPED**

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: REUNIÃO ANU-

AL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.142290299.894986728.1479588979](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.142290299.894986728.1479588979)>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A constituição histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto Catarinense do início do Século XX. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4052.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BONETTI, Nilva. O Professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. A invenção da professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na década de 1970 In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_1340.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1340.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto Catarinense. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3505.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação de crianças, docência e processos de subjetivação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5589--Res.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CASANOVA, Letícia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-240%20int.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2017.

CÔCO, Valdete. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível

em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2016.

CÔCO, Valdete. Formação Continuada na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2016.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena. Representação social de professoras de Educação Infantil sobre infância: algumas considerações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3669--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

DIAS, Adelaide Alves; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

DIEB, Messias. Educação Infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1774--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. O lugar da formação de professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_87.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUA-

ÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4807-int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

KIEHN, Moema de Albuquerque. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Res.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

HAGE, Maria do Socorro Castro; FELDMANN, Marina Graziela. Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de Formação Continuada de professores de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.142290299.894986728.1479588979](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.142290299.894986728.1479588979)>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MOTTA, Flávia Miller Naethe Motta; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

PENA, Alexandra. Para explicar o presente tem que estudar a história do passado: narrativas de profissionais de Escolas Comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4385.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

PEREIRA, Maria Neve Collet. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4223--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

RANGEL, Iguatemi Santos. A Formação Continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as Propostas Oficiais e a opinião dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível

em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2164--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Formação do Educador Infantil: identificando dificuldades e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4231.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

ROCA, Maria Eugênia Carvalho de la. A formação do professor de Educação Infantil: interfaces luso-brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2221\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2221_int.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2016.

SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que indicam os Editais dos Concursos Públicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

## **APÉNDICES**

**APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO SITE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)**

<b>TESES SELECIONADAS: 11</b>					
<b>AUTOR/A</b>		<b>TÍTULO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>
1	MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva	Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção	Educação Infantil. Saberes docentes. Trabalho docente. Identidade docente. Filosofia da linguagem.	2006	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro
2	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira	Entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade e cuidado	Creche; bebês; cuidado; técnicas corporais; atitude responsiva.	2008	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
3	SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos	Saberes docentes; Educação Infantil; Creche; Formação de professores; Prática pedagógica.	2010	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo
4	OLIVEIRA, Maria das Graças	A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças	Educação de crianças, Educadores, Creches. Belo Horizonte.	2011	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas
5	SOARES, Luisa de Marillac Ramos	Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da Educação Infantil da cidade de Campina grande – PB	Representação social. Habitus. Trabalho do professor. Educação Infantil. Creche e Pré-escola.	2011	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal
6	MARTINS FILHO, Altino José	As minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil	Educação Infantil. Docência. Fazer-fazendo da professora de educação infantil. Minúcias da vida cotidiana.	2013	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre



AUTOR/A		TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	UNIVERSIDADE
7	SCHMITT, Rosinete Valdeci	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	Ação docente. Bebês/crianças pequenas. Relações sociais.	2014	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
8	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha	Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte	Política de Educação Infantil. Regulação. Ação pública. Descentralização. Rede Municipal de Educação de BH.	2014	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte
9	DUMONT-PENA, Érica	Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil	Cuidado. Educação Infantil. Bebês. Pedagogia.	2015	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte
10	CASTRO, Joselma Salazar de	A docência na Educação Infantil como ato pedagógico	Ato Social. Brincadeira. Crianças de Zero a Três Anos. Docência. Educação Infantil.	2016	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.
11	SABBAG, Samantha	“porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói”: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil	Educação infantil. Docência. Corpo. Relações educativas.	2017	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
<b>TOTAL DE TESES</b>					<b>11</b>

**DISSERTAÇÕES SELECIONADAS: 29**

<b>AUTOR/A</b>		<b>TÍTULO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>
1	BONETTI, Nilva	A especificidade do professor de Educação Infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9394/1996	Professor de Educação Infantil. Docência na Educação Infantil. Formação de professores. Legislação oficial.	2004	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
2	TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias	Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada	—	2004	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
3	SILVA, Alaídes Pereira da	Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula	—	2006	Mestrado em Educação. Universidade de Brasília: Brasília
4	MONTEIRO, Ana Paula dos Santos	Representações sociais do professor de Educação Infantil sobre seu próprio trabalho.	Representação social. Professor da Educação Infantil. Trabalho docente.	2007	Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro
5	UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira	De babás de luxo a professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na Educação Infantil	Formação de Professoras. Educação Infantil. Narrativas (auto) biográficas.	2007	Mestrado em Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador
6	JOÃO, Janaína da Silva	Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da Educação Infantil para pais, professores e crianças	Educação infantil. Qualidade na Educação Infantil. Participação infantil.	2007	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis

	AUTOR/A	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	UNIVERSIDADE
7	SOUZA, Nelly Narcizo de	Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos	Desenvolvimento Infantil. Desenvolvimento de bebês. Creche. Educadoras de creche.	2008	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba
8	GIRALDI, Ana Vani	A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?	Prática educativa. Qualidade. Educação Infantil. Rotina. Interação Ambiente Físico.		Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí
9	SCHMITT, Rosinete Valdeci	“Mas eu não falo a língua deles!”: As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil	Bebês. Relações sociais. Educação Infantil.	2008	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
10	CURADO, Márcia Helena Santos	Os saberes docentes dos professores de Educação Infantil no trabalho com as crianças de zero a três anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia	Educação Infantil. Políticas educacionais. Concepções. Saberes docentes.	2009	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia,
11	MATOS, Genícia Martins de	Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: Educadores Infantis de Belo Horizonte	Educadoras infantis. Educação Infantil. Vidas de professores. Trabalho docente na Educação Infantil. Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs.	2009	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte
12	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha	O trabalho docente na Educação Infantil pública em belo horizonte	Trabalho docente. Educação Infantil. Política educacional. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.	2009	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte

	AUTOR/A	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	UNIVERSIDADE
13	COSTA, Cleusa Vieira da	Representações sociais sobre a Educação Infantil: as vozes das professoras	Representação Social. Educação Infantil. Cotidiano Escolar.	2009	Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo.
14	RODRIGUES, Cristina Cardoso	Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos	Constituição profissional. Formação docente. Educação de crianças de zero a três anos.	2009	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
15	FERNANDES, Tatiane Márcia	Professoras de Educação Infantil: dilemas da especificidade profissional. Uma análise da produção científica brasileira (1996-2009)	Professor de Educação Infantil, docência, especificidade profissional.	2010	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
16	CARONI, Cybelle	Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida	Educação Infantil. Experiência. Saber experiencial. (Auto) Formação docente.	2011	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
17	SILVA, Elenice de Brito Teixeira	Condição docente na Educação Infantil: representações do presente	Representação. Narrativas. Condição docente. Educação Infantil.	2011	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte
18	DUARTE, Fabiana	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Educação Infantil. Docência. Bebês. Creche.	2011	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis
19	QUEIROZ, Alessandra Muzzi de	Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência	Educação Infantil, professor iniciante, aprendizagem da docência.	2013	Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande

	AUTOR/A	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	UNIVERSIDADE
20	MUELLER, Glades Ribeiro	O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT	Formação de professores da Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional da Docência. Cuidar/Educar.	2013	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá
21	GONÇALVES, Fernanda	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	Educação Infantil. Produção científica. Bebês. Crianças pequenas. Docência.	2014	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
22	RORIZ, Marlaina Fernandes	A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?	Professor. Concepções de corpo. Linguagem corporal e Educação Infantil.	2014	Mestrado em Artes. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte
23	PAULINO, Verônica Belfi Roncetti	Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil	Auxiliares de Creche. Formação Continuada na Educação Infantil. Professores.	2014	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória
24	ZUCOLOTTO, Valéria Menassa	Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil	Educação Infantil. Trabalho Docente. Início de Carreira.	2014	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo
25	BARBOSA, Viviane Marques Alvim Campi	Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância	Educação Infantil. Professor. Psicanálise.	2015	Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte
26	MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes	O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil: articulações entre cuidar e educar	Psicologia Sócio-Histórica. Significados e Sentidos. Educação Infantil. Atividade de ensino aprendizagem.	2015	Mestrado em Educação. Fundação Universidade do Piauí: Teresina

AUTOR/A		TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	UNIVERSIDADE
27	SILVA, Dilma Antunes	De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche	Educação Infantil. Creche. Formação de professores.	2015	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo
28	ARRUDA, Jeniffer de	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	Educação. Educação Infantil. Especificidades da docência na infância. Bebês. Teoria Histórico-Cultural.	2016	Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Marília
29	SILVA, Isabel Rodrigues da	As dinâmicas corporais na docência com bebês	Educação Infantil. Docência. Bebês. Corpo.	2018	Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão
<b>TOTAL DE DISSERTAÇÕES</b>					<b>29</b>
<b>TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>					<b>40</b>

**APÊNDICE B – REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS SELECIONADOS NO SITE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**

<b>GT 07: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS</b>				
	<b>AUTOR/A</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REUNIÃO</b>	<b>ANO</b>
1	GOMES, Marineide de Oliveira	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘Eu’ ao ‘Nós’	27 <sup>a</sup>	2004
2	AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco	Binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação Inicial de seus profissionais	28 <sup>a</sup>	2005
3	ALVES, Nancy Nonato de Lima	Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização	29 <sup>a</sup>	2006
4	BONETTI, Nilva	O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?	29 <sup>a</sup>	2006
5	DIAS, Adelaide Alves; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de	O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil	29 <sup>a</sup>	2006
6	COTA, Tereza Cristina Monteiro	“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “Professoras” de Creches	30 <sup>a</sup>	2007
7	DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena	Representação Social de professoras de Educação Infantil sobre infância: algumas considerações	30 <sup>a</sup>	2007
8	SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves	Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar	30 <sup>a</sup>	2007
9	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira	No Contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	31 <sup>a</sup>	2008
10	PEREIRA, Maria Neve Collet	Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba	31 <sup>a</sup>	2008

AUTOR/A		TÍTULO	REUNIÃO	ANO
11	BUJES, Maria Isabel Edelweiss	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	32 <sup>a</sup>	2009
12	KIEHN, Moema de Albuquerque	Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	32 <sup>a</sup>	2009
13	CASANOVA, Leticia Veiga	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem	33 <sup>a</sup>	2011
14	BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal	A Constituição Histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto Catarinense do início do Século XX	37 <sup>a</sup>	2015
15	BUSS-SIMÃO, Márcia	Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto Catarinense	37 <sup>a</sup>	2015
<b>TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS NO GT 07</b>				<b>15</b>
<b>GT 08: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>				
1	DIEB, Messias	Educação Infantil: espaço de Representações Sociais e de relações com o saber	29 <sup>a</sup>	2016
2	AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil	30 <sup>a</sup>	2007
3	SILVA, Isabel de Oliveira e	Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões	30 <sup>a</sup>	2007
4	REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil	37 <sup>a</sup>	2015
5	GOMES, Marineide de Oliveira	O lugar da formação de professores de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?	38 <sup>a</sup>	2017
<b>TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS NO GT 08</b>				<b>5</b>
<b>TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS NOS DOIS GTs</b>				<b>20</b>



## **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA: GRAVADA EM ÁUDIO**

### **Pergunta geradora:**

Em uma primeira entrevista, foi pedido à entrevistada que nos contasse um pouco sobre a sua história de vida: sua família, infância, primeiras experiências escolares, adolescência, escolha pela educação e Educação Infantil.

Por que decidiu ser professora nesta primeira etapa da Educação Básica?

Como foi o seu ingresso e por que permanece na função de professora da Educação Infantil?

**Observação:** as questões abaixo foram desmembradas em outras entrevistas.

### **Percepção e avaliação da professora sobre os referenciais normativos que orientam o trabalho com as crianças de 4/5 anos e outros aspectos institucionais:**

Você conhece o projeto pedagógico da UMEI? Se sim, como ele orienta seu trabalho?

A PPP da instituição traz indicativos para o trabalho com crianças de 4 e 5 anos? E as Diretrizes Curriculares do Município de Belo Horizonte – MG? E as DCNEI (2009)?

Em algum momento você faz planejamentos com as outras professoras, especialmente as que trabalham na mesma turma que você?

### **Percepção e avaliação da professora sobre os seus modos de organização do trabalho e as relações com as crianças:**

Como você descreve as crianças da sua turma? Como você avalia sua relação com elas?

Como você descreve a função de professora da Educação Infantil? O que favorece seu trabalho? Quais os principais desafios?

O que a motivou a escolher a faixa etária de 4/5 anos?

Existe diferença entre ser professora de crianças de 4/5 anos e de outras idades? Quais?

Quais os conhecimentos que considera importante para o seu trabalho junto às crianças de 4/5 anos? O que você considera de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho?

Como você articula a relação entre o educar e o cuidar no seu trabalho?

Fale um pouco sobre esse eixo das interações e do brincar.

Descreva 1 dia do seu trabalho com a sua turma na UMEI. Quais as ações cotidianas?

Avaliando sua trajetória profissional há algo que você já realizou e hoje considera inadequado? Se sim, poderia descrever?

Você poderia contar um pouco sobre a utilização da cadeira do pensamento com as crianças? Sobre o perder a vez? Em quais situações faz uso dessa prática? Quais resultados obtém?

**Percepção e avaliação da professora sobre as relações com os familiares das crianças e a organização do seu trabalho pedagógico**

Como você descreve os familiares das crianças da faixa etária de 4/5 anos e a sua relação com estas famílias? Como você avalia sua relação com estas famílias?

Você se lembra das famílias das crianças durante o seu trabalho? Como isso influencia na sua relação com as crianças?

Quais os principais desafios na relação com as famílias das crianças?

Para você, o que as famílias esperam da UMEI? O que você espera das famílias?

**APÊNDICE D – FICHA PREENCHIDA PELAS PARTICIPANTES**

Prezada Professora;

Solicito-lhe o preenchimento desta ficha com os seus dados. Estes serão utilizados na pesquisa de doutorado intitulada: “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos”.

**ALGUNS DADOS PESSOAIS**

Nome que gostaria de ser identificada na pesquisa: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) F ( ) M Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Tem filhos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_ Cidade de origem: \_\_\_\_\_

Cidade onde mora: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

O que você gosta de fazer nos momentos de lazer? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tipo de música que prefere: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Filmes: \_\_\_\_\_

Livros: \_\_\_\_\_

Lugares: \_\_\_\_\_

Outras informações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ACADÊMICOS E FORMATIVOS**

Graduação: \_\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Nome instituição: \_\_\_\_\_

Você participa ou participou, nos últimos três anos, de alguma outra formação continuada?

(  ) SIM (  ) NÃO

Em caso positivo, quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual tema/as você considera relevante/s para a formação continuada?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **PROFISSIONAIS**

Profissão: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço na Educação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na instituição em que a pesquisa está sendo realizada: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na rede municipal de Belo Horizonte: \_\_\_\_\_

Descreva o motivo de ter escolhido a rede municipal de Belo Horizonte:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Faixas etárias que já trabalhou na Educação Infantil e por quanto tempo em cada uma delas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Faixa etária que trabalhou mais tempo: \_\_\_\_\_

Qual faixa etária prefere trabalhar: \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

Descreva como ocorre a escolha de grupo no início do ano nesta instituição:

---

---

---

---

---

Como foram organizadas as duplas de professoras neste ano de 2017? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Trabalha em outro local? (  ) Sim (  ) Não

Em caso positivo, que tipo de trabalho? \_\_\_\_\_

---

Indique sua carga horária total de trabalho por dia: \_\_\_\_\_

Indique sua carga horária total de trabalho semanal: \_\_\_\_\_

Grata pela sua participação!

Maria Lúcia de Resende Lomba

## **APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E DECLARAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Prezada professora;

Vimos convidá-la a participar da pesquisa “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos”. Nesta pesquisa – que tem como objeto a docência na Educação Infantil, focalizando o trabalho com crianças de 4 e 5 anos – buscamos compreender experiências sociais de professoras que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Rede Municipal de Educação Belo Horizonte – MG. Temos como objetivos específicos: conhecer os processos de formação profissional e as razões que instigaram as professoras a ingressarem e permanecerem como docentes na Educação Infantil; analisar como as professoras organizam o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos de idade; e compreender como ocorrem as interações entre professoras e crianças.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: análise de documentos, observação no ambiente escolar com registro das observações em Diário de Campo e realização de entrevistas que terão duração estimada de 60 minutos cada uma delas. A data e horário de realização serão acordados conforme disponibilidade de cada uma das professoras. Estas conversas serão gravadas e as informações advindas destas servirão para auxiliar a compreensão da temática docência na Educação Infantil.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Com sua participação você poderá contribuir com a pesquisa e ter como benefício a possibilidade de refletir sobre o tema a docência na Educação Infantil. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Todo esse

material será devidamente arquivado e ficará sob a guarda da doutoranda Maria Lúcia de Resende Lomba durante 5 (cinco) anos. Após esse período, todo o material será destruído.

Não será revelada a identidade das participantes e o anonimato das mesmas será garantido com o uso de nomes fictícios na divulgação dos resultados da pesquisa que serão utilizados em trabalhos científicos e apresentados em eventos acadêmicos.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, ou seja, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar ou ler. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos das/os participantes.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. E para solucionar qualquer dúvida de natureza ética durante a pesquisa fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do COEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

#### **PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS:**

##### **Isabel de Oliveira e Silva**

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação – UFMG  
Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG  
Brasil  
CEP: 31.270-901  
E-mail: isabel.os@uol.com.br

##### **Maria Lúcia de Resende Lomba**

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação– UFMG  
Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG  
Brasil  
CEP: 31.270-901  
E-mail: mlresende@gmail.com

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG**

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627,  
Unidade Administrativa II. 2º andar. Sala 2005  
Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG  
Brasil  
CEP: 31270-901  
E-mail: coep@prpq.ufmg.br  
Telefone: (31) 3409-4592

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informada dos objetivos do estudo “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura da professora participante: \_\_\_\_\_

Contatos:

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2017.



