

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Caroline Moreira Bezerra

**SABERES DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte
2024

Caroline Moreira Bezerra

**SABERES DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência.
Orientadora: Profa. Dra. Nair Pires,
Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte
2024

B574s
T

Bezerra, Caroline Moreira, 1989-
Saberes docentes na constituição da profissionalidade na educação infantil [manuscrito] / Caroline Moreira Bezerra. -- Belo Horizonte, 2024.
173 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Nair Aparecida Rodrigues Pires.

Bibliografia: f. 167-173.

Anexos: f. 160-166.

1. Educação -- Teses. 2. Professoras -- Formação -- Teses.
3. Professoras -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 4. Professoras -- Ambiente de trabalho -- Teses. 5. Professoras -- Condições de trabalho -- Teses. 6. Professoras -- Experiência -- Teses. 7. Professoras -- Prática de ensino -- Teses. 8. Mulheres na educação -- Teses. 9. Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Pires, Nair Aparecida Rodrigues, 1960-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA
CAROLINE MOREIRA BEZERRA**

Realizou-se, no dia 21 de junho de 2024, às 14:00 horas, Online - Plataforma a decidir, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 527ª defesa de dissertação, intitulada SABERES DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, apresentada por CAROLINE MOREIRA BEZERRA, número de registro 2022659397, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nair Aparecida Rodrigues Pires - Orientador (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Prof(a). Carmen Lúcia Eiterer (UFMG), Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada
() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)
Prof(a). Carmen Lúcia Eiterer (Doutora)
Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Nair Aparecida Rodrigues Pires, Usuário Externo**, em 03/07/2024, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Eiterer, Supervisor(a)**, em 08/07/2024, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 17/07/2024, às 21:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3344485** e o código CRC **C2EEE192**.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi construído graças à colaboração de muitas pessoas especiais, a quem sou extremamente grata. Primeiramente, à professora Nair Pires, que com muita generosidade e assertividade me orientou durante a produção desta pesquisa, contribuindo diretamente para meus aprendizados e para a qualidade deste trabalho.

Aos meus colegas da linha Didática e Docência, Geise, Ana, Edney, Fabrícia e Leandro, pelos momentos de estudos, conversas, desabafos e pela constante disponibilidade para me ajudar com as inúmeras dúvidas que surgiram durante o nosso processo de formação. Sou igualmente grata aos professores que, em suas disciplinas do início do curso, tanto me ajudaram na reestruturação do meu projeto e da minha pesquisa no geral. Da mesma forma, sou grata aos professores da FAE-UFMG, que entre os anos de 2017 a 2022 me ajudaram a mudar completamente a minha compreensão do mundo sob a ótica da educação. Em especial, profs. Paco Soares, Mônica Batista, Ana Gouvêa, Rogério Correia e Sara Mourão, que foram referências para minha constituição como profissional da Educação Infantil.

Aos meus amigos, em especial todos os que fiz durante a minha trajetória na educação, seja como estudante ou como profissional. Sou grata à toda equipe SEEI, pois esta foi a primeira escola que me deu a autonomia que resultou no meu interesse exclusivo pela Educação Infantil, em especial à Raquel pela confiança em mim depositada. Sou grata às professoras que estiveram comigo durante meus seis anos de trabalho nesta instituição, que tanto me ensinaram, e que se dispuseram também a aprender comigo. Agradeço especialmente à Alzenir e Cristina, as primeiras professoras de bebês e crianças bem pequenas que acompanhei de perto. Observando a prática delas, e de todas as outras professoras, compreendi muito do que é essencial no cotidiano da creche, e trago em minha prática atual ensinamentos que aprendi com elas.

Da mesma forma, sou grata às minhas atuais colegas de trabalho, companheiras na rede municipal de Contagem, que igualmente me inspiram e me ensinam todos os dias. Agradeço profundamente às duas colegas que, com muita generosidade, aceitaram o meu convite para serem sujeitos desta pesquisa. Duas mulheres incríveis, competentes e inspiradoras.

Agradeço à todas as crianças que tive a sorte encontrar durante minha caminhada na educação. Cada uma delas me trouxe um desafio, uma inquietação, um estímulo, uma inspiração, uma motivação para querer ser uma pessoa e uma profissional melhor, uma força para acreditar que é possível se reinventar, e que é necessário *esperançar*.

Sou grata pelas pessoas queridas que me ajudaram de inúmeras maneiras no decorrer desses dois anos e meio de curso. Pessoas que me acolheram, me ouviram, me ajudaram a manter o foco, a organização, e me deram recursos para que eu conseguisse atribuir leveza aos momentos mais difíceis. Foram muitas pessoas, as quais destaco: Andreza, Ednéia, Marcos, Olívia, Renata, Valeska, Valma e Victor.

Agradeço a toda a minha família pela constante torcida e por todas as orações ao meu favor, principalmente meus pais, Castro e Miria, que com amor sempre me apoiaram, possibilitando que eu seguisse rumo aos meus objetivos. A conclusão deste trabalho só foi possível graças ao apoio incondicional deles. Sou grata pela chegada do meu sobrinho Bernardo, que ao coincidir com o início deste curso, me fez uma pessoa muito mais feliz.

Por fim, sou grata a Deus por tudo citado acima, por me dar força, me dar condições de seguir além das dificuldades. Da mesma forma, por me dar a oportunidade de fazer algo a favor do que mais acredito: uma educação de qualidade, benéfica para as crianças, para os profissionais e para a sociedade.

RESUMO

Esta dissertação tem por tema os saberes docentes na constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil (EI), com foco na docência com crianças de 1 ano. Tal tema se faz relevante uma vez que a consolidação dessa profissionalidade encontra dificultadores diversos, como a formação insuficiente, condições inadequadas de trabalho, equívocos da representação social da atividade profissional, entre outras. Nesta pesquisa nos voltamos, principalmente, para a dificuldade de legitimação do saber próprio desse grupo profissional. Entende-se por profissionalidade os saberes específicos de certo grupo de pessoas que exercem uma profissão, uma jurisprudência coletiva do grupo de trabalhadores. No caso da EI, esse saber se confunde com o fazer feminino ou maternal, consequência de um histórico assistencialista. O objetivo principal deste trabalho é analisar de forma sistemática os saberes de duas professoras que demonstram uma prática de qualidade com crianças de 1 ano. Utilizamos como metodologia de produção de dados: questionário, observação participante e entrevista semiestruturadas. Para análise dos dados, utilizou-se a triangulação de métodos (Marcondes e Brisola, 2014). Sacristán (1995), Gauthier *et al.* (1998), Nunes e Ramalho (2008), Tardif (2011, 2014), Shulman (2014) e Nóvoa (2022) nos embasam no que diz respeito à profissionalização, profissionalidade e fundamentos dos saberes docentes. Os textos de Fochi *et al.* (2017), Dalledone e Coutinho (2020) e Borges e Magalhães (2023) foram os principais que nos serviram como parâmetros de pressupostos necessários para delimitarmos o que é a docência de qualidade, especificamente na etapa creche. Os dados mostraram que a maior parte das ações das professoras refletem raciocínio pedagógico único e complexo, a partir da articulação de vários saberes. Suas escolhas durante a condução diária da turma e nos momentos de resolução de situações problema, na maioria das vezes, são eficientes em relação aos seus objetivos. Ambas demonstram agir a partir de três princípios permanentes: 1) o diálogo constante para direcionamento e validação dos direitos das crianças; 2) a gestão do tempo para garantia do movimento autônomo; 3) constante intenção de mediação coletiva, que ocorre nas permanentes mediações e avaliações individuais. As estratégias principais que percebemos, que coincidiram na ação das professoras, foram sistematizadas em um quadro sugestivo de um corpo de saberes para docentes atuantes com a faixa etária de 1 ano. Observa-se, entretanto, a necessidade das instituições e redes suscitarem a reflexividade docente, pois muitos saberes que as professoras mobilizam no exercício do ofício não podem ser considerados saberes profissionais, visto que carregam pouco embasamento. Na ausência de saberes profissionais, professoras mobilizam saberes e valores próprios, o que reforça a tendência de saber individualizado e fragmentado, distanciando-as da produção ativa da base de conhecimentos profissionais da classe.

Palavras-chaves: profissionalidade docente; saber docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation is themed on the teacher's preceptor knowledge in teaching 1-year-old children in the formation of the professionalism of Early Childhood Education (ECE). This theme is relevant since the consolidation of this professionalism encounters several difficulties, such as insufficient development, inadequate working conditions, professional occupation social representation misunderstandings and, among others. In this research we return, mainly, to the acknowledgement difficulty of this professional group's own knowledge. Professionalism is understood as the specific knowledge of a certain group of people who practice a profession, a collective jurisprudence of a group of workers. In the case of ECE, this knowledge is confused with being feminine or motherhood, a consequence of a welfare-based history. The main objective of this work is to systematically analyze the knowledge of two teachers who demonstrate quality practice with 1-year-old children. We used the following data production methodology: questionnaire, participant observation and semi-structured interviews. For data analysis, the *Triangulação de Métodos* (Marcondes and Brisola, 2014) was used. Sacristán (1995), Gauthier et al. (1998), Nunes e Ramalho (2008), Tardif (2011, 2014), Shulman (2014) and Nóvoa (2022) support us with regard to professionalization, professionalism and foundations of teaching knowledge. The texts by Fochi et al. (2017), Dalledone e Coutinho (2020) and Borges e Magalhães (2023) were the main titles which served as the necessary assumptions parameters in order to delimit what quality teaching is, specifically in the nursery period. The data showed that most of the teachers' actions reflect unique and complex pedagogical reasoning in the articulation of various knowledge. Their choices are, during the daily management of the class and in problem solving moments, in most cases, efficient in relation to their objectives. Both teachers demonstrate acting based on three permanent principles: 1) constant dialogue to guide and validate the children's rights; 2) time management to guarantee autonomous continuity; 3) constant intention of collective mediation, which occurs in permanent mediations and individual evaluations. The main observable strategies, which coincided with the teachers' actions, were systematized in a framework that suggests a group of knowledge for teachers working with the 1-year-old age group. However, the necessary for institutions and networks to encourage teaching reflexivity has little basis, since much of the teachers knowledge used in the exercise of their profession cannot be considered professional knowledge. In the absence of professional knowledge, teachers mobilize their own knowledge and values, which reinforces the tendency for individualized and fragmented knowledge, distancing them from the active class's professional knowledge base active output.

Keywords: teaching professionalism; teaching knowledge; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

TABELAS

Tabela 1 - Horários de observação participante – por professora	72
Tabela 2 - Ações docentes recorrentes: Professora Ana.....	86
Tabela 3 - Ações docente recorrentes - Professora Bia	87
Tabela 4 - Sistematização – Diálogo constante que direciona e valida.....	116
Tabela 5 - Sistematização – Gestão de tempo como pressuposto para o movimento autônomo	121
Tabela 6 - Corpo de saberes para professoras atuantes com turmas de 1 ano.....	142

QUADRO

Quadro 1 – Reservatório de saberes, segundo Gauthier <i>et al.</i> (1998)	55
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .	20
1.1 O currículo da Educação Infantil.....	25
1.2 Saberes necessários para a docência na Educação Infantil.....	34
1.3 As particularidades da docência na creche e da docência com bebês	41
2. SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR.....	49
2.1 Profissionalização, profissionalidade e saberes docentes.....	49
2.2 O raciocínio pedagógico.....	60
3. PRODUÇÃO DE DADOS: CAMPO, SUJEITOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	65
3.1 Questionário	69
3.2 Observação participante	70
3.3 Entrevista semiestruturada reflexiva	74
3.4 Triangulação de dados.....	78
3.5 Perfil das professoras.....	80
3.5.1 Pontos convergentes e divergentes	83
4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IDENTIFICADAS NAS AÇÕES DAS PROFESSORAS ANA E BIA	85
4.1 Respeito a criança como sujeito de direito e suas individualidades	89
4.2 Valoração da autonomia	98
4.3 A importância do vínculo: construção e qualidade	105
4.4 A importância do brincar livre.....	109
5. COMO COMPREENDEMOS OS SABERES PRÓPRIOS DAS PROFESSORAS ANA E BIA	114
5.1 O que se mostrou estratégia basilar na prática docente de ambas	114
5.1.1 Diálogo constante que direciona e valida	114
5.1.2 Gestão de tempo como pressuposto para o movimento autônomo	118

5.1.3 A intenção do coletivo pensado para as individualidades	122
5.2 As professoras sabem que sabem?.....	126
5.2.1 – As professoras sabem o que não sabem?.....	132
5.3 Como fazer com que os saberes de Ana e Bia contribuam para um repertório base de saberes profissionais para professoras que lecionam em turmas de 1 ano?	136
5.3.1 Corpo de saberes elaborado a partir da análise da prática de Ana e Bia	141
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
7. PRODUTO EDUCACIONAL: REPOSITÓRIO DE SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada surge do meu interesse inicial em compreender melhor as práticas docentes realizadas com bebês e crianças pequenas. Essa curiosidade se deu, principalmente, durante o período de 2017 a 2022, no qual eu realizava, concomitantemente, a Licenciatura em Pedagogia na FAE/UFMG, e atuava como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil (EI) da rede privada de Belo Horizonte – MG.

Anterior a esse período, outras experiências profissionais na área da Educação também foram relevantes, o que certamente contribuiu para a construção da minha percepção e curiosidade por tal temática. Minha primeira graduação foi em 2011, no qual me tornei bacharel em Psicopedagogia pelo Centro Universitário da Microrregião de Osasco (UNIFIEO). Por cerca de três anos trabalhei em escolas privadas, em cargos administrativos e gestão pedagógica. Nesse período tive muito contato com o corpo docente, entretanto, mais em contextos burocráticos que em contextos pedagógicos, e certo interesse me rondava a respeito da atuação daqueles profissionais dentro da instituição educativa. Questões como autonomia docente, determinação e cumprimento de currículo, contextualização de práticas, organização de tempos, entre outras, me saltavam aos olhos como possíveis problemáticas, mas que até então não despertavam intenção de desenvolvimento uma pesquisa científica a respeito.

Estive também em atendimento psicopedagógico clínico por aproximadamente quatro anos, em uma ONG na qual acompanhava crianças com dificuldade de aprendizagem, em sua grande maioria, encaminhadas pela escola. Percebia que muito do que era colocado como dificuldade, na verdade era consequência de equívocos na forma com que a escola e a família conduziam o processo de ensino/aprendizagem. Somado a isso, disfunções familiares, na maioria das vezes, contribuíam para o mal desempenho escolar dessas crianças. Por mais que essa experiência também despertasse o olhar com certa criticidade para o fazer docente, também não foi ela que determinou o desenvolvimento desta investigação acadêmica. Foi somente após o ano de 2016 que percebo que comecei de fato a estruturar essa possibilidade de pesquisa, pois como citado anteriormente, duas situações muito significativas ocorriam de forma simultâneas. Comecei a trabalhar como auxiliar de coordenação pedagógica em uma escola de EI de pequeno porte, o que possibilitou maior aproximação com a equipe docente. Diferente das outras escolas que eu havia trabalhado, nessa eu possuía maior autonomia, capacidade de decisão, e logo me tornei coordenadora pedagógica. Poucos meses após, iniciei também a Licenciatura em Pedagogia na FAE/UFMG, e a experiência de estar quatro anos conciliando a teoria adquirida

na universidade, com a prática vivida na escola, foi muito rica, ao passo que também foi muito propícia para a minha percepção mais crítica e problematizadora de muitas situações.

Primeiramente, observei que ser professora na EI não era algo compreendido de forma unânime. Cada professora trazia consigo uma representação, valorava de determinada forma, dava muito ou quase nenhuma legitimidade ao ofício que desenvolvia. Comecei então a observar que problematizar os saberes daquelas profissionais seria algo importante, e tentei estratégias para trazer certa afirmação dos saberes que elas possuíam, como profissionais habilitadas, e que deveriam estar em constante busca para aprimoramento do seu trabalho. Ao mesmo tempo, via que o currículo da licenciatura contemplava pouco os saberes docentes da EI na grade de disciplinas obrigatórias, sendo necessário que se escolhesse, por interesse próprio, um percurso formativo dentro das possibilidades das disciplinas optativas. Fiz muitas dessas disciplinas, e pude constatar, a cada semestre, que o saber docente na EI era algo bastante singular, diferente do que se entendia por saber docente nas outras etapas de ensino. Ao mesmo tempo que exigia habilidades específicas do cuidar e do educar, trazia consigo muitos estigmas relacionados aos fazeres femininos, maternais e domésticos.

Na prática, via que muitas vezes, ações das professoras justificavam-se por concepções particulares próprias, outras vezes, por embasamentos teóricos. Às vezes aconteciam práticas ancoradas em uma tradição que me lembrava práticas antigas, outras vezes, ações que demonstravam uma boa compreensão das concepções contemporâneas da Educação, sem certa linearidade.

Essa inconstância, essa falta de clareza no que eram de fato os saberes docentes das professoras da EI, ao meu ver, refletiam em contradições pedagógicas, consequentemente, em certas descontinuidades nos processos formativos das crianças. Estando eu à frente da gestão, implementei algumas estratégias a favor de facilitar a visão crítica das ações docentes, como rodas de conversas, discussão de textos acadêmicos e problematização de práticas. Um pré-projeto de pesquisa começou a ganhar forma nesse período, meados de 2021, no qual o interesse principal era compreender o perfil pessoal dessas professoras e em que esse perfil influenciava nas escolhas profissionais. Em janeiro de 2022 fui nomeada professora regente na Prefeitura de Contagem-MG, e essa nova oportunidade me fez repensar meus objetivos principais de pesquisa. Como professora iniciante, muitos questionamentos permeavam a minha prática: Como colocar em prática o que aprendi na universidade? Por que estou reproduzindo algumas práticas que eu via sendo realizadas por algumas colegas e não concordava? Como faço para

ter coerência pedagógica na relação com os meus alunos? A professora que estou sendo se embasa em quais experiências e saberes?

Ser professora iniciante, com trajetória na gestão pedagógica, me trouxe muitos questionamentos, desafios, autocobrança, quebras de expectativas e também boas surpresas. Ao me deparar com a “outra ponta”, me vi retomando experiências e memórias do contexto de sala de aula, tanto como aluna quanto como profissional. Me vi utilizando práticas aprendidas com outras professoras em momentos de observação. Essas memórias, somadas à minha formação acadêmica e alguns cursos de aperfeiçoamento, me ajudaram a ir moldando o meu início na docência.

Outro ponto crucial para a superação das dificuldades iniciais foi o apoio de outras professoras com maior experiência. Estar em uma equipe experiente, com anos de docência em outras redes, me ajudou dando segurança e boas oportunidades de aprendizagem. Hoje sei que todo esse trajeto relatado tem raiz no mesmo interesse: compreender as especificidades do saber docente na EI. Mesmo presenciando muitas boas práticas, é inevitável constatar que as dificuldades e fragilidades dos processos e condições profissionais das professoras seguem sendo um ponto de atenção, necessário para se compreender melhor os fenômenos que permeiam esses saberes e práticas.

Como hipótese inicial, considero que a maior parte das dificuldades encontradas pelas professoras para a realização do ofício dá-se a partir da pouca compreensão de sua profissionalidade, o que desencadeia diversos pontos de fragilidade para a constituição de uma categoria profissional forte, que reivindique o seu lugar de sujeitos criadores, e não apenas executores. Percebi, em meu início de carreira como professora, que é realmente impossível ir construindo essa profissionalidade individualmente. Venho me formando professora a partir da interação com meus alunos e meus pares. A dinâmica da escola me faz professora, não apenas as minhas práticas individuais.

Foi conciliando esse novo momento profissional com os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do primeiro ano do mestrado, em especial a disciplina denominada *Profissionalidade Docente*, ministrada pela prof^a Nair Pires, que vi a necessidade de mudar o meu problema de pesquisa, alterando o tema principal, inicialmente o perfil profissional, para o saber específico das profissionais da EI. Compreender qual é a base de conhecimento comum entre as profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, e como se caracterizam suas práticas, se consolidou como temática principal do meu projeto de pesquisa. No processo de busca pelos sujeitos da pesquisa, mostrou-se mais adequado focarmos em professoras

atuantes em uma mesma faixa etária, e conforme descreveremos melhor posteriormente, optou-se pela pesquisa da prática docente de professoras atuantes na creche em uma turma de crianças de 1 ano.

Sendo assim, objetiva-se neste trabalho identificar os saberes provenientes da prática de professoras atuantes em uma turma de crianças de 1 ano. Por objetivos específicos temos: 1) Identificar saberes experienciais refletidos nas vivências rotineiras das professoras com as crianças. 2) Compreender quais saberes são considerados principais pelas professoras. 3) Analisar as justificativas das professoras em relação a suas escolhas e ações. 4) Verificar como se dá o compartilhamento desses saberes entre pares.

Tal estudo se faz relevante uma vez que a consolidação da profissionalidade docente encontra dificultadores diversos, em especial das professoras¹ atuantes na EI. São estes: a formação insuficiente, condições inadequadas de trabalho, equívocos da representação social da atividade profissional, dentre outros.

Reiterando as percepções particulares anteriormente citadas, constatou-se nas literaturas sobre o tema a necessidade de fortalecimento e legitimidade do corpo de conhecimento docente para que seja possível melhor compreensão do ofício desenvolvido como atividade profissional. Historicamente, essa etapa de ensino está fortemente ligada ao assistencialismo, e somado à desvalorização do magistério e às falhas na formação inicial e continuada, atualmente reforça a dificuldade de profissionalização da categoria. Nesse contexto, os saberes específicos da profissão não são considerados, nem mesmo pelas pesquisas científicas, que tendem a se voltarem para análise de contextos forjados, e não os contextos reais de sala de aula. Dessa forma, buscaremos compreender esses saberes, que surgem da experiência das professoras da EI, provenientes de uma forma própria de raciocínio e tomada de decisões.

Para melhor compreensão da temática, buscamos localizar o que está sendo pesquisado a respeito pois, conforme Prodanov e Freitas (2013), “a revisão da literatura demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação” (p. 131). Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de localizar trabalhos científicos que pesquisaram o mesmo assunto, ou assuntos similares. A busca desses trabalhos foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para essa busca, alguns critérios foram estabelecidos, sendo: as palavras-chave “saber docente Educação

¹ Utilizaremos o gênero feminino ao nos referirmos aos profissionais docentes da Educação Infantil visto que o grupo se constitui de 96,3% de mulheres, conforme Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019).

Infantil”; “didática Educação Infantil”; “profissionalidade docente Educação Infantil”; “recorte temporal entre 2018 a 2023”; filtros de ordenamento por relevância e revisão por pares no portal Capes, e ordenamento por relevância e busca do termo no assunto no portal BDTD. Foram selecionados 13 trabalhos que se mostraram relevantes para maior compreensão dos objetivos desta pesquisa.

Os textos de Lima e D’Ávila (2018), Machado e Barbosa (2018), Oliveira (2018), Landim, Coutinho e Cabral (2019) e Oliveira e Nono (2019) trazem dados que ilustram o que se tem compreendido por saber docente na EI nos últimos anos, demonstrando que alguns saberes são mais recorrentes e considerados como essencialmente necessários. A dimensão relacional, a compreensão sobre o caráter formativo nas práticas do cuidado, a compreensão das etapas de desenvolvimento da criança, a disponibilidade para a escuta e a intencionalidade existente nas possibilidades de interações e brincadeiras podem ser considerados como os conceitos mais marcantes apontados pelas pesquisas como saberes próprios necessários a professoras da EI. Identificar a potencialidade da criança e saber como estimular seu desenvolvimento de forma a garantir o seu protagonismo é concepção comum entre os autores, o que converge com as teorias contemporâneas sobre a criança e a infância.

Oliveira (2018) e Oliveira e Nono (2019) fizeram pesquisas especificamente relacionadas ao saber específico para professoras que atuam com bebês, o que converge com os objetivos desta pesquisa, de demonstrar diferenciações importantes entre os saberes necessários para a atuação na creche e na pré-escola. As autoras trazem dados que evidenciam as sutilezas do cotidiano na prática docente na primeiríssima infância, em contrapartida, apontam desafios que normalmente decorrem de uma prática pouco fundamentada. Os saberes identificados pelas autoras como provenientes de múltiplas fontes, como histórico familiar, formação e experiência, estão principalmente relacionados ao planejamento e rotina, práticas docentes, avaliação, relação e trabalho com as auxiliares de sala, relação com a equipe gestora, relação com as famílias e saberes sobre leis e documentos. É possível compreender que a complexidade desses saberes exige melhor sistematização, para que até mesmo as próprias docentes consigam ter uma melhor compreensão do trabalho que desenvolvem. Compreensão essa que se espera estar ancorada em concepções didáticas.

O conceito de didática na EI foi problematizado em alguns trabalhos, e Gobatto (2019) aponta que algumas divergências de concepções afastaram a didática da EI, principalmente no que diz respeito à compreensão tradicional da didática a favor de uma prática estanque de escolarização, mas conforme Barbosa e Gobatto (2022) a importância de se compreender os

princípios didáticos para além da lógica tecnicista é essencial para que se estabeleça o “como fazer” da docência com criticidade. Lazaretti (2022) diz da didática na EI sob a perspectiva do ensino desenvolvente, afirmando que para garantir escolhas e estratégias que privilegiem o desenvolvimento integral à criança, é necessária uma mediação organizada, logo, uma didática bem definida, que “tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil” (Lazaretti, 2022, p. 723).

Assim como os autores anteriores, Soares e Galvão (2021) também fazem uma análise a partir da abordagem histórico-crítica ressaltando a problemática dos equívocos conceituais, visto que a tendência de afirmação da ação não escolarizada como princípio da EI desqualifica a docência de professores que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, pois exclui instrumentos teórico-metodológicos necessários para uma ação profissional que possibilite “o avanço na direção da garantia do direito das crianças ao acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente” (Soares e Galvão, 2021, p. 3). Petrenko (2018) também argumenta sobre a possibilidade da definição de objetivos planejados e de escolhas de ações a partir de uma boa didática, no qual o professor articule diferentes competências durante momentos de cuidado e de mediação de atividades planejadas.

Concordando com os pesquisadores acima citados, este trabalho segue no intuito de afirmar a importância da resignificação do conceito de didática adequada à realidade educativa com bebês e crianças pequenas, pois a prática docente, independente da etapa de ensino na qual ocorre, necessita de certa organização teórico-metodológica possível de ser sistematizada por meio dos conceitos didáticos. Ou seja, trata-se de buscar compreender em quais arranjos lógicos os saberes dos professores são mais eficientes a favor do desenvolvimento integral das crianças, o que marca um ponto específico da profissionalidade de professores da EI, mais especificamente da creche.

Sobre a profissionalidade docente, Sâmia (2018) aponta em seu estudo oito elementos que considera serem constitutivos da profissionalidade docente de professoras da EI. São eles: reconhecimento da vulnerabilidade como condição da infância; compreensão da criança como sujeito competente, com direito à participação; compreensão do caráter integrado da aprendizagem; capacidade de organizar o ambiente para promover múltiplas aprendizagens; capacidade de escutar; sensibilidade estética; saber lúdico; atitude curiosa. Segundo a autora, a lacuna principal se dá na formação inicial e continuada, o que consequentemente, dificulta a constituição da profissionalidade, concordando com os dados encontrados no trabalho de

Palhano *et al.* (2021). Cuty (2022) observa a forma com que a profissionalidade é impactada pelas literaturas pedagógicas acadêmicas, e o quanto isso é positivo e/ou limitante nesse processo de formação, visto que uma postura não crítica dos modelos pedagógicos mais difundidos, tendem a homogeneizar a prática, tirando a autonomia e a capacidade autoral e criativa das professoras. Rodrigues *et al.* (2022) falam sobre a construção da profissionalidade balizada em uma consciência sobre as particularidades da infância e da autonomia do fazer sob o currículo. As autoras apontam que o caminho mais eficaz para que os professores adquiram tal conhecimento é participando de experiências estéticas durante a sua formação inicial e continuada.

Podemos observar que nos trabalhos que se voltam para a questão da profissionalidade docente na EI, a formação inicial e continuada é ponto em destaque. Assim como os demais trabalhos mapeados, podemos considerar que, de forma geral, as pesquisas acadêmicas recentes atribuem à formação inicial e continuada a chave para a construção do saber docente na EI e a consolidação da profissionalidade. Sem desconsiderar os demais fatores, já reconhecidamente relevantes na construção desse saber e dessa profissionalidade, as pesquisas também abordam a história de vida dessas professoras, o perfil subjetivo e a trajetória profissional, dando atenção especial também ao saber vindo da prática. Entretanto, nenhuma dessas temáticas se sobressai o suficiente para ultrapassar a relevância do assunto formação.

Por considerarmos já unânime a conclusão que a formação para profissionais da EI é insuficiente, optamos por nos atermos a busca de saberes que se mostram eficientes e que acreditamos que possuem potencial para contribuição em um corpo de saberes específicos que minimize essa lacuna dos saberes docentes encontrada na formação inicial e continuada. Seguiremos a tendência de pesquisa qualitativa, conforme todos os trabalhos analisados, e utilizaremos alguns dos autores mais citados como referencial teórico. No que diz respeito à profissionalização e profissionalidade, Antônio Nóvoa e Maurice Tardif são os autores citados com maior frequência, e esses estarão contribuindo para a nossa fundamentação.

Conforme pudemos observar, os trabalhos analisados na revisão bibliográfica demonstram considerável déficit no que diz respeito à sistematização dos saberes docentes de professoras da EI. Poucos foram os trabalhos que analisaram as práticas das professoras partindo de uma sistematização de seus fazeres ou do nível de reflexividade. Oliveira (2018) é um exemplo de pesquisa que faz essa análise, partindo de cenas descritas por meio de observação, o que permite a compreensão de todo um contexto pedagógico real, seus desafios, suas intencionalidades e a forma com que as professoras conduzem essas situações, buscando

alcançar seus objetivos. Esta pesquisa buscou fazer um caminho semelhante, pois acreditamos que isso permite uma compreensão do raciocínio próprio da professora, que se traduz em um saber profissional próprio demonstrando sua participação ativa no processo de construção do conhecimento didático, principalmente para a etapa em que atua.

Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido e estruturado em 7 capítulos. Após esta introdução, o capítulo 1 busca contextualizar a etapa da EI em uma perspectiva histórica e social, apontando as particularidades da docência quando considerada a faixa etária tanto da creche como da pré-escola. Para melhor interpretação dos dados coletados, trazemos concepções que nos ajudam a compreender melhor a prática específica com bebês e crianças pequenas. Utilizamos como base teórica principal de tais conceitos as pesquisas de Campos (1999, 2008 e 2018), Fochi e Heming (2023), Fochi *et al.* (2017), Dalledone e Coutinho (2020), Borges e Magalhães (2023) e Silva (2013, 2016), assim como os textos legais que regulamentam a EI no Brasil.

No capítulo 2 trazemos os teóricos que discutem a docência como atividade profissional, partindo do conceito de profissionalidade docente de Sacristán (1995). Nunes e Ramalho (2008) e Gauthier *et al.* (1998) embasam, principalmente, a discussão relacionada à profissionalização, e dialogam com o conceito de profissionalidade. Tardif (2011, 2014) e Nóvoa (2022) contribuem para a compreensão das características do saber docente e sua necessidade de legitimação. Já Shulman (2014) ajuda a explicitar a lógica do raciocínio pedagógico dos professores. Todos os autores, de forma mais ou menos incisiva, ressaltam a importância do exercício reflexivo na profissão docente.

No capítulo 3 é retratado o percurso metodológico pelo qual se estrutura este estudo. As técnicas utilizadas para produção de dados são: questionário, observação participante e entrevista semiestruturada reflexiva. Os dados foram analisados utilizando a técnica da triangulação (Marcondes e Brisola, 2014) e (Santos e Baptista, 2023). Nesse mesmo capítulo, fazemos a caracterização professoras sujeitos desta pesquisa, dizendo de informações pessoais, histórico de formação, experiência profissional e algumas informações sobre a significação que ambas dão ao ofício. No capítulo 4 são realizadas as análises dos dados coletados em observação e entrevista, as quais buscam-se identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras, assim como identificar a forma de raciocínio que utilizam para a elaboração dessas estratégias.

No capítulo 5 sintetizamos os saberes identificados na ação das professoras e buscamos problematizar o nível de consciência dessas professoras em relação aos próprios saberes. O

capítulo 6 resume o percurso investigativo e conclusões desta pesquisa, e o capítulo 7 sugere um produto educacional baseado nos principais achados e problemas identificados a partir desta pesquisa.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A configuração atual da EI no Brasil como parte da educação básica tem como ponto de partida a Constituição de 1988, ou seja, trata-se de um reconhecimento recente se comparado à trajetória histórica assistencialista voltada aos bebês e crianças pequenas. Com Fonseca *et al.* (2019) é possível compreendermos as condições do início desse atendimento assistencial, no qual devido a situação de extrema pobreza em que viviam a maior parte da população da Europa no século XVIII, ocorreu o surgimento de espaços de amparo coletivos, responsáveis pelo atendimento das necessidades imediatas de crianças pequenas, servindo como alternativa para que suas mães não as abandonassem. Por outro lado, as famílias que possuíam melhor poder aquisitivo tinham acesso a espaços voltados ao estímulo cognitivo de crianças um pouco maiores, visando o desabrochar de suas inteligências. Essa dicotomia, entre o espaço de cuidar e o espaço de educar, perdurou durante muitas reconfigurações sociais.

No Brasil, a partir da década de 70, a escolarização em massa resultou também no aumento do fracasso escolar, manifesto principalmente nas crianças das classes populares. Nesse cenário, surgem as teorias de privação cultural, que embasaram “a origem da educação compensatória, que tinha por função compensar as supostas carências que as crianças pobres teriam” (Fonseca *et al.*, 2019, p. 86). A criança, que até então adquiria conhecimentos com sua família e seu grupo social, agora tinha na pré-escola estímulos que visavam suprir, para além das suas necessidades básicas, as lacunas cognitivas e culturais provenientes de seu estado de carência.

É a partir do início da década de 80 que estudos começam a sinalizar uma mudança de olhar sobre a criança, demonstrando superação da imagem de ser tutelado, para o reconhecimento de seus direitos e especificidades. Entretanto, “considerar as necessidades da criança não teria sido suficiente para fundamentar a necessidade de creches” (Silva, 2016, p. 13). As lutas que precederam a Constituição Federal (Brasil, 1988) tinham pautas diversas, e de alguma forma, a luta por creche tornou-se ponto de congruência entre reivindicações de outros grupos, como os que lutavam pelo direito das classes trabalhadoras, das mulheres, e o interesse na melhoria do desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, visando melhor desempenho em sua fase de alfabetização.

Até a Constituição de 88, não havia clareza (...) a respeito do que caracterizava a creche e a pré-escola. Na prática, observam-se sob a denominação creche, diferentes arranjos institucionais, em geral de iniciativa comunitária ou filantrópica, para acolher bebês e crianças pequenas (0 a 6 anos) com o objetivo de favorecer o trabalho da

mulher ou, se desejarmos, de oferecer às crianças condições mínimas de proteção enquanto suas mães trabalhavam fora de casa. (...) O que distinguia a creche e a pré-escola, no ideário geral e na prática social, relacionava-se fortemente ao regime de atendimento: o horário integral era aquele que mais favorecia as mulheres pobres entrarem e permanecerem no mercado de trabalho – critério até hoje adotado pela grande maioria das instituições comunitárias e por instituições públicas (Silva, 2016, p. 14).

As novas políticas de infância implementadas após a Constituição de 88 permitiram a incorporação da EI ao espaço educacional, reconhecendo esse atendimento como um direito tanto da criança quanto das famílias. A regulamentação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 (Brasil, 1996), determinou a EI como primeira etapa da educação básica, o que fez com que ela viesse integrar os sistemas de ensino municipais. Iniciaram-se então discussões sobre a organização e funcionamento das creches e pré-escolas, surgindo documentos reguladores como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI/1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/1999. Esses documentos orientavam para um novo formato de trabalho com as crianças, enfatizando uma nova concepção de infância, considerando as crianças como sujeitos ativos social e culturalmente. O enfoque nessa EI rendeu muitas pesquisas, diversos textos de políticas públicas, novos documentos norteadores e algumas revisões de documentos reguladores. Em 2006, a faixa etária atendida pela EI foi alterada de 0-6 para 0-5 anos, devido a mudança da duração do Ensino Fundamental (EF) de 8 para 9 anos. Posteriormente, uma nova mudança na LDB/1996 instituiu obrigatoriedade na matrícula de crianças partir de 4 anos, determinando o ano de 2016 como a data máxima para os municípios se organizarem para receber essas crianças da pré-escola. (Silva, 2016). Em 2009, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2010 (Brasil, 2010). No Brasil, o último documento de ordem mandatória foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, que se trata de “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” (Brasil, 2017, p. 7).

Ao analisarmos brevemente o histórico acima, podemos observar que mudanças orgânicas fundamentais ocorreram na configuração da EI, porém, esse movimento de síntese tende a limitar a análise, uma vez que a EI é um campo amplo e diverso. Ao considerarmos todas as pessoas envolvidas em todos esses processos e alterações, mudanças e redirecionamentos, podemos ter uma ideia da dimensão dos impactos no trabalho, na vida e na rotina dessas crianças, famílias e profissionais. Como o enfoque desta pesquisa são as professoras da EI, pensamos o quanto foi exigido dessas para que conseguissem acompanhar

as diversas demandas sociais e intelectuais que levaram a EI a perseguir propósitos, que por vezes, não eram complementares, mas sim antagônicos aos vivenciados anteriormente.

O fazer profissional na EI necessita de integração entre os saberes do campo do Cuidado e saberes da Educação. Apesar dos avanços citados, as atribuições relacionadas ao cuidado com a criança pequena ainda parecem prevalecer no entendimento do senso comum, em detrimento das atribuições relacionadas ao educar, quando se considera o ofício de uma profissional da EI, pois a trajetória assistencialista foi fundante e extensa. Esse perfil de profissional, que tem seu trabalho diretamente ligado à figura feminina e maternal, tem sido problematizado a ponto de se mostrar superado em muitos níveis de discussão, principalmente no que diz respeito às legislações. Entretanto, observamos que resquícios da tradição assistencialista ainda confundem a imagem da professora com a imagem da pessoa que é, unicamente, cuidadora (Silva, 2007).

Podemos ver essa discussão pautada desde o início dos anos 90, conforme encontramos no artigo de Campos (1994), no qual a autora faz a seguinte reflexão: “Quando pensamos no perfil do profissional de Educação Infantil que queremos é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças” (Campos, 1994, p. 32). Nesse mesmo texto, Campos exemplifica dizendo que se o objetivo é que as crianças estejam apenas em um lugar seguro enquanto os pais trabalham, a cuidadora pode ser uma pessoa com baixa instrução, conseqüentemente, com baixos salários. Já se a intenção é o preparo dessa criança para o ensino fundamental, essa profissional precisa desenvolver atividades escolares com as crianças, focando no uso do papel e lápis. Entretanto, para o desenvolvimento adequado da criança pequena, essa dicotomia será sempre ineficaz e inadequada, pois, separadamente, esses saberes não amparam os objetivos esperados pela atual concepção de desenvolvimento:

(...) que situa a criança no seu contexto social, ambiental e cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelecem com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo, sua moral (Campos, 1994, p. 33).

Foi a partir da LDB/96 que a atenção se voltou mais propriamente à formação das profissionais que atuariam na docência da EI. Anteriormente, estava a cargo do cuidado com as crianças pequenas, mulheres sem uma exigência de formação específica, sendo em sua maioria formadas em nível médio.

A LDB definiu, no final de 1996, que tanto professores dos primeiros anos do ensino fundamental, como da educação infantil, deveriam ser formados em nível superior,

prevendo um período de carência durante o qual se admite a formação em nível médio, período que acabou por se estender indefinidamente. (Campos, 2018, p. 11).

Em estudo mais recente, Campos (2018) cita algumas pesquisas e gráficos que ilustram como ocorreu a ascensão de matrículas na EI a partir da LDB/1996, em comparação às matrículas do EF. A autora chama atenção para o fato de que, mesmo com o grande aumento no número de crianças ingressando na EI, o modelo de formação inicial em nível superior não sofreu alterações necessárias para acompanhar o cenário de expansão da EI, visto que as especificidades do profissional dessa área são diferentes quando comparada às especificidades dos profissionais atuantes no EF. Ao ter por objetivo formar o professor polivalente, os cursos de formação inicial não fornecem base teórica e prática adequada para o tipo de trabalho que se exerce em sala de aula com as diferentes faixas etárias, tendendo a se voltar bem mais às áreas de conhecimentos que se referem às práticas pedagógicas do EF, deixando uma lacuna de formação aos profissionais da EI. Campos (2018) também reflete sobre as demais variáveis que permeiam o trabalho docente na EI e que impactam na sua qualidade como: organização das redes, recursos físicos e materiais disponibilizados, quantidade de crianças por turma, dentre outros.

Sobre os cursos de formação de professores, Gatti (2009, 2010, 2019) faz uma extensa pesquisa em que analisa a qualidade e pertinência das estruturas curriculares de cursos superiores de Pedagogia. Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, em 15 de maio de 2006, o profissional graduado em nível superior no curso de Pedagogia estaria apto para ministrar aulas tanto na EI quanto nos anos iniciais do EF, no ensino médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e na formação de gestores. Conforme analisa Gatti (2010), a complexidade curricular exigida resulta em uma dispersão disciplinar, visto que o tempo de duração do curso não é suficiente para contemplar, de forma satisfatória, as demandas específicas de cada linha profissional que será habilitado após a conclusão do curso superior.

Gatti (2010) também chama a atenção para o fato de que, na maior parte das estruturas curriculares de cursos de formação, as disciplinas têm maior foco em outras áreas de conhecimento em detrimento daquelas ligadas à profissionalização do ensino, ou seja, disciplinas que abordem práticas pedagógicas. Em sua pesquisa, ementas relacionadas diretamente à EI apareceram em apenas 5,3% das 3.513 disciplinas analisadas, de um conjunto amostral de 71 cursos de Pedagogia (Gatti, 2010).

Em um levantamento feito por Carvalho (2018), vimos que a quantidade de professoras de EI com formação em nível superior praticamente dobrou no período de oito anos, passando de 183.759 em 2009 para 374.429 em 2017. O Censo Escolar (INEP 2019) nos mostra que esse número segue crescendo, pois aponta 491.226 profissionais com formação superior atuando na primeira etapa da educação básica. Ao mesmo tempo em que esse fenômeno se mostra bastante positivo, seu contexto é problematizado por vários autores que questionam a qualidade desses cursos de formação superior. Isso porque, a expansão das matrículas no EF e na EI, “acabou por criar um mercado de oferta de cursos de formação para professores, ocupado predominantemente pelas instituições privadas” (Campos, 2018, p. 11).

As instituições públicas também apresentam grandes problemas no que diz respeito à formação de profissionais que irão atuar na EI. Na pesquisa realizada por Cruz, Martins e Ribeiro (2022), constatou-se que as ementas dos cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras contemplam a etapa da EI em apenas 5% de suas grades curriculares, e dentre essas disciplinas, 27% referem-se a prática específica da ação pedagógica, pois o montante maior diz respeito a fundamentos ou áreas de conhecimento específicas. A mesma pesquisa observa também que os bebês são praticamente invisibilizados, pois apenas 0,02% das disciplinas têm por prioridade o preparo para a docência com crianças de 0 a 2 anos.

Com tamanha deficiência na formação inicial, é inevitável a inviabilidade de uma compreensão dos saberes basilares para a prática na EI, pois a preparação básica das professoras é formada sob um currículo disperso, fragmentado, que não tem por foco preparar uma profissional que domine, mesmo que inicialmente, uma prática docente adequada. Com isso, fica a cargo da professora recém-chegada ao seu campo de atuação, pensar e criar estratégias, por vezes imediatistas, que lhe possibilitem suprir de pronto suas demandas e as de seu grupo de crianças. Pensar nessa dinâmica cíclica, considerando a rotina intensa pelo qual essa professora vivencia todos os dias, vem fazendo com que estudiosos contestem a configuração dos cursos de formação inicial, reivindicando uma reavaliação das resoluções que regem a formação inicial, assim como das matrizes curriculares das instituições superiores que formam professores, principalmente da licenciatura em Pedagogia.

Um exemplo dessa mobilização é o documento elaborado por pesquisadores e profissionais que compõem dois grupos de trabalho/estudos: Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI- FAE UFMG) e Coordenação Geral de Educação Infantil da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em setembro de 2023, foi criado por esses grupos uma carta

denominada *Formação Inicial de Professoras de Educação Infantil - Apontamentos e propostas para a formação inicial de docentes para a primeira etapa da educação básica*². Tal documento, traz dados que demonstram que o atual modelo de formação para professoras da EI é insuficiente, apontando pressupostos para a criação de novas alternativas de formação e de políticas públicas que garantam formação adequada, dialogando com os estudos mais recentes sobre a educação de bebês e crianças pequenas em espaço escolar. Assim como vimos no levantamento bibliográfico, a temática formação vem sendo fortemente questionada.

A partir dessas referências, podemos compreender que é necessário que uma professora iniciada na docência esteja preparada com domínio sobre os conhecimentos necessários para a garantia da efetivação do que é determinado pelos currículos na EI, uma vez que esses currículos precisam estar embasados em pesquisas e legislações que consideram as especificidades das crianças. Refletiremos a seguir sobre esse currículo da EI, suas evoluções e descontinuidades, buscando compreender o atual momento no qual é possível identificarmos o que se espera que uma profissional utilize para a sustentação estratégica de seu trabalho pedagógico com crianças da EI.

1.1 O currículo da Educação Infantil

As últimas três décadas foram marcadas por conquistas para a EI, e as mudanças necessárias para adequação do trabalho pedagógico às necessidades das crianças foram regidas por documentos normativos de âmbito nacional e local. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI 1998) foram os primeiros documentos norteadores da prática docente com bebês e crianças pequenas, seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI 1999 e 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017). “Nesse percurso, foi se constituindo uma gramática própria para a educação infantil” (Fochi e Heming, 2023, p. 45), e se moldando uma estrutura curricular adequada à faixa etária das crianças.

Por currículo, compreende-se um compilado de escolhas que resulta em certa seleção do que a escola irá priorizar no percurso formativo das crianças. Relaciona-se ao momento histórico de cada tempo, refletindo a percepção que os sistemas de ensino têm sobre os sujeitos e a forma deles se relacionarem com a sociedade. Conforme apontam Fochi e Heming (2023),

² Disponível em: <https://formacao-inicial-ei.notion.site/formacao-inicial-ei/FORMA-O-INICIAL-DE-PROFESSORAS-DE-EDUCA-O-INFANTIL-da95737593f14e1181d6bf14f367f3a6>. Acesso em 26/04/2024.

nos primeiros referenciais observa-se que, por mais que se estabelecesse uma concepção de formação integral da criança, verificava-se uma intenção de currículo baseado em uma criança universal, logo, ações didáticas focadas em conteúdos de forma padronizadas seriam capazes de favorecer todo o público atendido nas escolas do país. Conforme os mesmos autores, isso se justifica pelo fato de, nesse período, ainda serem poucos os estudos que consideravam as particularidades dessa etapa de ensino, assim era mais provável seguir com uma prática baseada nos modelos curriculares do EF.

Mesmo com a importância do pioneirismo, os RCNEI possuíam pontos a serem questionados. Sua estrutura organiza-se por dois grandes eixos: formação pessoal e social e conhecimento de mundo, estabelecendo a divisão dentre as faixas etárias de 0 a 3 anos como creche, e de 4 a 6 como pré-escola.

É possível afirmar que os Referenciais já apontavam certos deslocamentos importantes na direção da construção da identidade da educação infantil, como a integração entre a educação e o cuidado, o valor das brincadeiras para a cultura infantil, a formação do sujeito, bem como a organização do tempo e do espaço e a relação com as famílias. No entanto, a ausência da explicitação conceitual de currículo e a semelhança do documento com áreas do conhecimento abriram espaço para que as unidades de educação infantil se baseassem na estrutura de funcionamento do ensino fundamental. Assim, não era raro encontrar em escolas grades horárias com os eixos curriculares distribuídos ao longo da semana, incluindo, por exemplo, horário para “autonomia” em um período de 40 minutos em uma terça-feira à tarde, algo totalmente inadequado e sem sentido (Fochi e Heming, 2023, p. 49).

Foi a partir das DCNEI que se explicitou que a EI não era uma etapa de preparação para o EF, logo, seu currículo não deveria ter por prioridade antecipar os aprendizados que ocorreriam no futuro. Era necessário contemplar as especificidades da primeira infância, com um projeto pedagógico alicerçado em três princípios orientadores: princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos.

Em 2009 ocorreu a revisão das DCNEI, sob influência de um momento muito mais robusto de produção de conhecimentos a respeito da EI no país. Profissionais da Educação, pesquisadores e movimentos sociais participaram da revisão expondo suas preocupações e anseios, uma vez que possuíam conhecimento suficiente para fundamentarem um bom trabalho com bebês e crianças pequenas (Oliveira, 2010). Nessa nova versão, consolida-se a imagem de criança como sujeito concreto em si, que age aprende com o mundo e que tem o mundo transformado por sua ação. Um sujeito histórico e de direitos. O documento define o currículo da EI como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças

com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 12).

A partir dessa perspectiva, a fragmentação de conteúdos colocada nos documentos anteriores, dá espaço para uma perspectiva de conhecimento mais amplo e integral. Os profissionais passam a ocupar um “papel importante na criação das condições para que as crianças participassem dos processos de aprendizagem e aprendessem, não sendo apenas receptoras de um saber pronto e acabado” (Fochi; Heming, 2023, p. 51). Sustenta-se a importância do ensino na EI pautado pela articulação do conhecimento que a criança possui com a os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. Logo, o dia a dia da criança passa a ser visto como a base para o currículo, pois o cotidiano oportuniza as principais situações de aprendizagens. “Com isso, (...) o foco da escola deixa de ser o ensino de um conhecimento sistematizado (...) e passa a ser a construção de contextos que possibilitem que as crianças se sintam encorajadas a construir explorações e sentidos sobre si e sobre o mundo” (*Ibidem*, p. 52). Em 2017 foi homologada a BNCC, sustentada nas concepções da versão revisada das DCNEI. O documento define-se por:

(...) 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC traz então a mais recente representação do que se espera do currículo da EI. Assim como todas as transformações ocorridas nas legislações, a BNCC também é ponto de questionamentos quanto a sua estrutura e intencionalidades. Entretanto, assim como pontua Fochi e Heming (2013), esse documento é muito importante para a construção da identidade da EI, pois marca um “arranjo curricular” muito único, próprio, afirmando as especificidades da etapa, distanciado, de fato, do EF e EM. Não que seja considerada positiva tal quebra entre as etapas de ensino, mas no atual momento histórico, essa diferenciação tão perceptível demonstra a afirmação dos conhecimentos adquiridos sobre a infância e a criança, colocando-os em nível de igualdade com os conhecimentos que são basilares às outras etapas de ensino. Demarcar a identidade da EI demonstra a força daqueles que lutam pela constituição dessa identidade.

A BNCC EI mantém a mesma concepção de currículo apresentada nas DCNEI e tem como principais avanços a inclusão e o reconhecimento dos bebês em uma faixa etária com uma singularidade bastante específica no contexto da creche (0-3 anos), bem como a organização por direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a proposição de campos de experiências como arranjo curricular. Os direitos, que derivam dos

princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes, asseguram o lugar da criança como sujeito e são um convite à compreensão dos diferentes modos como ela aprende na medida em que ampara o professor na organização do contexto educativo e da jornada da criança na escola (Fochi; Heming, 2023, p. 53).

O arranjo organizacional da BNCC EI é composto por Campos de Experiências, encerrando de fato a ideia de arranjo curricular organizado por conteúdo. Conforme colocam os mesmos autores, tal mudança exige que seja também repensado o conceito de didática para a EI, pois não se trata apenas de ensinar, mas sim de criar estratégias que levem a criança a se entregar à experiência, construindo seus conhecimentos a partir do seu encantamento pela exploração, tentativas, conseqüentemente, conquistas. Leva-se em conta a continuidade, pois diferente da transmissão de conhecimento, a lógica da continuidade é permanente, a aprendizagem não possui um fim em si mesma.

A BNCC, reiterando as DCNEI, afirma serem as interações e brincadeiras eixos estruturantes dessa etapa de ensino, “experiências nas 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” (Brasil, 2017, p. 37).

O documento também estabelece seis direitos de aprendizagens, a fim de garantir condições de participação da criança em posição ativa, de protagonismo, no centro de todo o pensamento do processo educativo. Fica instituída pela BNCC os seguintes direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiência consolidam tal concepção que considera que a criança aprende de acordo com as experiências no qual vivencia em sua vida cotidiana, seja as vividas com sua comunidade, seja as vividas na escola, organizadas com as devidas intencionalidades pedagógicas. Cinco são os campos de experiências estabelecidos pela BNCC: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas, escuta, fala pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, objetivos de aprendizagens e desenvolvimento referenciam as aprendizagens essenciais esperadas, compreendendo habilidades, comportamentos e conhecimentos.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida,

já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (Brasil, 2017).

Estruturada em três grupos etários, a BNCC aponta diferentes objetivos em uma lógica progressiva e complementar, entretanto não rígida, considerando a diversidade que permeia os sujeitos, suas experiências e seus ritmos de aprendizagem. Os recortes etários considerados são: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Esta pesquisa analisa a prática de professoras que atuam em uma turma de crianças de 1 ano, logo, estaremos mais atentos aos objetivos do primeiro recorte etário no momento de análise dos dados recolhidos. Buscaremos observar a forma com que tais objetivos de aprendizagens aparecem sendo estimulados na prática da professora, identificando os saberes que ela mobiliza para tal. Conforme consta no texto da BNCC, é preciso que os profissionais da EI tenham consciência constante que a concepção de criança competente não deve resultar na errônea conclusão de que seu processo de aprendizado é natural e espontâneo. “Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2017, p. 38). É essa intencionalidade que, de certa forma, permite a articulação de diferentes saberes docentes resultantes em uma boa prática.

As DCNEI trouxeram informações que reiteraram a função da EI na qual se ressaltou a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Entretanto, desde então, constantes são as discussões e estudos que visam reforçar tal concepção, pois na prática ainda se observa momentos de pouca compreensão nas práticas pedagógicas por parte das profissionais, relacionadas à intencionalidade, objetivos claros, a uma concepção de ensino. Duque e Moreira (2020) afirmam que, apesar de se mostrarem bem superadas as concepções de dicotomia entre o cuidar e o educar em estudos e legislações, as professoras atuantes ainda não conseguem ter completa compreensão. Conforme as diretrizes, só é possível alcançar a integralidade do processo educativo para bebês e crianças pequenas, entendendo o cuidado como ação indissociável à ação de educar.

Sobre educar, compreende-se mediar o processo de aquisição de conhecimentos a partir das interações e brincadeiras, e conforme Silva (2016), o cuidar de crianças pequenas no ambiente educacional refere-se ao apoio do desenvolvimento, lhes garantindo oportunidade de vivenciar e experimentar com a garantia de segurança de sua integridade física e atenção às suas necessidades básicas. Entretanto, a mesma autora ressalta que, sob essa perspectiva, o

cuidado não se restringe apenas à primeira infância, pois estudantes do EF, do EM e todas as pessoas, independentemente de serem ou não estudantes, necessitam de apoio em alguma instância da vida para que se desenvolvam. Todos os sujeitos necessitam de cuidados, isso é uma necessidade do humano, entretanto, esse cuidado “se torna mais fundamental quanto menor é o sujeito a quem se destina, já que o bebê humano nasce com enorme capacidade de interação e ação no ambiente, mas é muito dependente do cuidado adulto para sobreviver e se desenvolver plenamente” (Silva, 2016, p. 64).

Muitos têm sido os estudos que abordam tal temática, e observa-se certa hierarquização na compreensão da importância do cuidar, fazendo com que assuma lugar de desprestígio diante da ação de educar na significação dadas pelas próprias professoras. Tal equívoco pode se dar devido ao histórico de desvalorização do ofício de cuidado atribuído à EI até recentes tempos. Entretanto, realizar o cuidado com intencionalidade pedagógica configura-se como um saber muito particular da docente atuante na EI, o que precisa ser fortemente valorado e replicado. Conforme Silva (2016), o cuidado adequado surge no decorrer de cada situação específica ocorrida nas vivências das crianças na escola, e realizar esse cuidado com a competência adequada para a realização de uma prática docente exitosa supõe o “conhecimento das condições e possibilidades de ação e interações dos(as) pequenos(as) em ambiente coletivo de modo a enriquecê-lo, favorecendo o desenvolvimento individual e do grupo” (Silva, 2016, p. 65). Sobre a ação de educar, a mesma autora afirma que:

[na] prática – da ação de educar – estão presentes as aprendizagens de diferentes conteúdos, procedimentos e técnicas e, também, aquelas relativas às atitudes, à compreensão de si, do outro e do mundo. Assim, pode-se concluir que para educar – ensinar, orientar, construir regras de convivência, de uso dos espaços e dos materiais, de organização dos tempos, etc. – é preciso ao mesmo tempo cuidar tanto da dimensão física quanto da social, da afetiva e da cultural. Mesmo porque quanto menor é a criança, mais sua experiência é vivida de forma global, fazendo interagir os diferentes aspectos que a constituem (Silva, 2016, p. 66).

Dessa forma, compreende-se que o saber docente de uma professora de EI exitosa, prevê inicialmente a consciência do desenvolvimento integral da criança, pois a partir daí ela será capaz de estimular esse desenvolvimento em todos os momentos, em que as crianças estiverem na escola, sem a necessidade de dicotomizar momentos de atividade dirigida e momentos de alimentação, higiene ou guarda, por exemplo, oportunizados a partir de situações de interações e de brincadeiras.

Conforme reforçam as legislações e literaturas, é a partir das interações e das brincadeiras que as crianças aprendem, se desenvolvem e socializam. Conforme trecho da BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil 2017, p. 37).

As interações das crianças com seus pares e com os adultos, sob a ótica sociointeracionista, é o que oportuniza a expansão cognitiva, induzindo mudanças qualitativas que precedem o desenvolvimento biológico. Ao ter contato com outras pessoas, as crianças vão se apropriando da cultura em suas diversas representações, e passando por estágios de elevação de suas funções mentais. Esses são os princípios da Teoria de Vygotski (1994), no qual a cultura se faz determinante na formação cognitiva de cada pessoa, impulsionando a formação integral dos indivíduos. Conforme sintetiza Pimentel (2008):

(...) a dinâmica de relação do homem com o meio social o modifica e modifica o meio; o desenvolvimento resulta do intercâmbio entre o que já está internalizado (relativo a funções psicológicas consumadas no psiquismo) e o que ainda está em processo de internalização (relativo à transformação e à elaboração de funções mais complexas e melhor sistematizadas); o pensamento e a linguagem são interdependentes, sua mútua relação origina o pensamento verbal; a aprendizagem e o desenvolvimento se formam na e pela dialeticidade (Pimentel, 2008, p. 3).

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem não depende de um corpo com maturação biológica específica, pelo contrário, é o confronto entre as limitações dos corpos e os signos da cultura que vão impulsionar e promover o desenvolvimento, ou seja, a criança tende a aprender o que fazer, antes de fazer, daí a relevância e a centralidade das práticas relacionais na organização curricular da primeira infância.

Conforme Pimentel (2008), as teorias da Educação se apropriam, principalmente, de dois conceitos de Vygotski. O primeiro deles é a formação social das funções psicológicas superiores, no qual considera que todo ser humano possui funções mentais elementares, inatas e involuntárias, necessárias para o início da vida, entretanto, funções mentais superiores são desenvolvidas a partir da relação da pessoa com seu meio social, sendo essas funções a capacidade de desenvolver “formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado” (*Ibidem*, p. 4).

São essas funções mentais superiores que possibilitam gradativamente a compreensão de conceitos e signos sociais, o desenvolvimento da inteligência prática, logo, o desenvolvimento da criança sempre será originado de uma relação real entre ela e outros indivíduos. A oralidade tem papel fundamental nessa abordagem, pois externaliza uma complexa rede de compreensões do mundo social e de suas relações. Se referenciando no mesmo autor, Guimarães (2016) explica que a linguagem assume função, tanto de comunicação, quanto de pensamento generalizante. Dessa forma, as funções mentais superiores possibilitam o “controle voluntário da conduta e domínio consciente das operações psicológicas” (Pimentel, 2008).

Outro conceito de Vygostki apropriado pelas teorias da Educação é a via dupla do desenvolvimento – real e potencial. O autor propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), resultante de relações mediadas entre o nível real e o potencial. Sendo assim a “ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, dar modelos, fornecer pistas, indicar soluções possíveis” (*Ibidem*).

Uma vez que a ZDP existe apenas em situações relacionais, há de se privilegiar as relações provenientes das brincadeiras como momentos ricos de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas não apenas isso, é importante garanti-lo como direito. Conforme aponta Kishimoto (2010):

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

A autora destaca que o ato de brincar possibilita que a criança expresse sua individualidade e sua identidade por ter possibilidade de, no mundo imaginativo, criar relações e situações baseadas nas relações que vivencia em contato com outras pessoas e outros objetos. Por isso, as relações e o brincar estão diretamente relacionados, pois a criança aprende a brincar, descobrindo potencialidades no contato com objetos, espaços e brinquedos, descobrindo novas formas de uso, dando significações lúdicas ao estar em exploração direta ou compartilhada com adultos ou entre seus pares.

É necessário considerar que o brincar estará sempre ocorrendo em momentos de interação entre criança e algum elemento. Conforme cita Kishimoto (2010) são momentos de interação propulsoras do brincar: interação com a professora; interação com as crianças;

interação com os brinquedos e materiais; interação com o ambiente; interações (relações) entre a instituição, a família e a criança.

É necessária uma profunda atenção para escolha criteriosa que garanta a qualidade dos materiais e brinquedos disponibilizados para as crianças, sendo sempre consideradas as necessidades e características de cada faixa etária. Kishimoto (2010) ressalta ser o adulto o primeiro brinquedo da criança, pois através das brincadeiras expressivas, a criança atua e vai descobrindo o mundo e a lógica de seus símbolos. Brincando a criança experimenta de forma ativa o mundo por meio dos sentidos, e vai descobrindo o mundo e a si própria.

Kishimoto (2010) pontua também sobre a importância de se compreender as diversas formas de linguagem da criança, uma vez que a mediação da brincadeira deve privilegiá-las. A dança, a música, os gestos, as experiências, as criações através de materiais não estruturados, as transformações, enfim, a criança manifesta sua capacidade criativa por meio de várias formas de expressão: gráfica, gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Brincadeiras organizadas como práticas pedagógicas devem também propor experiências lúdicas com a linguagem oral e escrita, experiências que propiciem compreensões de noções matemáticas, que ampliem sua autoconfiança, que propiciem elaborações referente a autonomia, autocuidado, saúde, bem-estar. Identidade e diversidade cultural é outra temática de grande relevância em organização de brincadeiras, assim como experiências que permitam relação com o mundo físico, social e natural.

Da mesma forma, é fundamental a compreensão do conceito de ludicidade para o desenvolvimento de práticas que sejam vivenciadas contemplando o sentido correto da intenção do lúdico. Conforme Luckesi (2014) entende-se por lúdico tudo aquilo que envolve o sujeito em uma experiência prazerosa, portanto, trata-se de uma compreensão muito subjetiva, pois uma atividade, por si só, não é capaz de determinar o nível de satisfação e de conforto para a pessoa que a vivencia. O autor afirma que:

(...) a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia (Luckesi, 2014, p. 17).

Sendo assim, podemos considerar que o brincar direcionado, correspondente a uma atividade lúdica proposta por professora da EI, por ser direcionado tende a ter algum objetivo, alguma intenção de estímulo de desenvolvimento. Entretanto, é necessário que a professora garanta a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da brincadeira e da interação, sendo

necessária a leitura permanente da forma com que a criança está vivenciando a atividade proposta para a que o princípio da ludicidade esteja presente. Distinguir a ludicidade da atividade lúdica é algo necessário para uma compreensão didática, entretanto, na prática, elas não acontecem de forma separadas.

Conforme aponta Luckesi (2014), a ludicidade se faz presente em todas as fases da nossa vida, presente em momentos, em situações, em envolvimento, em objetos que trazem um profundo estado de alegria, de satisfação, que fazem os olhos brilharem. Por isso, respeitar a individualidade das crianças é compreender que uma atividade proposta pode não ser uma experiência lúdica para todos, pois “a ludicidade não pode ser julgada de fora, mas só de dentro de si mesmo” (Luckesi, 2014, p.19). Articular todos esses conhecimentos contemplados, de forma intencional e com objetivos explícitos é o que possibilita uma prática docente de qualidade.

1.2 Saberes necessários para a docência na Educação Infantil

A partir da amplitude e complexidade dos objetivos e da estrutura curricular da EI, compreendemos que ser docente na EI é um ofício que exige muitos saberes e competências, visto que trata-se de garantir um processo formativo para bebês e crianças, respeitando suas particularidades etárias, dando-lhes o direito de exercerem sua infância em plenitude, pensando em formas que lhes permitam uma gradação de aprendizagens de forma humanizada, sem automatização de processos, através de interações e vivências dentro de seus contextos sociais reais. Ao contrário do que parece ser difundido no imaginário coletivo, saber executar com competência essa tarefa profissional não é algo que está ao alcance de qualquer pessoa. O perfil esperado dessa profissional, ainda recentemente reconhecida e em processo de construção de sua identidade profissional, foi escrito neste trecho do Volume 1, Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCENEI/1998:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (Brasil, 1998, p. 41).

Chama atenção nesse trecho a amplitude dos saberes necessários que são atribuídos às professoras. É dito que a essa profissional espera-se polivalência, domínio de conteúdos diversos de cuidados básicos e essenciais, assim como domínio das diversas áreas do conhecimento. Conforme citado anteriormente, sabemos que a formação inicial é composta por muitas lacunas, o que não oferece às futuras profissionais da EI todos esses conhecimentos, que nem ao certo são especificados, mas que sabemos que são negligenciados no currículo da Pedagogia, principalmente no que diz respeito a questões práticas. Entretanto, o mesmo trecho ressalta a importância da formação constante, em diálogo com os envolvidos no processo educativo, inclusive com os seus pares.

Campos (2008) alerta em seu texto sobre as dificuldades de se enquadrar profissionais no perfil necessário após a transição realizada pelas reformas educacionais, pois o princípio maior da docência na EI é saber que “a criança dessa faixa etária demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar – organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto –, dentro do qual foi construída a carreira do professor” (Campos, 2008, p. 127). Logo, espera-se que o profissional possua saberes suficientes para compreender o caráter integrado da docência nessa etapa, situando a criança em um contexto:

(...) social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo, sua moral. (*Idem*, 1994, p. 34).

A concepção atual que embasa o princípio do trabalho docente na EI integra o cuidar e o educar como práticas indissociáveis, e já demonstra ter superado a dicotomia entre o cuidado e a assistência, uma vez que compreende que a criança tem necessidade de um acompanhamento direcionador que exige dos adultos responsáveis tanto o olhar da garantia da sua integridade física, assim como aquele que vai garantir o seu pleno desenvolvimento em perspectiva. O texto de Bitencourt, Lomba e Silva (2018) aponta ainda que existe uma significativa diferença entre esse olhar voltado para crianças da creche e crianças da pré-escola, o que amplia mais a gama de saberes específicos necessários para essas profissionais, pois na etapa EI a subdivisão creche/pré-escola traz importantes diferenciações no que diz respeito às práticas docentes. Assim como aponta Silva (2013):

A dimensão de cuidados físicos presentes na prática com as crianças pequenas demandará dos professores e professoras o desenvolvimento de habilidades para lidar com o corpo da criança, para assegurar a higiene, o bem-estar, uma percepção positiva de si mesma, além de condições adequadas para a alimentação e a segurança. Com os

bem pequenos, isto implica em trocar fraldas, dar banho quando este estiver previsto na rotina da instituição, oferecer e criar condições para a alimentação saudável, cuidar do espaço físico para que as crianças estejam em segurança, dentre outros aspectos. (...) O cuidado e a educação das crianças pequenas envolvem também a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças a respeito de si mesmas, do seu grupo social, das possibilidades de explicação da realidade próxima e distante, o desenvolvimento do desejo de aprender, de conhecer, de indagar sobre o mundo, das capacidades de criação e apreciação artísticas. Tudo isto envolve conhecimentos gerais e específicos, habilidades e disponibilidades para aprender também por parte dos professores e professoras ao longo de sua vida profissional (Silva, 2013, p. 33).

Compreende-se que a professora de EI precisa mobilizar saberes globais, com o propósito de humanizar as experiências educativas vividas pelas crianças em consonância com suas realidades sociais, sejam em momentos coletivos, sejam em momentos de interação mais individuais com a professora. Essas experiências educativas, assim como consta em Brasil (2009), devem ser oportunizadas via interações e brincadeiras, sendo esses os dois eixos centrais de todas as propostas pedagógicas pensadas em instituições de ensino na EI.

Além de todos esses saberes, é de fundamental importância que a professora se compreenda como uma pessoa em processo de aprendizagem, no decorrer das suas relações com as crianças e suas famílias. Ao fazer isso, a professora tem a possibilidade de escolher não estar no lugar de total detentora do saber, logo mobiliza saberes que permitirão que ela coloque a criança como protagonista do processo educativo, fazendo valer seus direitos de aprendiz.

Conforme analisado por Rocha (1999), existe como subárea da Pedagogia, uma linha de pensamento nomeada Pedagogia da Infância, que ancorada principalmente nas Ciências Humanas, Sociais e na Psicologia, vem se valendo das particularidades de todos esses processos de aprendizagem das crianças pequenas nas últimas décadas. Conforme propõem Rocha, Lessa e Simão (2016), a Pedagogia da Infância considera a existência de linhas de pensamento capazes de analisar criticamente o momento atual, estruturando um corpo de saberes próprios para a execução adequada da docência na EI, articulando o desenvolvimento da criança e todas as condições externas que para isso contribui. Rocha (2001) diz sobre um movimento observado nas últimas décadas, que buscam romper com a tendência tradicional de homogeneização, prevendo novas “formas de fazer e de pensar a educação da criança de 0-6 anos nas instituições educativas, estabelecendo-se como um novo objeto das Ciências Humanas e Sociais” (Rocha, 2001, p. 28). A mesma autora diz da importância de se reconhecer que todas as ciências do homem contribuem para a compreensão dos saberes necessários para a prática educativa, mas não são suficientes para estabelecerem esses saberes de forma eficaz. Para isso, é necessário que as pesquisas articulem os conhecimentos prévios com experiências práticas, para que daí emergjam os conhecimentos específicos da prática docente na EI. Trata-se de uma ciência que

tenha por pressuposto a própria condição de refletir. Barbosa (2006) diz ser possível identificar grandes temas de interesse provenientes dessas pedagogias da infância, sendo eles:

(...) a existência de um discurso que institui um estatuto para a infância; a organização de espaços sociais adequados para a educação e o cuidado das crianças; o nascimento de um profissional para atuar na EI, a definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre educação; a criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenções; a seleção de metodologias e de conteúdos; a produção de materiais e equipamentos educacionais; as decisões sobre a organização espacial; as discussões sobre o uso do tempo; a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina (Barbosa, 2006, p. 57).

Rocha (2001) afirma também que a Pedagogia da EI considera a didática como algo que extrapola o propósito do ensino. Diz da diferença essencial entre a função da EI em comparação as outras etapas de ensino. Sinteticamente, EF e EM consideram o espaço escolar como “espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, (...) [ao contrário da] creche e pré-escola que tem por objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo” (Rocha, 2001, p. 31). Sendo assim, o conceito de didática, por si só, mostra-se passível de reflexão quando pensado para a EI, pois é necessário considerar todos os outros processos de desenvolvimento geral da criança, o que não se limita a ação pedagógica escolar, ou seja, a relação de mediação de ensino e aprendizagem que é mais explicitamente objeto nas demais etapas de ensino.

Uma vez que os espaços e as relações são indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, gerir tempos e espaços com intencionalidade pedagógica diz de uma das habilidades mais importantes de uma professora da EI. Trata-se de uma estratégia permanente, na qual todos os momentos da rotina da criança são pensados sob ótica de algum tipo de fundamentação, com algum propósito. A professora de EI exitosa tem a capacidade de fazer da rotina da criança um ciclo constante de oportunidades de experimentações. A rotina como vivência crucial na educação e no cuidado de crianças em espaço escolar, tem sido assunto de muitas pesquisas como mostra Barbosa (2006). A autora diz que as rotinas têm por objetivo estruturar, organizar e sistematizar, utilizando-se de rituais, com o intuito de relacionar a criança com uma dada ordem social, “criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos que dá o sentimento de pertencimento e coesão ao grupo” (Barbosa, 2006, p. 60).

De certa forma, a rotina mostra-se fundamental para a construção da subjetividade, uma vez que vai permitindo compreensão das dinâmicas de socialização, da relação com as pessoas, com os espaços, com o tempo, e até consigo mesmo, pois diz de comportamento, de autorregulação, de leitura do entorno e das formas de se relacionar com esse todo que se

pertence. As ordens e rituais estabelecidos nas rotinas são geralmente decididos pelos adultos, correndo-se o risco de desconsiderar as nuances subjetivas e as necessidades das crianças. Barbosa (2006) diz também ser possível observar duas lógicas por trás do estabelecimento de rotinas na EI, sendo um baseado em pedagogias explícitas e um baseado em pedagogias implícitas.

As pedagogias explícitas são aquelas em que os adultos assumem o lugar de controle, deixando claro às crianças o que se espera delas, como se existissem objetivos corretos a serem alcançados, o que está mais próximo do que se considera uma *Pedagogia Tradicional*. Sob essa lógica, a autora afirma que as rotinas têm a função de manutenção das relações e da moralidade. Já nas pedagogias implícitas os adultos tendem a serem mais mediadores e menos instrutores. Existe um espaço para livre expressão da subjetividade, uma descentralização do poder. Os limites são tênues e as crianças não têm clareza do que é esperado delas, sendo a rotina, sob essa ótica, uma espécie de instrumento para transformação social, uma vez que se espera que as crianças façam escolhas de forma autônoma, com certa criticidade individual.

Conforme observado pela autora, tal dicotomia não é algo marcado na prática de professoras de EI nos tempos atuais. O que se mostra constante é uma “tensão permanente entre esses elementos acrescidos da dicotomia encontrada entre o dever-ser, entre a intenção e a realização” (Barbosa, 2006, p. 63). Na EI, a complexidade dos contextos exige a articulação dessas duas lógicas para a funcionalidade de uma prática cotidiana, entretanto, sabemos que as profissionais não recebem informações suficientes na formação para pensarem estratégias que lhes permitam executar essa tarefa com a intencionalidade formativa adequada à faixa etária das crianças pequenas. A autora pontua que é comum identificar ações docentes que possuem finalidades muito diferentes de seus propósitos originais, principalmente em práticas que figuram mais o modelo das pedagogias que visam a participação democrática dos alunos. A dificuldade em compreender a aplicabilidade de tais princípios, principalmente das pedagogias implícitas, acaba por reforçar muitas contradições, pois na relação cotidiana com as crianças, ainda sobressaem certas formas de controle, as quais a criança tem pouca ou quase nenhuma participação ativa como sujeito criador e cooperativo.

Conforme consta na BNCC, a prática na EI precisa assegurar direitos que garantam as condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Todos os seis direitos de aprendizado estipulados pelo documento dizem da necessidade do estabelecimento de uma prática docente que tenha a participação ativa da criança como algo inegociável. Para conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a criança precisa estar sob olhar atento de

um adulto que escuta e considera as suas opiniões, as suas necessidades, as suas lógicas de pensamento, e se utiliza disso para construir e potencializar estratégias de experiências formativas dentro da rotina.

Sendo assim, é possível pensarmos sobre as dimensões gerais que emergem das pesquisas e das legislações como principais para se basear uma didática adequada para a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, saberes que precisam estar destacados como indispensáveis na formação, consequentemente na prática dessas professoras. Saberes que resultam em práticas pedagógicas que efetivamente articulam o que as crianças trazem como saberes, e os conhecimentos demais acumulados pela sociedade, a fim de expandir os conhecimentos das crianças, concomitantemente transformando o meio que elas estão inseridas. Saberes permitem a criação de boas estratégias didáticas.

Essas estratégias resultam da articulação de habilidades e conhecimentos próprios de cada profissional, e destacaremos, a partir de Rocha (2016), a capacidade de escuta da criança como um dos principais saberes necessários para a realização de uma prática pedagógica adequada. Conforme a autora, a concepção de criança como ser que produz e reproduz cultura exige processos educativos que lhes tirem do lugar de assimiladores passivos. Afirmar que a formação, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças são consequências das relações que elas estabelecem, diz de uma prática que privilegia essas relações, os diálogos que surgem das situações reais vividas no contexto escolar, familiar e comunitário.

Para alcançar tal intencionalidade, as professoras que atuam na EI precisam buscar romper a tendência verticalizada de transmissão de conhecimentos dos adultos para as crianças. Ao aproximar-se dos estudos sobre a criança, é possível melhor compreensão de suas necessidades, logo, a criação de estratégias pedagógicas ancoradas em experiências. Esse experienciar o mundo entende-se por base para a socialização, que conforme apontam Rocha, Lessa e Simão (2016), embasadas pela Teoria de Walter Benjamin, trata-se de uma constante troca, na qual a criança traz ao mundo a sua perspectiva do novo pela sua capacidade de estranhamento normalmente ausente nos adultos. Ela enxerga, interpreta e intervém, resultando em novas construções, ao mesmo tempo que se forma através das experiências que lhes são passadas em uma sucessão de gerações.

Estudos atuais sobre a qualidade na EI têm por princípio considerarem o nível de participação da criança como requisito básico. Considera-se o que a criança diz ser bom para ela, e como isso transforma as instituições e as profissionais. Cruz e Schuramm (2019) fizeram um levantamento sobre o que pesquisas recentes trazem como falas de crianças de 0 a 5 anos

em relação a EI. É preocupante observar que as falas de crianças em idade pré-escolar são, normalmente, de desagrados no que diz respeito às experiências que vivenciam na escola, demonstrando pouca compreensão das regras que seguem, impostas muitas vezes de forma arbitrária. Observa-se nas pesquisas atuais que as crianças expõem em suas falas a sensação de serem pouco compreendidas, ou seja, uma vez que falta compreensão tanto do adulto com a criança, como no sentido oposto, logo podemos concluir que falta diálogo. Na ausência de diálogo se pressupõe ausência de escuta, resultando em imposições verticalizadas por parte dos adultos e crianças com seus direitos de aprendizados violados.

Valle, Bersch e Piske (2023) constatarem em sua pesquisa que as crianças possuem grande pré-disposição para dialogarem a respeito dos processos educativos, gostam de opinar e de compartilhar seus pensamentos e anseios, e que uma prática educativa adequada é aquela que se constrói a partir das emoções manifestadas pelas crianças. As autoras evidenciam que ouvir a criança é algo que diz da observação diária e sistematizada. “Não apenas olhar e ver o que a criança faz, mas, sobretudo observar o que o gesto e a expressão significam para ela” (Valle, Bersch e Piske, 2023, p. 17). Da mesma forma, reforçam Vieira e Côco (2023), ao chamarem atenção para a necessidade de uma prática que tenha por princípio a escuta em diferentes situações de interações e brincadeiras vividas pelas crianças. Não se trata de estipular um momento para uma escuta, mas sim adotar uma postura docente de ouvinte atenta e permanente.

Dentro da lógica adulto/criança, a possibilidade de interpretar o que expressam as crianças não é tarefa fácil. É necessário o deslocamento do lugar do óbvio, ou seja, habilidades que permitam uma leitura de sons, movimentos, expressões, atitudes, vocalizações, palavras que nem sempre têm o sentido exato do que querem dizer sob a concepção adulta. As crianças dizem de várias formas, e uma prática docente que considera a voz da criança precisa, anteriormente, compreender o que elas querem dizer. Pesquisas como as de Cruz e Schuramm (2019) mostram que o diálogo intencional do professor com objetivo incluir a criança em um contexto participativo das práticas escolares é algo mais comum com crianças maiores de 3 anos, provavelmente por serem elas capazes de dialogarem oralmente. Pensamos então na complexidade que é compreender o que quer nos dizer as crianças nos primeiros anos da creche, que ainda não desenvolveram ou estão no início do desenvolvimento da oralidade. Momento em que é necessário que os adultos estabeleçam uma comunicação através de outras formas de expressão que não a palavra. A seguir discorreremos sobre essa e outras particularidades da etapa creche, e os saberes que se espera para a prática de professoras que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos.

1.3 As particularidades da docência na creche e da docência com bebês

Como já justificado, é indiscutível que o cuidar e o educar são práticas permanentes e indissociáveis no ofício de professoras da EI, e nessas práticas devem refletir estratégias que oportunizem interações e brincadeiras, embasadas nas legislações, que garantam que as crianças tenham seus direitos de aprendizagens exercidos dentro do ambiente escolar. Entretanto, não é possível singularizarmos essas práticas, visto que não existe *uma professora da EI*, no sentido de perfil profissional único. A EI exige *professoras* no plural, pois compreendemos que as crianças, durante o tempo que vivem a EI, passam por grandes e significativas transformações.

Uma professora que atua nos primeiros anos da EI precisa ter saberes e habilidades muito diferentes daquelas de uma professora que atua nos últimos anos da EI, ou seja, o teor de seus objetivos exigirá estratégias distintas, um raciocínio pedagógico muito diferente, pois o momento do desenvolvimento de um bebê e de uma criança maior demanda diferentes estratégias pedagógicas para o estímulo. Bitencourt, Lomba e Silva (2018) dizem sobre o processo de representação social no qual se forma uma professora da creche e uma professora da pré-escola, demonstrando considerável diferença entre eles. A representação social do que é ser uma professora de bebês e crianças bem pequenas está muito mais ligada ao que se compreende ser o trabalho de uma professora de creche do que ao trabalho de uma professora de pré-escola, o que pode ser um fator dificultador extra para a formação da identidade profissional nessa etapa de ensino.

Principalmente na creche, a demanda de cuidado pelas crianças menores traz sempre à tona a comparação entre o trabalho da professora e o cuidado da mãe, ou de algum outro adulto responsável, sendo esse um outro fator de desprofissionalização. Entretanto, Bitencourt, Lomba e Silva (2018, p. 35) colocam que é “necessário ultrapassar a crítica à desprofissionalização que essa referência enseja e reconhecer que há lugares sociais de construção de competências que são absorvidas e reinterpretadas no exercício da profissão”.

Na mesma pesquisa podemos observar que, mesmo dizendo da importância da formação e fazendo alguns paralelos entre teoria e prática, percebemos que professoras atuantes com bebês utilizam principalmente de suas experiências familiares, como mãe, tia, cuidadora, entre outros, para apoiar suas ações práticas na escola. Fato é que a grande ausência das particularidades da creche nos cursos de formação criou essa lacuna de embasamento de saber profissional. Como coloca Barreto (2018), recentes são as pesquisas que se voltaram para a compreensão da dinâmica relacional de bebês em espaço escolar, visto que é igualmente recente

o reconhecimento da creche como etapa escolar, inclusive, até o presente momento não é de cunho obrigatório nem foi totalmente absorvida pelos sistemas de ensino.

Apesar de um quantitativo relativamente baixo em comparação ao EF e EM (Fochi *et al.*, 2017), conhecimentos muito potentes têm se desvelado a partir de literaturas acadêmicas a respeito do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas na creche, o que permite delinear uma gama de saberes que podem ser considerados indispensáveis para o domínio de profissionais que atuam com crianças nessa faixa etária. Simões (2020) observa em pesquisa bibliográfica, que as pesquisas recentes que investigam os bebês em espaço escolar têm enfoque principalmente no desenvolvimento infantil com fundamentação maior nos conhecimentos da saúde, seguidos de questões relacionadas a interações. A mesma autora reitera a importância do diálogo desses saberes com a ação docente, uma vez que existe considerável distanciamento entre muitas das descobertas dispostas nas pesquisas e a atividade real das professoras em suas atividades cotidianas. Logo, tais conhecimentos não se fundem em uma lógica pedagógica, permanecem sendo provenientes de áreas distintas da educação.

Fochi *et al.* (2017), Dalledone e Coutinho (2020) e Borges e Magalhães (2023) nos ajudam a compreender o que se espera como forma de articulação desses conhecimentos de áreas distintas com os conhecimentos da Educação, destacando a partir da teoria da médica pediatra Emmi Pikler pressupostos para a organização do cotidiano de bebês e crianças bem pequenas. Partindo desses pressupostos, compreendemos ser possível melhor visualização do que se espera como domínio básico de saberes que uma professora precisa ter para desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade.

Podemos considerar que o principal pressuposto diz da valorização do movimento livre e da atividade autônoma da criança. Dentro dessa abordagem compreende-se que a criança consegue compreender seu corpo em totalidade experienciando seus limites corporais durante a exploração livre de espaços e materiais, sem a figura do adulto como um mediador direto, agindo por seu próprio desejo. Ao adulto, cabe a criação de condições adequadas, que além de encorajá-las, garanta a segurança. Conforme destacam Fochi *et al.* (2017), a intenção de *ajudar* a criança a realizar alguma tarefa que ela esteja se esforçando para fazer sozinha é algo prejudicial ao processo de reconhecimentos de seus limites, de suas capacidades, portanto, os adultos devem estar atentos para não anteciparem os processos que são vividos e gradativamente elaborados pelas crianças. “A criança é capaz de perceber seu corpo em relação ao contexto que está inserida. Sendo assim irá encontrar uma postura adequada e seu ponto de equilíbrio para poder ajustar-se nas trocas de posições do seu corpo” (Fochi *et al.*, 2017, p. 40).

Para viabilizar essa ação autônoma, cabe à professora agir principalmente sob os espaços, garantindo que sejam seguros e instigantes. Conforme reforça Borges e Magalhães (2023), a criança precisa se sentir o suficiente para ser capaz de explorar um ambiente desconhecido de forma autônoma, na estimulação indireta o adulto deve ser mais observador do que interventor, pois estará preparando espaços e materiais, e adaptando-os a partir de sua observação sob a forma com a criança interage com eles. “(...) a criança que é saudável, tanto física quanto psicologicamente, e pode se mover de forma livre, consegue sozinha alcançar todas as etapas da ampliação da motricidade” (Gomes e Magalhães, 2023, p. 477).

Outro pressuposto diz da garantia de qualidade durante as atividades de atenção pessoal voltadas às crianças, ou seja, reconhece-las como um ser singular, único, dotado de sentimentos, expectativas e sentimentos durante os momentos de atividades rotineiras, que por vezes são realizados de forma mecanizados pelos adultos. Em momentos de alimentação e higiene, por exemplo, é importante considerar que a criança está participando de toda a dinâmica com agência, pois ela não é um ser passivo, logo não pode ser manipulada como um instrumento. Trata-se de reconhecer a competência da criança pequena, buscando um “fazer com o bebê, e não um fazer pelo bebê” (Dalledone e Coutinho, 2020, p. 53). Nesses momentos de partilha durante atividades de cuidado ocorrem muitas aprendizagens, sendo o adulto responsável por reconhecer e potencializar o valor educativo de cada ação e interação.

O terceiro pressuposto refere-se ao acolhimento das crianças em suas demandas e necessidades, a criação de um vínculo afetivo que transmita segurança. Para uma relação respeitosa espera-se um vínculo afetivo e cuidadoso com as crianças. O abraço, o colo, o afago, o tom de voz são formas que o adulto se dispõe para acolher. “O toque na infância é um dos cuidados que ajuda a criança a se constituir como sujeito e desenvolver mais confiança nos seus parceiros sociais” (Fochi *et al.*, 2017, p. 41). Os autores afirmam ser indispensável essa temática durante a formação dos educadores, uma vez que culturalmente podem ocorrer mudanças importantes no que se referem aos toques e aproximações físicas entre as pessoas. Entretanto, em se tratando de crianças tão pequenas, a presença do contato como forma de estabelecimento de vínculos de confiança humanizados é algo que estará sempre presente na relação adulto/criança.

É importante que a relação de vínculo criada entre professora e criança tenha por princípio o propósito de apoiar e validar emocionalmente as escolhas das crianças, ou seja, o vínculo não pode ser limitador da autonomia. Às vezes, por excesso de cuidado, ou por querer privar a criança de aparente mal-estar, o adulto tende a resguardá-lo de desafios que são

impulsos para sua autorregulação. Conforme ressalta Gomes e Magalhães (2023), na relação com adulto em espaço escolar, vínculo e afeto apenas não são suficientes. A criança precisa de liberdade, e para se sentir segura para avançar, é importante saber que existe um adulto no qual confia que está por perto.

A compreensão e o respeito pelo ato de brincar é outro pressuposto, uma vez que brincar é para as crianças uma forma de experimentação do mundo e também de expressão. Os adultos devem assegurar que a criança tenha o tempo e as condições adequadas para brincar com autonomia, seguindo os mesmos princípios do primeiro pressuposto da autonomia e liberdade de movimento. Além do brincar que ocorre de forma espontânea, no decorrer das relações e da rotina, é necessário que a escola delimite *áreas do brincar*, com estrutura e materiais adequados ao momento e a capacidade motora de cada criança ou de cada grupo de crianças, garantindo momentos de brincadeiras e descobertas sem intervenções e sem frequentes interrupções. Os autores ressaltam que o brincar se dá de forma muito particular, a depender da criança e da sua idade, sendo o corpo dela e do adulto cuidador os seus primeiros instrumentos de brincar.

Conforme Borges e Magalhães (2023), quando está no espaço de brincar a criança tem a capacidade de se desvincular da dependência do adulto, pois nesse espaço ela toma as próprias decisões sobre ela, sobre os objetos, sobre as dinâmicas relacionais com seus pares. Esse brincar livre não é para a criança um mero entretenimento, mas sim um laboratório no qual atua com permanente agência. Por esse motivo, brinquedos previsíveis, com propostas de manipulação já pré-determinadas, não são necessariamente adequados para o desenvolvimento da criança, pois limita a capacidade criativa, a possibilidade de reinvenção, apesar que as crianças também criam suas próprias estratégias de reinventá-los, entretanto, cabe aos educadores selecionar materiais que deem maior margem de inventividade.

Podemos compreender com tal teoria que o cuidado tem sim um lugar de muito destaque na ação com os bebês e com as crianças bem pequenas, entretanto, esse cuidado assume contornos diferenciados se fundamentados, visando o desenvolvimento da criança com respeito à sua integralidade. Assim como coloca Maranhão (2000), o atual momento busca tirar o cuidado do sentido equivocado do desprestígio no que diz respeito à prática docente, pois partindo da saúde até a garantia de um espaço apropriado, todas as ações docentes devem estar sob a lógica do cuidado, sem o equívoco de se considerar assistencialismo.

Sob a concepção interacionista do desenvolvimento humano, Maranhão (2000) defende que tanto fatores biológicos quanto socioculturais influenciam diretamente e em igual proporcionalidade o desenvolvimento das crianças. A espécie humana, devido sua característica

de grande dependência nos primeiros anos de vida, exige que o adulto mediador desempenhe a função do cuidado para que existam condições de sobrevivência e de desenvolvimento nesse período. Sendo assim, “o cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos” (Maranhão, 2000, p. 120). A mesma autora reitera que a aprendizagem resultante da prática do cuidado não é unilateral, pois aquele que cuida também se forma a cada interação, como uma pessoa mais empática, mais sensível, com maior capacidade de compreender as próprias necessidades.

Maranhão (2000) diz que o cuidado tem sempre uma intencionalidade, que corresponde à uma determinada cultura. A professora, ao fazer escolhas sobre a forma de exercer esse cuidado, está também educando a criança no que diz respeito a uma conduta social. Podemos então pensar sobre o que a professora ensina a criança quando escolhe conversar com ela em um momento que ela se recusa a comer? Em contrapartida, o que estará ensinando caso insista de forma incisiva a alimentação para uma criança que está chorosa não aceitando o que está sendo oferecido? É preciso compreender que a forma com que se exerce o cuidado ensina a criança sobre a forma de funcionamento das dinâmicas sociais, logo, espera-se que uma professora que lida diariamente com bebês tenha a capacidade crítica de avaliar suas atitudes rotineiras, buscando com elas ensinar a criança a ser respeitosa, empática, carinhosa em suas relações interpessoais.

A mesma autora aponta o vínculo como ponto importante a ser destacado no trabalho docente com crianças pequenas, conforme vemos no trecho:

Para atender as necessidades do outro, como ser em sua singularidade, é necessária uma sensível interação entre quem cuida e quem é cuidado, ou seja, o estabelecimento de vínculo. As interações constantes e os vínculos estabelecidos entre as crianças do berçário e os educadores são de caráter afetivo, fazendo lembrar nas educadoras a relação maternal, e produzem sentimentos que podem preencher vazios, que sejam gratificantes, mas também, que fazem emergir conflitos nas educadoras, nas condições de trabalhadoras, que tem suas limitações e seus próprios desejos e necessidades (Maranhão, 2000, p. 126).

A natureza interativa do trabalho docente (Tardif e Lessard, 2009) é o que possibilita o estabelecimento de tal vínculo com as crianças, uma vez que a docente tem por objeto de trabalho a subjetividade de um outro ser humano, que inevitavelmente desperta nela o aquilo que também lhe torna humana. As relações laborais que se estabelecem na ação docente com bebês e crianças bem pequenas não são exclusivamente de ordem objetivas e técnicas, mas envolvem ética e afeto, o que demanda uma outra habilidade importante da docente, que é a

capacidade de estabelecer esse vínculo sempre carregado de emoção, mas sem perder a concepção da criança como um “parceiro social” (Maranhão, 2000), e não da criança como um alguém que se deve criar uma relação familiar. Dentro dessa lógica é possível se formatar um raciocínio pedagógico reflexivo dentro dos objetivos de desenvolvimento e formação cultural das crianças.

Espera-se, então, que a professora possibilite que a criança se sinta segura, confie nela como um adulto de referência, e receba como algo bom o que lhe for proposto. Se espera que a professora proponha de acordo com o que a criança se interessa e deseja, de acordo com o que ela esteja envolvida com integridade e de forma autônoma. Espera-se que tanto em momentos de cuidado quanto em momentos de propostas pedagógicas mais específicas, a intencionalidade do cuidado e da educação se complementem na ação da professora, sendo essa ação direta ou indireta. Se espera que a professora tenha por princípio a garantia dos direitos das crianças em toda a sua ação, e esteja sempre sensível ao que a criança tenha a dizer sobre como percebem os processos que vivencia na escola.

Pensando propriamente nas vivências de crianças que ainda não falam, apontamos como grande habilidade das professoras a compreensão das significações das expressões de comunicação das crianças, em especial, do choro, que é um ato recorrente de expressão das necessidades, dos desconfortos e descontentamentos das crianças pequenas. A professora deve sempre ter em mente que a chegada de um bebê/criança bem pequena na creche será, provavelmente, seu primeiro momento de interação social em um contexto coletivo não familiar, logo, seu choro expressa muitos sentimentos, e além de ser uma forma de externalizar suas sensações, tem por função social a comunicação com o meio.

O choro, como manifestação das vivências dos bebês em um contexto coletivo, unifica o biológico, o social e o cultural, afetando as pessoas ao redor desses bebês. Ele engendra a possibilidade da tomada de consciência dos adultos (provocando, ou não, transformações em suas práticas educativas) e dos bebês que são afetados pelo próprio choro e pelo choro dos outros bebês (Oliveira e Neves, 2018, p. 97).

Conforme apontam Oliveira e Neves (2018), um choro é passível de diferentes interpretações, sendo construídas compreensões de formas gradativas ao decorrer do tempo, por isso se faz necessário certo nível de proximidade entre professora e criança. As pesquisadoras observam que com o passar do tempo existe uma tendência de busca por justificativas mais subjetivas para o choro das crianças, já que no início do contato com a criança, as professoras tentem a buscar causas de ordem mais biológicas para uma criança estar chorando (fome, sono, dor...).

Essas causas mais subjetivas dizem de interações sociais complexas, nas quais as crianças estabelecem formas de comunicações mais potentes através de seu corpo. Conforme aponta Muller *et al.* (2018), olhares, toques, sorrisos e vocalizações são elementos frequentes aparentes na comunicação dos bebês. Por meio dessas ações eles expressam curiosidade, disputa por interesse, reivindicam atenção, se impõem em momentos de conflito, testam autoridade, demonstram arrependimento, carinho, força, sugerem possibilidades, reagem a indagações/propostas, enfim, estabelecem diálogos, sejam com os pares sejam com os adultos.

Guimarães (2016) enfatiza a capacidade comunicativa dos bebês com grande manifestação de afeto, sendo eles fortemente ativos nas dinâmicas comunicativas que estabelecem inicialmente com os adultos familiares e posteriormente com os adultos e crianças no espaço da creche. Conforme a autora, “os bebês inventam caminhos de expressão, convidam os parceiros à ação compartilhada, ampliam possibilidades de manifestação de afeto e de sentido” (Guimarães, 2016, p. 50), quando inseridos em contextos sociais adequados às suas particularidades, seja em materialidade, organização de tempo, olhar intencional a ele dispensado. Se comunicar com o bebê exige um compartilhamento de olhar, observar o que o bebê observa, dar atenção a aquilo que chama a atenção da criança.

Conforme já apontados pelos pressupostos, é importante que a professora esteja atenta às expressões comunicativas da criança dialogando sem demonstrar uma supervalorização da linguagem falada, tendo a consciência que enquanto interagem em situações reais da rotina, a criança está sendo constantemente estimulada, e com isso cria sua estrutura cognitiva e maturação necessária para o início da verbalização. Conforme aponta Guimarães (2016):

O momento de eclosão da fala, por volta dos dois anos, advém de um intenso trabalho de significação por meio da ação, de mergulho nas interações com adultos e com outras crianças, mediadas pela fala, na concretização da capacidade de representar. (...) Podemos dizer que o viés comunicativo da linguagem concretiza-se antes da fala, assim como se tornam visíveis as formas de organização do mundo antes da expressão do pensamento na palavra (*Ibidem*, p. 63).

Considerando então que a fala é uma das etapas do processo de desenvolvimento da linguagem da criança, sabemos que tanto antes quanto depois dela, existem momentos muito importantes de elaboração de um ser autônomo, pensante, que tem muito a dizer, e que tem direito de ser ouvido. Por esse motivo consideramos a capacidade interpretativa uma significativa habilidade docente.

Após delimitados tais apontamentos, no qual consideraremos como base para a análise dos dados desta pesquisa, faz-se necessário refletirmos sobre como essas concepções culminam

em práticas, e isso é possível apenas dando ênfase aos fazeres e as vozes das professoras, que possuem as vivências reais de aplicação desses princípios em suas rotinas em sala. É na ausência de diálogo e reflexão sobre essas práticas que, muitas vezes, não se torna compreensível para as profissionais o quão próximo ou distante dos saberes estipulados pelas legislações estão as práticas que elas adotam. Esse diálogo permite a reelaboração das concepções profissionais, e um constante aprimoramento e elucidação dos saberes decorrentes da prática.

Sendo assim, podemos compreender tamanha a complexidade que o ofício de professora da EI traz. Sendo a EI o ponto inicial de uma longa trajetória escolar, espera-se que ela ocorra de forma harmônica e eficaz, o que exige uma profissional competente para tal. Sabemos que o êxito no trabalho pedagógico não é algo rígido de se visualizar, pois compreende-se como uma professora eficiente, aquela capaz de fazer com que os alunos aprendam, se desenvolvam, alcancem os objetivos, e essa avaliação na EI é ainda mais complexa, devido ao currículo amplo e integral. É identificando boas práticas que teremos possibilidade de, posteriormente, pensarmos para além de um perfil idealizado de professora, compreendendo um perfil com uma base comum de competências e habilidades no qual devem se ancorar todas as professoras atuantes na EI e com faixas etárias determinadas.

2. SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR

Apontamos anteriormente conhecimentos que acreditamos serem essenciais à uma professora de EI, da mesma forma que vimos que essa professora vem se configurando dentro de um grupo profissional maior, o de docentes. A afirmação da docência como profissão provém de um processo complexo, contínuo e inconstante em suas conquistas. Alguns teóricos foram selecionados para nos auxiliarem na compreensão desse processo a partir de seus conceitos conforme explicitamos a seguir.

2.1 Profissionalização, profissionalidade e saberes docentes

A profissionalização docente tem sido assunto presente tanto na academia quanto nas políticas do campo da educação, principalmente após as reformas educacionais que reconheceram o professor como influência direta no desempenho escolar dos alunos. Conforme Nunez e Ramalho (2008), a profissionalização surge como proposta de desenvolvimento didático e pedagógico dos professores, a fim de qualificá-los a ponto de serem eles capazes de trazerem soluções para os problemas educacionais que emergiam no final do séc. XX.

Entende-se por profissionalização o processo histórico no qual passa alguma atividade/ocupação, tendo por consequência o reconhecimento social desta atividade como uma profissão. Nuñez e Ramalho (2008, p. 3) dizem que “profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história”. Esse processo se dá de muitas formas, e conforme Gauthier *et al.* (1998), existem três principais vertentes contemporâneas da sociologia das profissões que abordam a profissionalização. A primeira delas é denominada enfoque do processo, no qual defendem que existem etapas pelos quais uma ocupação precisa passar para ser considerada profissão. São elas:

- 1) a obtenção de uma ocupação exercida em tempo integral; 2) a adoção de uma denominação social que se torna exclusiva; 3) a formação de uma associação profissional de âmbito nacional; 4) a criação de escolas de formação; 5) a formulação de um código de ética; 6) o desenvolvimento de estratégias políticas visando a obtenção de um apoio legal (Gauthier *et al.*, 1998, p. 67).

A segunda vertente denominada enfoque estruturo-funcionalista, identifica as características que distinguem uma profissão, partindo do princípio que “uma profissão possui um saber de alto nível” (*Ibidem*, p. 68), possível de ser transferível de um profissional a outro através de programa de formação. As outras características são: autonomia, altruísmo,

autoridade sobre o cliente, cultura ocupacional distinta, reconhecimento público e legal. Entretanto, os autores afirmam que o conhecimento sistemático é considerado a característica mais importante.

Por fim, a terceira vertente denominada enfoque do poder é definida pelos autores como a capacidade que possui uma ocupação de obter e de conservar um conjunto de direitos e privilégios (e de obrigações) em face de grupos sociais. Conforme Gauthier *et al.* (1998), isso só é possível devido a margem de incerteza que as profissões criam em torno de um setor de atividade. Devido a impossibilidade de domínio dessa atividade por pessoas sem tal competência, apenas os que possuem saber específico para executar a atividade em questão podem ser considerados profissionais. Trata-se de um saber único, legitimado pelas elites da sociedade.

Todas as três vertentes, apesar de diferenças marcantes em sua ótica de compreensão do fenômeno, convergem no fato de considerarem o saber o ponto mais importante na delimitação da profissionalização de um ofício. Os autores afirmam que a universidade tem papel fundamental nesse processo, uma vez que difundem o conhecimento da área, supostamente o saber, a um determinado grupo que se qualifica, o que lhes permitem aspirar o status de profissionais.

Entretanto, esse é um ponto de atenção, pois dentro dessa lógica, a profissão professor/a estaria condicionada a aqueles que possuem conhecimentos próprios das disciplinas no qual lecionam, sem considerarem as outras diversas habilidades e conhecimentos que precisam serem somados ao saber disciplinar para que ocorra uma execução competente da função docente. No caso da EI, podemos observar tal problemática emergindo no fato apontado por Cruz, Martins e Ribeiro (2022), no qual além de poucas disciplinas voltadas para a EI nos cursos de formação inicial de professores, ser um quantitativo ínfimo dessas disciplinas que se propõe a tratar de questões pedagógicas, visto que a grande maioria se detém a saberes provenientes de outras ciências. Sobre essa questão, Gauthier *et al.* (1998) afirmam que:

[consideram] uma ameaça à profissionalização do ofício de professor toda medida visando a reduzir o preparo pedagógico (saberes específicos do trabalho) dos futuros professores em benefício da formação disciplinar (saberes não-específicos ao trabalho), porquanto, conseqüentemente, todos aqueles que detêm o saber disciplinar exigido podem ter livre acesso ao exercício da “profissão de professor” sem outra forma de processo (Gauthier *et al.*, 1998, p. 70).

Núñez e Ramalho (2008) falam sobre a profissionalização ser um processo de construção de identidade profissional, no qual é necessário que os professores se reconheçam

entre si, nas suas particularidades e homogeneidades. Os autores dizem ser um processo relacionado à autoimagem, autobiografia, representações próprias e do grupo profissional, representações da sua atividade profissional, da sua formação e das suas condições de trabalho. Uma vez considerada toda complexidade que permeia essa construção de identidade que antecede a profissionalização docente, Nuñez e Ramalho (2008) afirmam não ser possível que a profissionalização aconteça através de decreto ou exclusão, ou seja, não é um processo exterior ao grupo profissional, pensada por acadêmicos ou pelo estado, e depois repassado aos professores. (...) “se faz necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação – de um novo sentido – da docência como atividade profissional” (Nuñez e Ramalho, 2008, p. 1), sendo a profissionalização parte do anseio e do projeto coletivo de professores.

Conforme Nuñez e Ramalho (2008), a profissionalização se dá considerando o coletivo, com participação do corpo docente. Trata-se de um movimento ideológico, uma vez que busca modificar o interior do sistema educacional pela nova representação docente. É também um processo político e econômico, pois diz respeito à recolocação de posições de poder, de prioridades das gestões públicas, de planos de trabalhos sociais. Além de ser também um processo de “socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, e de negociação entre os projetos individuais e dos grupos sociais” (*Ibidem*, p. 4).

De forma geral, os autores afirmam não ser possível que a profissão docente passe por esse processo de reconhecimento e validação social, sem que ocorra o reconhecimento e validação dentro do próprio grupo, ou seja, um grupo forte, que compreenda as especificidades do seu ofício e possam assim reivindicar condições adequadas para desenvolvê-lo da melhor forma possível, contribuindo para a busca de soluções aos principais desafios no qual a docência passa nesse processo de profissionalização, sejam eles a massificação, a desvalorização, as inúmeras interferências externas (famílias, estado, administradoras etc.), inércia intelectual, social e política do papel do professor (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004). Conforme colocam Gauthier *et al.* (1998, p. 71), “fazer os outros admitirem a pertinência e a eficiência de seu próprio trabalho é, de um certo modo, uma questão de persuasão e de convicção pessoal”.

Compreende-se que a profissionalização é composta por dois aspectos. Um deles é considerado o aspecto externo denominado profissionalismo, e o outro é o aspecto interno denominado profissionalidade. Por profissionalismo compreende-se as dimensões éticas coletivas do grupo, seus valores e normas, a dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional. O profissionalismo refere-se a forma de se viver a profissão, se diz da

reivindicação do *status* distinto pelas particularidades da ocupação, negociações para que a sociedade reconheça as qualidades específicas do grupo de profissionais, legitimando e adquirindo status e monopólio dos saberes. (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004); (Nuñez e Ramalho, 2008).

Conforme Nuñez e Ramalho (2008), estão ligados ao profissionalismo as seguintes categorias: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromissos/obrigações, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade etc. Já o aspecto interno, a profissionalidade, é aquele que daremos ênfase nesta pesquisa. Gorzoni e Davis (2017) dizem que o termo profissionalidade começa a surgir nas pesquisas acadêmicas a partir dos anos 90, quando se observa uma necessidade de ampliação para compreensão do trabalho docente. Conforme levantamento feito pelas autoras, verificou-se um aumento significativo das produções acadêmicas relacionadas a profissionalidade a partir de 2006.

Segundo Sacristán (1995, p. 63), entende-se por profissionalidade docente o que é “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Trata-se de um conceito em permanente elaboração, pois se contextualiza de acordo com o momento histórico, concomitantemente à função social que a escola possui. Nunes e Ramalho (2008) dizem que:

O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meios da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias às suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (Nunes, Ramalho, 2008, p. 4).

A abrangência do conceito reflete a quantidade de variáveis que implicam, também, na compreensão da função social da escola, seus fins e práticas. Sendo o professor agente central nesse fazer educacional, a profissionalidade ideal é sempre configurada por “um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (Sacristán, 1995, p. 65). Consequência das constantes transformações e demandas sociais, a profissão docente vive uma permanente indefinição, mesmo que sua função seja afirmada e reconhecida como uma importante função profissional pela maioria das pessoas em diferentes contextos culturais.

Gorzoni e Davis (2017) concluem, através de levantamento bibliográfico, que mesmo diante da polissemia do termo profissionalidade, sua definição pode ser considerada consenso

entre as pesquisas mais recentes. Definem profissionalidade docente como “a especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução social” (*Ibidem*, p. 1141). Entretanto, conforme aponta Shulman (2014), não existe uma continuidade na história da construção da prática docente. Ao considerar uma “amnésia individual e coletiva” na profissão, compreende-se que os saberes dos professores não se complementam, são em maioria saberes individualizados, fragmentados, que não convergem para a formação de um corpo de conhecimento consistente para a profissão.

Conforme problematizado acima, considera-se profissionalidade docente o que é próprio do saber profissional do professor, ou seja, são os seus conhecimentos específicos, da ordem dos saberes, comportamentos, habilidades, valores e éticas. Gauthier *et al.* (1998) afirmam que compreender a natureza e as nuances do saber profissional docente é fundamental para que os professores exerçam seu ofício com mais competência, assim como para que possam reivindicar condições de trabalho adequadas, tanto em nível de políticas públicas quanto de reconhecimento social. Logo, o fortalecimento da profissionalidade é o primeiro passo rumo à efetiva profissionalização.

Independente da etapa de ensino que atua, o(a) docente precisa mobilizar diferentes saberes para que outros sujeitos ampliem seus conhecimentos e se desenvolvam, e a eficácia do trabalho do professor é verificada a partir da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos. Conforme Shulman (2014), “um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e/ou valores em ações e representações pedagógicas”. Podemos considerar que no caso da EI este movimento se dá de forma essencialmente dialógica, pois na intenção de proporcionar experiências, a professora busca observar o que a criança sabe e se interessa, e o saber da professora que se pressupõe que a criança não tenha, é o que a criança experimentará ao ter contato com objetos, materiais, espaços, diálogos, interações, brincadeiras, que serão oferecidos por esta professora.

Conforme reflete Tardif (2014), se faz necessário a delimitação efetiva do trabalho do professor, ator social competente para desempenhar esse papel de ensinante/mediador no âmbito de sistema de educação. Isso se dá principalmente pelo fato dos conceitos *saberes sociais* e *educação* estarem ligados ao que diz respeito às relações entre sujeitos, ou seja, é comum confundir a intenção de ensino decorrente dos relacionamentos entre diferentes atores sociais, e o ensino decorrente de uma aula planejada por um profissional habilitado para exercer aquela função de ensinante/mediador.

O mesmo autor afirma que, de fato, os professores possuem saberes diferenciados, entretanto, não possuem clareza de que saberes são esses, o que evidencia uma relação problemática entre os professores e seus saberes. Conforme destaca Tardif (2014), o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, com saberes provenientes de diferentes fontes, como a formação inicial e continuada, do seu contato com os currículos das instituições que trabalha, de suas experiências vividas com os alunos e os pares. Entretanto, não é possível dizer que os professores são reconhecidos como produtores de conhecimentos, nem mesmo entre os pares. O mesmo autor afirma que “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (Tardif, 2014, p. 40). Resultado disso é um professor executor, com pouca compreensão crítica do seu papel na construção dos conhecimentos da pedagogia e até mesmo na construção dos conhecimentos dos próprios alunos.

Para Gauthier *et al.* (1998), dois obstáculos permeiam as pesquisas que visam compreender o repertório de conhecimento docente. O primeiro obstáculo é aquele que o autor chama de “ofício sem saberes”. Trata-se de todos os preconceitos e estereótipos que orbitam a profissão docente, visto existe uma errônea concepção de que não é necessário existirem saberes específicos para ser professor, acreditando ser suficiente apenas ter talento para dar aulas, limitando a prática do professor ao domínio de habilidades isoladas, como o domínio de conteúdos disciplinares. Ou seja, o primeiro obstáculo apontado por esses autores é a dificuldade em se reconhecer as demais habilidades necessárias para se cumprir o ofício docente, para além do conhecimento das disciplinas no qual aquele(a) professor(a) irá lecionar.

O segundo obstáculo, denominado “saberes sem ofício”, diz respeito ao extremo oposto, isto é, quando se desconsidera todo o contexto concreto da prática docente, resumindo às experiências ensaísticas, previsíveis e planejadas. Trata-se de uma supervalorização das pesquisas científicas relacionadas a área da Educação, desconsiderando as especificidades do contexto real da prática docente. Exemplifica com os experimentos realizados, principalmente, pela Psicologia, no qual considera que “confundiu-se o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 26). Os autores argumentam que, tão reducionista como o primeiro obstáculo, a concepção da docência como um saber sem ofício amputa o seu objetivo real, no qual existem sujeitos (docente e alunos), que se relacionam de forma com que exista um aprendizado, e para tal o profissional mobiliza saberes diversos.

Gauthier *et al.* (1998) propõem então uma terceira perspectiva, no qual denomina o ensino como um “ofício feito de saberes”. Consideram que a competência do professor está atrelada ao domínio de um saber próprio do ato de ensinar, possível de ser alcançado apenas vivenciando situações reais em uma sala de aula, e não em situações simuladas ou controladas como acontecem nos casos da maior parte das pesquisas científicas. Concebem essa profissão como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (*Ibidem*, p. 28). Representam através do quadro abaixo, demonstrando os saberes que compõem esse reservatório:

Quadro 1 – Reservatório de saberes, segundo Gauthier *et al.* (1998)

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das Ciências da Educação	Da Tradição Pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou jurisprudência pública validada.)

Fonte: Gauthier *et al.* (1998, p. 29).

Os saberes disciplinares dizem respeito aos saberes científicos não produzidos pelos professores, mas apropriados por eles para ensino aos alunos. São os saberes dos especialistas, como a Matemática, os códigos linguísticos, as leis naturais, enfim, conteúdos específicos de cada matéria lecionada. Já os saberes curriculares consideram as transformações ocorridas de acordo com os programas de ensino. Esses também não são saberes produzidos pelos professores, entretanto, o autor ressalta a importância do corpo docente se apropriarem de tais conhecimentos, para que suas práticas estejam condizentes ao contexto educacional de cada escola, ou até mesmo de cada rede de ensino. Trata-se de um guia para planejar, avaliar e, até mesmo, alguns recursos pedagógicos a se usar.

Outro saber é o das Ciências da Educação. Adquirido, principalmente, durante a formação inicial, trata-se de conhecimentos que, mesmo que não utilizados diretamente para atuação em sala de aula, ajudam o professor a compreender as *facetas de seu ofício*. Além disso, esse saber ajuda a elucidar a história, a evolução, os caminhos e processos pelo qual passou e passa a profissão docente. Por sua vez, o saber da tradição pedagógica busca, por meio de uma perspectiva histórica, criar uma linha lógica que explicita as transformações ocorridas no modelo pedagógico desde o século XVII, quando se instalou o modelo escolar que temos hoje.

Essa maneira escolar, analisada através das dimensões e problematizações de cada tempo histórico, serve como base para o comportamento dos professores.

Quando fala sobre os saberes experienciais, Gauthier *et al.* (1998, p. 32) dizem que “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados.” É por meio da prática que o professor adquire esse saber, consequência de muitas repetições, tentativas, ações baseadas em juízo de valor. São formas de fazer internalizadas pelo professor a partir de experimentações muito particulares que, em sua grande maioria, não se tratam de conhecimentos verificados por métodos científicos, mas dizem respeito a relações interpessoais e internalizações particulares. Esse saber dialoga com o conceito de *habitus* defendido por Tardif (2011), no qual o autor diz que:

No exercício do cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transmissoras e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “profissionalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (Tardif, 2011, p. 49).

Por fim, os saberes da ação pedagógica são provenientes dos saberes experienciais que se tornam públicos após a experimentação coletiva e comprovação através de métodos científicos, em situações reais de sala de aula. Trata-se do conhecimento menos explorado e desenvolvido de todos os que compõem a profissionalidade docente e, paradoxalmente, o mais importante e necessário para uma efetiva profissionalização docente. Como afirmam Gauthier *et al.* (1998, p. 34), “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto este tipo de saber não for explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. A pouca explicitação desse saber prejudica a apreensão coletiva desse conhecimento basilar para o profissional. Esse processo de identificação dos saberes da prática e verificação científica é necessário para validação da jurisprudência particular dos professores, o que permitirá a organização de um repertório de saberes da ação pedagógica, utilizada para a formação de novos professores e aprimoramento da prática de toda a classe profissional.

Dessa forma, o trânsito dessas informações relacionadas às experiências embasaria as boas práticas e alimentariam o reservatório de saberes do grupo profissional, o que, até então

não acontece. Pensando sobre essa ideia de coletivo de trabalhadores, reiteram Tardif e Lessard (2009):

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (Tardif e Lessard, 2009, p. 27).

O saber da ação pedagógica é aquele que permite que o professor fundamente suas escolhas, e na ausência desse saber válido, a tendência é que os professores permaneçam mobilizando saberes embasados em escolhas tradicionais ou escolhas provenientes de seus próprios valores, pois diante dos desafios encontrados na discrepância entre a teoria adquirida na formação e a prática vivida no dia a dia de sala de aula, o professor faz escolhas sem ter um repertório de estratégias próprio de sua profissão. Esse saber que se torna jurisprudência coletiva é possível de ser acessado quando se observa consciência por parte dos professores, sobre as escolhas tomadas.

Nóvoa (2022) dialoga com Gauthier *et al.* (1998) quando atribui ao conhecimento docente três características: contingente, coletivo e público. Por contingente, entende-se a grande imprevisibilidade que permeia a ação docente. “Há uma dimensão de risco, de incerteza, no modo como esse conhecimento se elabora, a partir de uma diversidade de experiências e da sua análise” (Nóvoa, 2022, p. 9). Por outro lado, o autor fala sobre um acaso que não acontece por acaso, ou seja, uma sucessão de acontecimentos cotidianos que são passíveis de certa previsão e controle dos professores. Conforme aponta Nóvoa (2022), é nisso que dá a possibilidade de um conhecimento profissional específico dos professores.

Nessa perspectiva, a ideia de conhecimento contingente ganha todo o seu significado, constituindo um elemento central da profissionalidade docente. Um professor tem de lidar com muitas e diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos das disciplinas às teorias e aos métodos pedagógicos, mas a síntese deve ser feita com base num “terceiro gênero de conhecimento”. Produzir essa afirmação implica uma concepção do trabalho dos professores que não se limita à prática, mas que inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise (*Ibidem*).

Sobre a característica coletiva do trabalho docente, Nóvoa (2022) aponta o conhecimento tácito que existe no interior da profissão, que nem sempre é corretamente compreendido, consciente, problematizado e compartilhado. A tendência observada no modelo escolar no último século supõe uma valorização da ação individual do professor, entretanto, conforme reforça o autor, o modelo educativo atual exige um trabalho conjunto entre

professores, o que é primordial para a fortalecimento do conhecimento coletivo docente, que permitirá firmar e afirmar a profissão.

Nóvoa (2022) fala sobre a dimensão ética e política que permeia esse processo de fortalecimento coletivo do conhecimento docente. Conforme afirma, o corpo docente precisa garantir que nesse processo de construção exista um compromisso com a busca pela equidade e pela justiça social, da mesma forma que, politicamente, é necessário que os professores cavem esse lugar de participação no espaço público da educação. Sem esses princípios, é impossível que se estruture um corpo de conhecimento docente sólido.

A terceira característica do conhecimento docente atribuída por Nóvoa (2022) é a sua natureza pública, que se refere à sistematização e divulgação. Conforme aponta o autor, é comum que professores tenham certa resistência à escrita científica, visto que conforme já colocado anteriormente, existe uma equivocada separação entre os pensantes (acadêmicos) e os executores (professores) na área da Educação. Conforme afirma o autor, “o conhecimento profissional docente ganha legitimidade e relevância quando se difunde na sociedade. É preciso que os professores tenham a possibilidade e a coragem de escrever e de publicar” (*Ibidem*, p. 12).

Ao justificar a importância da publicação, Nóvoa (2022) aponta que é a partir dessa ação que o conhecimento individual do professor tem a capacidade de se tornar objeto comum, ou seja, ganhar autonomia, possibilidade de ser transformado a partir de cada profissional leitor que se utiliza daquele conhecimento para ressignificar sua prática. Citando o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura de 2021, Nóvoa (2022) defende o exercício de publicações dos trabalhos de professores pelo principal fato de que a profissão docente não termina no espaço escolar, mas se estende ao espaço público, na vida social, por um bem comum. Ao projetar a sua voz e seus conhecimentos, os professores estão fazendo parte dessa construção da estruturação social que buscam contribuir através do seu trabalho, e essa ação demonstra participação ativa e legítima nessa construção.

Freire (2006, p. 24) fala que aprender precede, na história da humanidade, o ato de ensinar. Conforme o autor, “(...) foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”. Conforme Libâneo (2006), os fenômenos educativos são inerentes à história da humanidade, e a profissão docente é uma modalidade específica dentre muitas, ou seja, existem muitas formas de se ensinar e aprender para além do ensino escolar formal, por isso se faz indispensável a compreensão das particularidades do trabalho docente na busca da profissionalização. A didática está neste lugar, de domínio próprio

dos professores. Como campo, a didática tem por objeto de estudo o processo de ensino, e é a parte da Pedagogia que se volta para o estudo dos “objetivos, conteúdos, meios e condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais” (Libâneo 2006, p. 16). Conforme o mesmo autor, para a compreensão dos fenômenos educativos sociais, a Pedagogia se respalda em conhecimentos de muitas ciências, como a História, a Filosofia, a Psicologia, entre outras, e a didática permite a sistematização desses conhecimentos para desenvolvimento na forma de ação pedagógica de professores na relação com seus alunos.

De forma geral, a didática é a área da Pedagogia que se volta para as questões do ensino, suas formas e fundamentos. Uma área permeada por disputas e ressignificações, e conforme Pimenta (2018), passamos atualmente por uma tendência de retomada ao modelo de formação que privilegia uma didática tecnicista, com foco na prática, sem teorias e sem ideologias. Isso se dá, segundo a autora, “(...) devido ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo” (Pimenta, 2018, p. 19). A autora traduz tal tendência explicando que:

Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão os professores que poderão receber abonos, e não aumento de salários, e conforme os resultados que seus alunos obtiverem. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática – sem “teoria”; com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas (*Ibidem*, p. 20).

Nóvoa (2022) afirma que as tendências tradicionalistas da formação de professores têm atravessado décadas, mantendo a ideia de que o conhecimento é algo externo ao professor, pois não existe valorização do conhecimento interno produzido pelo corpo docente. Por mais que o final do século XX tenha impulsionado movimentos críticos que contestam tal tendência, poucas mudanças ocorreram no modelo de formação e na esfera geral da atuação dos professores. Os conceitos de professor reflexivo, professor pesquisador e abordagens autobiográficas têm sido utilizados recorrentemente nas pesquisas de cunho críticas, mas conforme Nóvoa (2022), percebe-se certa saturação do tema, e incapacidade de renovações da realidade da educação.

Nóvoa (2022) aponta o que considera serem os três principais erros cometidos pelos profissionais e pesquisadores progressistas: primeiramente, a desatenção às dimensões institucionais, uma vez que o campo progressista da Educação se fragmenta entre aqueles que

são extremamente críticos ao espaço da escola, e aqueles que defendem e valorizam. O segundo ponto refere-se à fragilidade do debate sobre profissionalidade e profissionalização docente, restrito a pesquisadores e acadêmicos que normalmente estão distantes do corpo de professores. O terceiro erro considerado pelo autor é a omissão dos referenciais públicos, ou seja, a pouca explicitação do papel do professor na construção de um debate público sobre Educação.

O estudo que buscamos desenvolver nesta pesquisa visa endossar a importância e legitimidade do conhecimento docente, o que consideramos que contribui positivamente para os três pontos problemáticos apontados anteriormente por Nóvoa. Ao identificar, problematizar e tentar decodificar o saber docente de forma com que fique visível um raciocínio complexo, buscamos demonstrar que o professor age de acordo com um saber próprio, específico, que pode ser aprimorado num exercício reflexivo, e não passivo, sendo a escola um local privilegiado de aprendizado não só para as crianças, mas também para os professores, que se fazem docentes também a partir das dinâmicas relacionais que ali se estabelecem.

2.2 O raciocínio pedagógico

A forma com que professores articulam todos os saberes que possuem, deve ser considerada como uma forma própria de raciocínio, que não está ao alcance de outras pessoas sem a devida competência. Sobre essa questão, trazemos o estudo de Shulman (2014), no qual o autor analisa esse raciocínio pedagógico que resulta em estratégias dotadas de crenças e concepções, que permitem que professores bem-sucedidos detenham habilidades diferenciadas enquanto mediam processos de ensino/aprendizagem.

Segundo Shulman (2014), a forma com que é visto o conhecimento docente é raso e fragmentado, pois existe uma tendência de ênfase em alguns pontos em detrimento de outros, como a maior atenção ao conhecimento do conteúdo ministrado e a forma de interação interpessoal do professor com os alunos, desconsiderando toda uma rede complexa de escolhas e estratégias feitas pelos professores. Sem descartar a importância da contribuição de outras áreas da ciência para a construção de um ensino escolar eficiente, o mesmo autor afirma que apenas testes isolados sobre a eficácia do ensino não são suficientes para a compreensão da forma com que os professores atuam. Não é possível compreender quais etapas seguem, o que priorizam, o que descartam, como se organizam, enfim, toda estrutura de pensamento. Neste trecho o autor argumenta que:

(...) os resultados da pesquisa sobre eficácia do ensino, embora válidos, não são a única fonte de informação para definir a base de conhecimento para o ensino. Essas fontes deveriam ser entendidas como muito mais ricas e abrangentes. Na verdade, compreendidas adequadamente, as fontes verdadeiras e potenciais de uma base de conhecimento para o ensino são tantas que nossa pergunta não deveria ser: “Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?” Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” (Shulman, 2014, p. 205).

Para compreender a base de conhecimento dos professores, o autor os organiza em sete categorias, sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo o que ele se refere sendo o “terreno exclusivo dos professores” (*Ibidem*, p. 206), conceituação que dialoga diretamente com o conceito de saberes da ação pedagógica de Gauthier *et al.* (1998). Segundo o autor, esses conhecimentos são provenientes de quatro principais fontes: formação, materiais e entorno, pesquisas, e por fim, a sabedoria vinda da própria prática.

Shulman (2014) reforça o conceito de saber da ação pedagógica de Gauthier *et al.* (1998) quando diz que o ensino é um processo de compreensão e raciocínio, com transformações e reflexões, logo, a formação desses professores deve garantir que todo futuro docente tenha a capacidade de refletir profundamente sobre o ato de ensinar. “Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações” (*Ibidem*, p. 214). O bom desempenho individual docente não é suficiente para garantir um bom ensino se esse desempenho não estiver adequadamente fundamentado. Para além disso, o autor diz que o ensino eficiente extrapola o movimento de compreensão e decodificação por parte do professor. Trata-se, principalmente, da possibilidade de julgamento e de ação, de articulação de escolhas que possam configurar uma sequência de boas ações pedagógicas. Zeichner (2008) reforça essa ideia afirmando que o movimento da prática reflexiva do professor o coloca em um papel ativo na:

(...) formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Zeichner, 2008, p. 539).

O mesmo autor afirma ser necessário que professores estejam atentos ao que entendem por refletir a própria prática, pois é comum que se compreenda esse movimento como uma forma de avaliar se a ação que desenvolve está de acordo com o que outras pessoas determinam que ele faça. Trata-se de uma racionalidade técnica que erroneamente ignora o fato de que

teorias refletem práticas, e não são pontos de referências estanques no qual o professor precisa de ter por meta única alcançar. “Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas” (*Ibidem*, p. 542).

Ao contrário disso, a prática de reflexiva do ensino deve partir do princípio da adequação da prática para se alcançar um devido fim que seja pautado em aspectos morais e éticos. Trata-se de um olhar amplo sobre contextos educativos, não restritos a sala de aula, sob possibilidade de alteração em modelos estruturais de práticas docentes. Entretanto, o professor reflexivo deve ser cauteloso quanto ao alcance de suas ações no que diz respeito ao que acontece fora de sua sala de aula, para que isso não se torne uma sobrecarga de trabalho e gasto de energia pouco eficiente, o que consequentemente, o desvia de sua missão principal. Entretanto, suas ações em sala precisam ser problematizadas através de uma lente sociocultural, no qual se compreenda que dificuldades estruturais dos sistemas de ensino e da sociedade não são exclusivos, e é necessário se criar estratégias coletivas que favoreçam da correção de lacunas na educação e nas injustiças sociais.

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (Zeichner 2008, p. 546).

A partir ação docente reflexiva e sistematizada, Shulman (2014) identificou certos aspectos recorrentes e cíclicos de tomadas de decisões de professores exitosos, sendo eles: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões. Trata-se de certo padrão de escolhas que refletem uma lógica de ação, no qual os professores experientes tendem a repetir, com ênfase no início e no final de cada ciclo de ensino, que resulta na ação de compreensão do professor.

A lógica do raciocínio do professor eficiente resulta em ações dotadas de intencionalidade, o que segundo Pastoriza (2021), diz respeito a um processo de escolhas e tomadas de decisões que, para além de serem intencionais, são também objetivas e conscientes. O mesmo autor reflete que intenção pedagógica é algo comum na ação da maior parte das ações realizadas por profissionais da Educação, entretanto, a intencionalidade pedagógica é algo mais profundo, trata-se de tornar intencional uma intenção, questionar padrões tradicionais e valores já estabelecidos nas práticas pedagógicas. É fazer escolhas e justifica-las pedagogicamente, de

modo que “não se justifique no ‘porque sim’, no ‘porque gosto’, no ‘porque prefiro’, no ‘porque sempre fiz assim’, ou outras justificações menos objetivadas, alicerçadas sobremaneira num ‘costume’ de origens inexplicáveis ou imemoriais” (Pastoriza, 2021, p. 4).

O autor exemplifica citando uma clássica escolha feita por professores, que é a escolha de avaliar o conhecimento dos alunos através de provas. Conforme Pastoriza (2021), a intenção de usar uma prova escrita para avaliação não é suficiente, cabe ao professor justificar o motivo da escolha, conforme exemplifica:

(...) eu poderia optar e justificar o modelo de avaliação por prova uma vez que desejo fornecer um tempo-espço no qual meus estudantes sejam exigidos a mobilizar seus conhecimentos sem outros interferentes materiais externos. Ou, ainda, poderia optar por essa proposta por considerá-la interessante para analisar a capacidade dos estudantes (re)organizarem os conhecimentos desenvolvidos durante as aulas em uma situação que lhes exija adaptação frente a situações inesperadas (questões), num contexto de independência intelectual (individualmente) e sobre determinado nível de pressão (com tempo determinado, sob a vigilância docente etc.). Neste exemplo, não apenas a escolha pelo ‘tipo’ de avaliação está contida na ‘intencionalidade pedagógica’, mas o próprio ‘conteúdo’ ou ‘forma’ da prova e suas questões. (*Ibidem*, p.4)

O mesmo autor reitera também que a intencionalidade pedagógica resulta em uma ação mais autônoma do professor, no sentido de fazer escolhas determinadas por ele, uma vez que considere essas escolhas melhores e mais adequadas para o seu contexto e o de seus alunos. Entretanto, essa ação é refletida e ancorada nas bases legais e curriculares, dialoga com os conhecimentos da área e têm sempre a intenção de repensar conceitos ou ações que sejam avaliados por ele como inapropriados ou estanques pela tradição.

Pastoriza destaca também que documentos de ordem regulatórios, como a BNCC (2017), apresentam textos que dão possibilidade de diferentes formas de ação, uma vez que não existe uma descrição mandatória de conceitos, sequências, formas a serem trabalhados, sendo assim, a intencionalidade daquele profissional é o que determina as temáticas e estratégias a serem adotadas durante o exercício da docência, desde a escolha do que será desenvolvido com os alunos, até a forma com que isso será avaliado. A identificação do raciocínio pedagógico e da intencionalidade que o permeia é um dos focos primordiais desta pesquisa. Queremos observar o que justifica as escolhas docentes realizadas pelas professoras sujeitos desta pesquisa.

Conforme Cunha (2018), se faz necessário dar ênfase às justificativas uma vez que está nela a possibilidade de se distinguir qual ação docente foi tomada a mero acaso ou por repetição, e qual ação está dotada de intencionalidade. Conforme a autora, até mesmo professores que

demonstram bom domínio da prática docente e desenvolvem um trabalho eficiente, se não sabem justificar de forma fundamentada o seu saber, não podem ser considerados como dotado de saberes profissionais, fator que resulta na fragilidade de seu saber e sua profissionalidade. “É um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão” (Cunha, 2018, p. 8). Dessa forma, a seguir apresentamos as escolhas metodológicas que optamos para buscar alcançar tais compreensões.

3. PRODUÇÃO DADOS: CAMPO, SUJEITOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conforme esta pesquisa se desenvolveu, algumas adequações importantes foram necessárias para sua viabilização. O plano inicial que compunha o projeto de pesquisa trazia o mesmo objeto principal, o saber docente na EI, porém a intenção do caminho investigativo partia da observação de grupos de troca de saberes docentes institucionalizados, para análise de como se organizavam esses grupos dentro das escolas, como se davam os compartilhamentos de saberes docentes entre os professores e gestores durante as dinâmicas e encontros, e quais eram os principais saberes docentes considerados pelos sujeitos que compusessem o grupo.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da universidade, entramos em contato com duas escolas que foram identificadas como escolas que mantinham essa prática recorrente de grupos de estudos e trocas de saberes, porém não obtivemos sucesso. O próximo passo foi fazer contato com as Secretarias de Educação de municípios próximos, e após explicitarmos o objetivo da pesquisa, outras escolas foram indicadas, sendo duas em Contagem (MG) e uma em Belo Horizonte (MG), onde, da mesma forma, não obtivemos sucesso.

Diante de tais dificuldade, passamos a visitar presencialmente algumas escolas, e acreditamos termos feito contato com aproximadamente 20 escolas, entre visitas presenciais e contato por telefone, além das cinco anteriormente indicadas. No geral, percebemos que a grande maioria das escolas nunca tiveram por hábito tal proposta de viabilização de grupos de trocas/estudos entre professores, e as poucas que mantinham esses grupos, se desarticularam após o retorno do afastamento devido a pandemia de Covid-19. Duas escolas, inclusive, disseram que durante o período de atividades remotas conseguiram fortalecer um grupo de estudos on-line, onde faziam estudos de casos e estudos de textos legais e teóricos, entretanto, os desafios do retorno presencial foram tantos que não conseguiram manter os grupos, apesar de reconhecerem a importância e a pertinência de tal prática.

Vimos em uma dessas escolas a possibilidade de reestabelecimento desse grupo de estudo em uma Pesquisa Ação, inclusive a proposta feita para a gestão foi prontamente acolhida. Entretanto, após análise mais cuidadosa sobre o período que tínhamos disponível para conclusão desta pesquisa e o tempo médio necessário para a realização de uma Pesquisa Ação de qualidade, percebemos que seria inviável seguir com essa estratégia. Na ausência de escolas com grupos de trocas institucionalizados, foi necessário eleger novas estratégias a partir de outro campo e outros sujeitos, que nos dariam a possibilidade de compreensão do saber de docentes atuantes na EI. Com isso, a opção que se mostrou mais viável foi a análise da prática

de professoras individualmente, no qual buscaríamos identificar os saberes próprios compatíveis aos saberes da ação pedagógica a partir das justificativas extraídas em entrevista. Novamente, considerando o tempo que dispúnhamos para a realização da pesquisa, optamos pela escolha de duas professoras, visto que dessa forma, a dimensão do coletivo e da troca de saberes poderia se manter presente.

Como a principal análise estaria nas justificativas que apontariam a intencionalidade das ações das professoras, utilizaríamos a Análise de Conteúdo como método de análise de entrevistas semiestruturadas, entretanto, em posse dos dados, vimos que essa metodologia limitaria de forma significativa a compreensão da complexidade do saber das professoras. Por esse motivo, utilizamos dos demais dados obtidos através de questionário e observação, para análise por meio da Triangulação de Dados. Esses dados, resultantes do questionário e da observação, até então seriam dados secundários, utilizados como base para o preparo de um bom roteiro de entrevista, entretanto foram ressignificados, uma vez que se mostraram potentes em relação a compreensão dos saberes docentes das professoras sujeitos da pesquisa. Dessa forma, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, o que significa que teve foco em um:

(...) modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos, [e] o objetivo é compreender e encontrar significado através de narrativas verbais e de observações, em vez de através de números, [como ocorre nas pesquisas quantitativas] (Bento, 2012, p. 40).

Tal escolha se deu em consonância com as tendências de pesquisas em Educação, conforme pudemos constar em revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa mostra-se mais coerente com os objetivos deste estudo, principalmente devido às técnicas que foram utilizadas para produção e análise de dados, que exigiram organização e interpretação de falas e contextos. Para garantia do rigor científico, três técnicas de produção de dados foram utilizadas para a realização de um estudo de caso.

Sobre estudo de caso, entende-se um estudo minucioso sobre um determinado indivíduo ou grupo, para que seja possível melhor compreensão de um determinado fenômeno relacionado ao tema da pesquisa em questão. As técnicas utilizadas para produção de dados foram: questionário, para levantamento do perfil das professoras participantes; observação participante, para identificação de ações recorrentes da prática no dia a dia das professoras; entrevista semiestruturada, para verificação das justificativas dessas professoras para a utilização dos determinados saberes, ou seja, identificação da intencionalidade das professoras

em relação à própria prática. Buscamos com isso compreender os saberes que coincidem e que fundamentam na ação de ambas, o que pode sugerir um saber próprio da ação profissional docente, potencialmente pertencente a um corpo de conhecimentos específico.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil da rede municipal de Contagem (MG), mesma escola no qual leciona a pesquisadora responsável por este estudo. Foram selecionadas como sujeitos da pesquisa duas professoras responsáveis pela mesma turma de crianças de 1 ano no período da tarde. Optamos por tais professoras considerando alguns critérios observados. Primeiramente, foram professoras que não demonstraram nenhuma desconfiança ou resistência mediante ao convite da pesquisadora, o que demonstra segurança da própria prática, uma vez que ao saber que a pesquisadora estaria em sala, observando, fazendo anotações para posterior análise, outras professoras se mostraram inseguras, inclusive verbalizando tal receio. Outro fato importante foi as duas professoras serem docentes da mesma turma, na enturmação de 1 ano, denominada Turma Q³ (TQ).

Outro fator importante para a escolha das professoras foi o histórico de interesse pela faixa etária que atuam. Nessa escola não existem professoras efetivas no turno da tarde, por esse motivo, a cada um ou dois anos, uma nova equipe de professoras contratadas inicia no período da tarde, conforme classificação em processo seletivo simplificado. A gestão tem por procedimento fazer a divisão de turmas por interesse, visto que as demandas de idade variam muito dentro da etapa da EI. Sendo assim, na reunião inicial é informada a relação de turmas e faixas etárias disponíveis e as professoras contratadas escolhem a partir do próprio perfil. Havendo interesse de mais uma professora na mesma turma, é realizado sorteio.

Conforme relatou a diretora, é comum que nesse momento de escolhas de turma exista maior interesse nas turmas de crianças maiores, sendo comum que a turma de 1 ano “sobre” para a última professora a escolher. As duas professoras participantes desta pesquisa fogem à regra, uma vez que este ano elas escolheram a turma dos bebês, por mais que seja em contextos diferentes. A professora referência da TQ, Ana⁴, escolheu inicialmente a turma de crianças de três anos, mas após desistência da professora referência da TQ, Ana pediu para assumir o cargo. Já a segunda professora, Bia⁵, mostrou-se interessada na turma desde o momento inicial da escolha de vagas.

³ Nome da turma abreviado para garantia da confidencialidade.

⁴ Nome fictício para garantia da confidencialidade.

⁵ *Idem*.

Por fim, o tempo de docência com crianças de 1 ano também foi um fator importante para a escolha das participantes, visto que uma das professoras possui um bom tempo de experiência, e a outra professora iniciou este ano, tendo experiência apenas com crianças maiores, de ensino fundamental. Isso possibilitou observarmos também o quanto a experiência em tempo de atuação pode interferir nas escolhas docentes de ambas.

Ana é professora referência (R1) da turma Q, e Bia é a segunda professora (R2), também responsável pela TQ em um horário, e por outra turma de 02 anos em outro horário. A turma possui uma Agente de EI fixa, que fica em sala durante todo o período, auxiliando as professoras. Eva⁶, a agente da turma, acompanha as crianças das 13h às 17h20, realizando intervalo de 30min. para lanche. A escola se organiza em 3 tempos de 1h30, ou seja, a professora R1 fica com sua turma por dois tempos diariamente, sendo o terceiro tempo destinado ao seu café (30min.), planejamento e organização (1h), sendo esse período denominado Tempo Pedagógico (TP). A professora R2 fica um tempo em uma turma, um tempo em outra turma, e tem o seu terceiro tempo destinado ao seu planejamento e organização (TP).

A TQ é composta por 11 crianças, sendo 5 meninas e 6 meninos. Durante o período da pesquisa, a criança mais nova tinha 1 ano e 3 meses, e a criança mais velha tinha 2 anos. A escola está em uma região periférica, e no ano da pesquisa atendia crianças de até 4 anos. A sala da TQ fica no andar térreo da escola, tem duas portas de acesso, sendo uma com saída para o pátio interno e refeitório, e outra dando acesso ao solário/quintal. A sala é ampla, dispõe de uma caixa de brinquedos que fica ao alcance das crianças, um armário pequeno para as professoras, um espelho grande, duas folhas de tatame que ficavam no chão em baixo do espelho a maior parte do tempo, uma pia na altura das crianças, duas pedras fixadas na parede que serviam de apoio para mochilas, duas prateleiras altas, uma cadeira de adulto, uma cadeirinha de balançar para as crianças, uma TV e um ventilador.

A escola tem por projeto institucional a temática Quintal da Infância, e valoriza muito vivências no espaço externo. Possui uma área grande de quintal, com uma casinha, dois balanços de ferro, ducha, jardim, árvores, área demarcada para pomar, galinheiro, horta, espaços com areia e redário. Na parte interna da escola existem, na parte inferior, outras duas salas, dois banheiros de criança e dois de adulto, um parquinho coberto, refeitório e secretaria, e na parte superior outras 4 salas, bebeteca, solário, sala dos professores, cozinha, fraldário, dois banheiros infantis e dois para os adultos.

⁶ *Idem.*

Explicitado os sujeitos e caracterizado o campo de pesquisa, discorreremos a seguir sobre as etapas da produção e coleta de dados.

3.1 Questionário

O questionário foi utilizado como técnica inicial após entrada no campo, e teve por objetivo levantar informações que possibilitassem traçar o perfil pessoal e profissional das duas professoras participantes. Conforme Prodanov e Freitas (2013), o questionário é uma técnica de levantamento de dados primários, e trata-se de uma série de perguntas ordenadas, o qual recomenda-se alguns critérios para que seja funcional e eficiente. A partir dos critérios elencados por Prodanov e Freitas (2013), consideramos os seguintes para a elaboração do questionário utilizado nesta pesquisa (Anexo A):

A) Carta explicação: conforme indica os autores, é necessário que acompanhe o questionário uma carta explicação que contenha a “proposta da pesquisa; as instruções de preenchimento; as instruções para devolução; o incentivo para o preenchimento; o agradecimento” (Prodanov e Freitas 2013, p. 108). Entretanto, mesmo compreendendo a importância de tais informações, viu-se desnecessária a elaboração uma carta específica, uma vez que o diálogo constante entre a pesquisadora e suas colegas de trabalho explicitaram todas as informações necessárias. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi emitido em duas cópias, estando uma delas em posse das professoras participantes. Nele, formalizou-se as informações mais importantes em relação aos propósitos e procedimentos adotados.

B) Construção por blocos temáticos obedecendo uma ordem lógica de elaboração de perguntas: para elaboração, consideramos três blocos – informações pessoais, informações sobre a trajetória de formação e profissional, e por fim, um pouco sobre o perfil profissional. Buscou-se proporcionar uma progressão, partindo das características da pessoa, da mulher, da cidadã, posteriormente caminhando para a compreensão dos trajetos formativos que as levaram à tal profissão, considerando tipo de formação, o local, tempo cronológico e histórico dessa formação. As perguntas sobre o perfil profissional foram elaboradas com o propósito principal de servir de dados comparativos quando confrontados com os dados obtidos pela observação, pois com isso foi possível elaborar melhor uma boa entrevista semiestruturada na última fase de coleta de dados.

C) Linguagem compreensível, evitando a possibilidade de dupla interpretação ou indução de respostas: buscou-se elaborar perguntas objetivas, de textos reduzidos, e algumas com respostas objetivas, considerando que essas respostas poderiam ser melhor problematizadas durante a entrevista. As questões fechadas davam a opção de nova resposta, ou seja, por mais que fosse solicitado um dado objetivo, considerava-se a possibilidade de uma outra resposta que não estivesse contemplada naquelas opções. O questionário foi entregue para as professoras e solicitado devolução no prazo médio de uma semana, antes do início das observações. Dentro desse período, as dúvidas que surgiram sobre o preenchimento do questionário foram tiradas pessoalmente com a pesquisadora.

3.2 Observação participante

A observação participante foi utilizada como segunda técnica de coleta de dados nesta pesquisa, e teve por intuito identificar as práticas das docentes durante momentos reais de ação em sala. A técnica de observação é uma das mais utilizadas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, entretanto, mesmo com sua popularidade, carrega controvérsias, entre os que a consideram primitiva e imprecisa, e entre os que os consideram moderna e abrangente (Prodanov e Freitas, 2013). Nesta pesquisa, a opção por tal técnica tem motivação clara: uma vez que se busca compreender o saber da ação docente na EI, o caminho mais efetivo é identificar essa ação para, posteriormente, problematizá-la com as professoras. Conforme aponta Gil (2008), “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”, e torna-se um procedimento científico à medida que: “a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é submetida à verificação e controles de validade e precisão” (Gil, 2008, p. 100).

Dentro da metodologia da observação, é possível encontrarmos três técnicas diferentes: A observação simples, a participante e a sistemática (*Ibidem*). No caso da observação simples, o pesquisador é espectador, apenas observa e registra, sem interferências no espaço. Tal técnica não se aplica a esta pesquisa, uma vez que é impossível ser apenas espectadora em um espaço com crianças de idade entre um 1 e 2 anos, que interagem, demandam atenção, cuidado, sorriem, choram, enfim, é necessário que, para estar naquele espaço, a pesquisadora se relacione com aquelas pessoas, por mais que busque não interferir de forma direta em nada que possa alterar a dinâmica natural da turma.

Já a observação sistemática exige um olhar direcionado a algum aspecto específico do campo, no qual a pesquisadora precisa ter um plano para buscar dados que possam confirmar ou refutar uma hipótese sobre algo relevante e pontual. É como estar à procura de comportamentos que trarão respostas para uma única pergunta pré-estabelecida. No caso desta pesquisa, não existe interesse em identificar os saberes das professoras referente a um único ponto. Não temos por objetivo compreender como as professoras fazem a introdução alimentar, por exemplo, pois nesse caso, estaríamos observando especificamente as práticas e escolhas delas durante momentos de lanche e jantar. Ao contrário disso, queremos identificar as principais práticas e escolhas das professoras durante todo o tempo que estão com a turma, para então adentrarmos naquelas que acharmos mais recorrentes e relevantes.

Já a observação participante permite uma entrada da pesquisadora no campo, com certa aproximação dos sujeitos, visto que é possível ser parte daquele grupo em até certo ponto. Isso possibilita a compreensão dos fenômenos a partir da vivência, logo, a constatação de comportamentos e condutas em momentos contextualizados. Conforme aponta Gil (2008), assim como qualquer outra técnica de coleta de dados, a observação participante traz algumas vantagens e desvantagens. Corre-se o risco de um olhar fragmentado das situações, uma vez que é impossível captar todas as informações que ocorrem ao mesmo tempo. Da mesma forma, é apontado como desvantagem a possível mudança de comportamento do grupo diante da presença da pesquisadora, e até mesmo a dificuldade de análise objetiva dos dados devido a aproximação entre pesquisador e pesquisados, entretanto, com rigor científico e atenção ética, é possível desfrutar de suas vantagens para a construção de um bom quantitativo de dados para análise. Gil (2008) aponta como principais vantagens da observação participante:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. (Gil, 2008, p. 104).

Apesar de ter raízes nas pesquisas etnográficas, a observação participante se difere em pontos importantes, que fizeram com que a escolha para este estudo fosse mais adequada. A observação participante não tem por objetivo descrever o que é visto, considerando as particularidades das pessoas, as características dos grupos, as culturas que permeiam tais relações. Por mais que esses dados sejam importantes, e apareçam várias vezes como complementação de informações coletadas, saber sobre o funcionamento da sala de aula e das

dinâmicas culturais e institucionais que lhes atravessam não vem a ser o foco principal da observação. Conforme explica Marietto (2018):

O objetivo da observação participante é produzir uma "descrição densa" da interação social em ambientes naturais. Ao mesmo tempo, os informantes são incentivados a usar sua própria linguagem e conceitos diários para descrever o que está acontecendo em suas vidas esperando-se, que no processo, emergja uma imagem mais adequada do contexto de investigação como um sistema social descrito a partir de uma série de perspectivas dos participantes (Marietto & Sanches, 2013). Outro objetivo é obter uma compreensão profunda de um tema ou situação particular por meio dos significados atribuídos ao fenômeno pelos indivíduos que o vivem e experimentam. Em geral, a observação participante ocorre em ambientes comunitários ou em locais que se acredita ter alguma relevância para as questões de pesquisa. O método é diferenciado porque o pesquisador se aproxima dos participantes da pesquisa em seu próprio ambiente (Marietto, 2018, p. 8).

A observação em campo aconteceu durante um período de dois meses, aproximadamente 40 dias letivos. Como já citado, o fato da pesquisadora atuar como docente no mesmo período da observação exigiu algumas adaptações nos tempos e horários, logo, foi possível a observação de aproximadamente 1 hora por dia, variando alguns minutos para mais ou para menos, a depender da prévia organização.

A observação da prática da professora Ana ocorreu entre o período de 22/05/23 a 23/06/2023, e da professora Bia entre os dias 07/08/2023 a 01/09/2023. Os horários de observação variavam de acordo com o dia da semana, em consonância com os horários de TP explicados anteriormente. Dessa forma, os horários de observação ocorriam da seguinte forma, no decorrer da semana:

Tabela 1 - Horários de observação participante – por professora

	Observação realizada durante o primeiro tempo: 13h00 às 14h00	Observação realizada durante o segundo tempo: 14h30 às 15h30	Observação realizada durante o terceiro tempo: 16h00 às 17h00
Observação com Profª Ana	4ªF	3ªF e 5ªF	2ªF e 6ªF
Observação com Profª Bia	-	2ªF, 4ªF e 6ªF	3ªF e 5ªF

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A rotina institucional faz com que algumas atividades se repitam em determinados horários. Ao acompanhar as professoras durante o primeiro tempo, a observação contemplava sempre o horário de acolhimento e o lanche. No segundo tempo, o horário do jantar, e no terceiro tempo, repetiam-se os momentos de troca e organização para a saída. Os demais acontecimentos variavam de acordo com o planejamento do dia.

Durante a observação, buscou-se atenção aos critérios para adoção de uma conduta adequada, evitando interferências que pudessem alterar as dinâmicas das professoras com a turma. Em momentos que não existiam riscos reais para as crianças, a pesquisadora buscava menor intervenção possível, oferecendo ajuda apenas quando verificava dificuldades práticas na ação das professoras, como nos deslocamentos da turma e inevitáveis dispersões, momentos de organização dos espaços, auxílio em alguma dinâmica de cuidado, entre outras situações. Conforme aponta Marietto (2018), algumas posturas devem ser adotadas pela pesquisadora que adentra o campo, sendo algumas delas:

(...) cautela e polidez ao aproximar-se do(s) indivíduo(s) e/ou grupo a ser observado;
- (...) ter sensibilidade sobre quando perguntar e quando não perguntar. O ideal é não perguntar nada e evitar interferência. Interferência ou perguntas devem ser o último recurso. As entrevistas formais devem ser evitadas, [pois] o procedimento é de observação e não entrevista. Para entrevistas existem métodos específicos (Marietto, 2018, p. 11).

Dessa forma, durante o período de observação, buscou-se fazer comentários que dialogassem com as ocorrências do instante, sem necessariamente demandar respostas diretas. Perguntas sobre escolhas, processos, técnicas, embasamentos foram evitadas a maior parte do tempo, ocorrendo de forma não intencional algumas poucas vezes durante diálogos entre a pesquisadora, a professora e a agente de EI.

Registros foram feitos em caderno de campo no qual foram destacadas as atividades principais do dia, e apontadas situações de cunho relacionais ou rotineiras, que despertaram maior interesse por sua potencial capacidade de desdobrar em bons dados durante a entrevista. Dúvidas sobre a justificção das práticas foram sendo anotadas no caderno de campo, para auxílio da elaboração do roteiro de posterior entrevista. Alguns registros fotográficos foram realizados, entretanto, consideramos que os registros pouco contemplavam a complexidade das ações ali testemunhadas, e para evitar constrangimentos ou intervenção no ritmo do envolvimento da professora com as crianças, optou-se por usar menos o dispositivo de fotografia e captar mais as informações a partir da observação.

Além dos períodos destinados ao acompanhamento direto da professora e da turma, durante alguns momentos a turma da pesquisadora e a TQ estiveram compartilhando espaços da escola, pois em momentos como o lanche e as brincadeiras na área externa, é comum que as turmas se encontrem. Tais momentos também possibilitaram observação e alguns registro de notas.

Após término do período de observação, originou-se grande volume de dados que, para atender ao objetivo desta pesquisa, deveriam ser problematizados de forma individual e minuciosamente com cada professora, o que se mostrou inviável devido o tempo disponível para a conclusão desta pesquisa. Dessa forma, com o intuito de fazer uma análise mais cuidadosa buscando de fato compreender a essência de um raciocínio próprio das professoras, optou-se por escolher três cenas da prática de cada professora do montante das inúmeras cenas colhidas durante o período de observação. Tais cenas foram escolhidas a partir de uma temática comum, logo, buscou-se na prática de cada professora uma cena que ilustrasse um momento em que: 1) a professora fazia uma mediação visando o desenvolvimento da autonomia das crianças; 2) a professora fazia uma intervenção diante de algum comportamento inadequado; 3) a professora fazia uma mediação de alguma atividade pedagógica planejada. A partir dessas seis cenas, sendo três referentes a prática de cada professora, foram estruturados os roteiros de entrevista conforme abaixo.

3.3 Entrevista semiestruturada reflexiva

A intenção em fazer a entrevista semiestruturada como última metodologia de coleta de dados se fez devido a necessidade compreensão das motivações e das justificações das professoras para as ações que apareceram cenas destacadas pela pesquisadora. Apesar de cogitarmos fazer a entrevista anterior à observação, percebemos que esse movimento resultaria em: primeiramente ouvir o que as professoras sabem e, posteriormente, ver como elas aplicam esses saberes. Pensamos que a potencialidade do movimento inverso poderia resultar em dados mais consistentes, mais inéditos e relevantes, e até mesmo mais genuínos, uma vez que a realidade só emerge de contextos de práticas reais, e talvez a elaboração mental anterior à prática poderia *forjar* alguns fazeres das professoras durante o período que estivessem sendo acompanhadas pela pesquisadora.

Dessa forma, ao final do período de observação, as professoras foram convidadas a participarem da entrevista semiestruturada no qual deveriam expor justificativas e concepções que embasavam as práticas que foram destacadas pela pesquisadora. Conforme Elias *et al.* (2022), a entrevista pode ter diferentes finalidades e estruturas, sendo as principais:

1. Entrevistas estruturadas ou de sondagem de opinião - o entrevistador aplica um questionário estruturado na qual o informante dá respostas à pergunta formulada pelo entrevistador;

2. Entrevistas semiestruturadas - há uma combinação de perguntas fechadas e abertas, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema e o entrevistador pode adicionar mais perguntas, em função das informações recebidas;
3. Entrevistas abertas ou em profundidade - o entrevistado é convidado a falar livremente sobre o tema e as perguntas do pesquisador, quando feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões;
4. Entrevistas projetivas - há uso de dispositivos visuais como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesia, redações e etc. Constitui em um convite para o entrevistado discorrer sobre o que vê ou lê. Pode ser usada para tratar de assuntos delicados e que temos problemas em abordá-los diretamente;
5. Grupos focais - são compreendidos como sendo uma modalidade de entrevista em grupo onde existe interesse do pesquisador em saber como os indivíduos criam um esquema ou perspectiva sobre um problema, por meio da interação (Elias *et al.*, 2022, p. 4).

A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de ser esse o formato que melhor permite a elaboração e aprofundamento nas justificações das ações que foram destacadas. Ao discorrer sobre as perguntas iniciais, é possível que novas perguntas sejam acrescentadas para a compreensão da estrutura de pensamento das professoras, suas certezas, crenças, suas inseguranças, enfim. A rigidez da pesquisa estruturada e a abrangência da entrevista aberta, certamente dificultaria a precisão de dados que necessitamos nesta etapa da coleta. Entrevistas projetivas não se aplicam ao nosso objetivo, e grupos focais poderiam até ser opção interessante, entretanto, nesta pesquisa temos apenas duas professoras como sujeito, número insuficiente de participantes para a formação de um grupo focal.

Conforme aponta Gil (2008), a formulação das perguntas em uma entrevista estruturada deve considerar as variações do contexto de conversação, precisa ser cautelosa para não causar recusas por parte das participantes, não devem deixar respostas implícitas e devem ser feitas uma por vez. “Convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas” (Gil, 2008, p. 117).

Gil (2008) traz pontos importantes da condução da entrevista que precisam ser destacados. Primeiramente, o estímulo a respostas completas é algo que provém da habilidade do pesquisador em provocar a continuidade da elaboração verbal do entrevistado caso as informações que forem fornecidas não sejam suficientes para o propósito principal da pergunta feita. No caso da entrevista semiestruturada, é possível que novas perguntas derivem da pergunta inicial, com a intenção de maior aprofundamento. Outro ponto colocado pelo autor é a manutenção do foco, no qual o entrevistador deve falar pouco, mas saber delimitar as fronteiras do assunto principal. Por mais que possa ocorrer um desvio do assunto de interesse, “o mais interessante será demonstrar respeito e um polido interesse, mas concluir o tópico ou passar para a próxima questão” (Gil, 2008, p. 118). Buscando seguir tais princípios, as entrevistas foram conduzidas e os registros foram feitos através de gravação de voz e anotações.

Para construção do roteiro de entrevista, optou-se pela seleção de seis cenas consideradas potentes pela pesquisadora, sendo três cenas coletadas no tempo de observação feita com a professora Ana e as outras três provenientes da observação realizada com a professora Bia. Como já dito, essas cenas foram organizadas em três categorias de ação: 1) ação relacionada ao estímulo da autonomia, 2) ação relacionada à mediação de atitudes inadequadas, e 3) ação relacionada à mediação de atividades dirigidas. Todas as cenas encontram-se descritas em anexo.

Além das cenas, foram colocadas outras três perguntas, que tinham por objetivo verificar como as professoras se compreendiam diante dos demais atores sociais, e como os saberes de ambas são compartilhados entre elas, a fim de proporcionar certa continuidade, evitando quebras ou contradições das instruções passadas às crianças da TQ. Compreender a ação docente é algo bem mais complexo do que listar sequências de escolhas e ações. Nosso objetivo é compreender a estrutura cognitiva e estratégica que perpassa a ação docente com as crianças, e a forma com que a reflexão que ocorre após as ações, podem interferir nos próximos ciclos de estratégias de ação docente. Em outras palavras, nossa intenção é captar nas entrevistas, a linha de raciocínio que permeia todo o fazer das professoras, e como ocorrem saltos qualitativos de um fazer para outro, a depender da ação reflexiva.

No roteiro de entrevista houveram perguntas principais e perguntas extras pensadas para instigar informações que demonstrassem o nível de reflexão das professoras, caso tais informações não estivessem presentes nas respostas iniciais, conforme consta em anexo. As cenas pelas quais nos debruçamos durante a entrevista foram entregues com antecedência para as professoras, seguindo por referência alguns dos conceitos apontados por Szymanski (2000) e Costa (2007) na lógica da entrevista reflexiva. Esse modelo de entrevista tem por pressuposto considerar a situação relacional humana que ocorre durante uma entrevista, logo, fatores emocionais que podem ser determinantes para a elaboração tanto de perguntas quanto de respostas.

Conforme Szymanski (2000), quem pesquisa não tem por objetivo apenas colher respostas. Para além disso, existe a intenção de estabelecer uma relação de confiança, de demonstrar credibilidade, de criar uma dinâmica agradável de diálogo para que seja possível que a conversa ocorra com profundidade e naturalidade. Da mesma forma, a pessoa que é entrevistada não tem por intenção apenas fornecer informações que serão anotadas por outra pessoa, pelo contrário, a pessoa pesquisada quer falar sobre o que sabe, tem a intenção de ser ouvida, compreendida, espera uma interação humanizada e dialogada sobre aquele tema que a

afeta. Logo, “a entrevista se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor” (Szymanski, 2000, p. 195). Sendo assim, é possível considerar que ambos, pesquisador e pesquisado, têm participação ativa nos dados obtidos em uma entrevista, uma vez que esses dados foram resultado de uma interação ativa entre duas pessoas em diálogo. “O significado é construído na interação” (*Ibidem*).

No modelo de entrevista reflexiva, busca-se romper com a lógica da verticalidade, na qual normalmente o pesquisador demonstra estar superior ao pesquisado. Nesta lógica, o pesquisador busca informações primárias vindas do pesquisadas, e estas são analisadas para a identificação posterior de informações que o pesquisador considere como válidas. Ao contrário disso, a entrevista reflexiva busca uma dinâmica horizontalizada, que conforme os pensamentos de Paulo Freire, segue o pressuposto que todas as pessoas possuem um saber que é válido e precisa ser considerado. Busca-se uma igualdade sem estabelecimento de relações de poder entre entrevistador e entrevistado. Tal lógica mostrou-se bem apropriada para esta pesquisa, uma vez que a pesquisadora ocupa também o cargo de professora na mesma instituição no qual a pesquisa foi feita, logo, está entre pares ao realizar a entrevista com as professoras sujeitos deste estudo.

Muitos dos questionamentos, dúvidas, reflexões vindas pelas respostas dadas pelas pesquisadas se relacionam a questões próprias vivenciadas pela pesquisadora, por isso, inevitavelmente se estabeleceu um diálogo complementar, o qual a pesquisadora esteve, muitas vezes, trazendo elementos argumentativos que contribuíram para melhor elaboração das respostas dadas pelas professoras. O sentido de reflexividade para Szymanski (2000) se dá, principalmente, no movimento ocorrido quando o entrevistador sintetiza a compreensão de uma fala e devolve ao entrevistado. Além de assegurar a fidedignidade da resposta, o entrevistado tem ali a oportunidade de um novo movimento reflexivo, podendo afirmar ou reorganizar o seu pensamento. Isso apura a possibilidade de se aprofundar a reflexão sobre dado assunto.

A autora aponta que o primeiro momento da entrevista, denominado aproximação, deve ser organizado de forma a se estabelecer um contato inicial com os entrevistados, buscando compreensão do perfil e do ambiente no qual estão inseridos. Tal momento se fez desnecessário nesta pesquisa, uma vez que pesquisadas e pesquisadora já possuíam certo nível de aproximação, uma vez que lecionavam na mesma instituição. Dessa forma, buscou-se registrar esses dados primários de forma mais objetiva através de questionário, limitando o momento da entrevista para questões mais voltadas ao objetivo geral da pesquisa.

Durante a condução da entrevista, buscou-se seguir as sequências estabelecidas por Szymanski (2000): questão geradora; expressão da compreensão; síntese; questões de esclarecimento-focalizadora-aprofundamento; e devolutiva. É importante ressaltar que nem sempre foi possível seguir tal ordem com rigidez, mas a lógica de devolver às entrevistadas a síntese do que havia sido compreendido foi algo constante.

Seguindo o modelo instituído por Costa (2007) em seu trabalho, fizemos a entrega das cenas analisadas com antecedência de aproximadamente uma semana às entrevistadas. Tal autora realizou uma pesquisa no qual aplicou a entrevista reflexiva em Registros de Observação de práticas de professoras, o que consideramos que se aproxima da metodologia realizada nesta pesquisa. As cenas, que no caso a autora denomina registro de observação, foram entregues anteriormente à entrevista para que, tanto entrevistadas quanto a entrevistadora, tivessem a oportunidade de verificar pontos que mais chamavam atenção, pensar em aspectos interessantes que queiram dialogar, pensar sobre questões que pudessem ser usadas como paralelas para complementarem informações sobre tais cenas, e não menos importante, para que as entrevistadas se reconheçam naquelas cenas, identificando a fidedignidade própria na descrição de suas ações.

As entrevistas foram realizadas em encontro único de aproximadamente 1h30, após o período de observação da prática das duas professoras. Foram sugeridos encontros on-line ou presenciais, no espaço da escola ou em algum outro espaço que as professoras julgassem mais adequado, e ambas optaram por utilizarem o tempo de planejamento de um dia. No dia da entrevista utilizamos o espaço da escola que estava vazio e disponível para nossa conversa, sendo a sala da direção local da entrevista da professora Bia e a bebeteca local da entrevista com a professora Ana. Ambas foram gravadas em áudio e transcritas. Tanto a transcrição quando a pré-análise foram apresentadas para as professoras em devolutiva, seguindo o pressuposto que “apresentar este material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação” (Szymanski, 2000, p. 2012).

3.4 Triangulação de dados

O procedimento analítico adotado foi a Análise por Triangulação de Métodos, no qual a articulação de dados obtidos por diferentes ferramentas de coleta permitiu maior percepção e compreensão do fenômeno. Conforme Marcondes e Brisola (2014), a triangulação como

método analítico se dá em dois momentos: preparação de dados empíricos e análise. Os autores sistematizam a técnica como a interpretação que surge a partir da articulação entre dados empíricos, diálogo com a literatura e análise da conjuntura.

No primeiro momento da análise, denominado primeiro processo interpretativo, é necessário que ocorra a preparação dos dados através de transcrição, avaliação de sua qualidade e elaboração de categorias de análise. Posteriormente, uma pré-análise é realizada, no qual é verificada a pertinência das categorias de análise em relação aos objetivos do estudo. Nesse primeiro momento de preparação, realizamos a leitura criteriosa dos dados obtidos em questionário e notas de campo, da mesma forma que fizemos com a transcrição das entrevistas. Dessas três fontes de dados, foram destacadas informações pertinentes às ações e saberes das professoras, e essas organizadas em quatro categorias pré-estabelecidas, conforme referências encontradas nos trabalhos de Fochi *et al.* (2017), Dalledone e Coutinho (2020) e Borges e Magalhães (2023). São elas: respeito à criança como sujeito de direitos e suas individualidades; valorização da autonomia; importância do vínculo: construção e qualidade; a importância do brincar livre.

No segundo momento, denominado processo interpretativo, buscou-se fazer uma análise contextualizada, reconstituindo teoricamente a realidade apontada nos dados obtidos por meio da contextualização mais ampla, tentando identificar aspectos e características comuns ou divergentes entre os dados organizados, e como esses confirmavam a qualidade das ações das professoras, dialogando com as teorias que fundamentavam cada categoria. A partir desse aprofundamento, foi possível maior fidedignidade na sintetização e estipulação de eixos orientadores para interpretação. Por fim, conforme Marcones e Brisola, (2014) deve-se fazer o que denominam como o ápice da interpretação, no qual existe uma última fase de articulação dialogando ideias a modelos subjacentes. “Deve-se procurar ir além das informações coletadas, buscando-se ideias por trás das transcrições dos dados, analisando-se, portanto, não somente as informações que se alcançou, mas também o contexto no qual as informações foram geradas” (Marcones e Brisola, 2014, p. 206). Nesse momento verificou-se o surgimento de diversas possibilidades de inferências, que foram organizadas no último movimento da metodologia.

O último movimento esperado para essa metodologia é a reinterpretação, no qual espera-se que, a partir da síntese dos resultados obtidos pela articulação dos dados empíricos, dos autores e da análise de conjuntura, seja possível aproximar esses dados a uma realidade mais ampla, com novas inferências. Conforme cita os mesmos autores, a opção pela triangulação como metodologia da análise significa:

(...) adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (*Ibidem*, p. 206).

Tal metodologia demandou constante movimento dialético por parte da pesquisadora, conseqüentemente, maior participação ativa nas suas interpretações. Os autores confirmam que a capacidade de o pesquisador exercitar a sua consciência crítica é favorecida por tal método, a partir da apreensão de informações e de aspectos teóricos conceituais obtidos no decorrer do tempo de pesquisa e de análise. A etapa de reinterpretação resultou na determinação de três princípios de saberes docentes próprios das professoras sujeitos desta pesquisa, e também serviu de base para organização de um quadro de saberes sistematizados. Posteriormente, viabilizou uma discussão crítica sobre pontos considerados importantes para aprimoramento na prática de ambas. Na sequência, fizemos a caracterização das professoras-sujeitos desta pesquisa a partir dos dados obtidos por questionário. Esses dados se mostraram pouco relevantes na compreensão e sistematização dos saberes e práticas das professoras, e mais importantes para estabelecimento de um perfil de ambas, demonstrando suas aproximações e distanciamentos no que diz respeito a vida pessoal e formação, conforme registros a seguir.

3.5 Perfil das professoras

O questionário foi entregue para as professoras antes do início do período de observação, com o intuito de proporcionar maior prazo para o preenchimento dos dados. Os dados obtidos através do questionário não foram utilizados para nortear o roteiro de observação, pois a intenção era o exercício contrário a isso. Partindo da observação e da entrevista, buscamos fazer relações entre o fazer docente e o perfil das professoras. Abaixo segue compilado das informações fornecidas no questionário.

Professora Ana

Na sessão de perguntas sobre informações pessoais, Ana informa que é uma mulher branca, de 40 anos, casada, mãe de duas filhas e reside em um bairro de classe média, com seu marido e filhas. Informou que tem por principais atividades de lazer/*hobbie* ir ao sítio da família, ao *shopping*, igreja e passeios curtos. Em relação aos espaços culturais que frequenta, a professora cita museus, e por hábito de leitura informa ter preferência por livros de autoajuda,

ficção religiosa e filosofia. No quadro no qual buscamos compreender a organização do tempo da professora fora da escola, Ana deu as seguintes respostas: dedica muito tempo à vivências familiares; dedica pouco tempo ao trabalho (relacionado ao CEMEI ou à Educação), trabalho (outros que desenvolve), atividades domésticas e momentos de autocuidado; dedica o tempo de forma variada, de acordo com as necessidades de cada período quando trata-se de estudos (assuntos relacionados à Educação); estudos (outros assuntos de interesse), descanso/ociosidade.

Ana é graduada em uma instituição particular de Belo Horizonte, licenciada em Pedagogia, no qual concluiu o curso em 2015. Possui curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento concluído em 2018. Sobre formação continuada, informa que os cursos mais relevantes realizados foram cursos de extensão durante a faculdade e formações proporcionadas pelas redes de ensino que trabalhou, sem especificar quais cursos foram. Sobre sua experiência profissional, a professora informa que possui seis anos de experiência na docência, sendo que no período de observação possuía cinco meses exercendo a docência na EI, como regente da TQ, ou seja, essa é a primeira experiência de Ana na EI. No ano da pesquisa ela trabalhava apenas nessa escola durante a tarde.

Apesar do pouco tempo de experiência, Ana diz considerar ter perfil para lecionar com crianças da EI e do EF1, acrescentando de forma espontânea no formulário o comentário “Estou encantada com a Ed. Infantil”, mesmo sem haver solicitação de comentário ou justificativa apontadas no questionário.

As perguntas sobre o perfil profissional tiveram por intenção compreender a significação que ela dava ao próprio trabalho desenvolvido. Ana informa que sabe ser professora, mas tem algumas dificuldades com a faixa etária atendida na EI. Atribui seu atual saber mais relacionado às experiências profissionais adquiridas, do que à sua formação e às trocas realizadas com as colegas de trabalho. Ana não considera que o trabalho que realiza tenha relação com saberes oriundos da sua trajetória de vida e das suas vivências como mãe e como mulher.

Para elaborar os planejamentos quinzenais, Ana informa que utiliza a internet para pesquisas, recorre a alguns materiais pedagógicos que já utilizou em momentos anteriores de sua trajetória profissional, e se apropria de conversas tidas com gestoras e colegas. Informa também que não identifica grandes separações entre momentos de cuidado e momentos de educação durante a sua prática docente.

Professora Bia

Bia se declara parda, tem 42 anos, é solteira e sem filhos. Reside em um bairro de classe média na cidade de Contagem (MG), com outras duas pessoas adultas. Cita como atividades de lazer e *hobbies* assistir filmes e escutar músicas, e informa não ter hábito de frequentar espaços culturais ou ler literatura. No quadro no qual buscamos compreender a organização do tempo da professora fora da escola, Bia deu as seguintes respostas: dedica pouco tempo aos estudos (assuntos relacionados à Educação) e momentos de autocuidado e vivências familiares; dedica o tempo de forma variada, de acordo com as necessidades de cada período com estudos (outros assuntos de interesse), trabalho (relacionados à CEMEI ou à Educação), trabalho (outros que desenvolve), atividades domésticas, descanso e ociosidade. Bia não considera que dedica muito tempo à nenhuma das opções colocadas.

Bia é graduada em uma universidade pública estadual, licenciada em Pedagogia em 2014. Cita cinco cursos de pós-graduação realizados em faculdades privadas, concluídos entre 2016 e 2023: Alfabetização e Letramento, Inclusão, Psicomotricidade, Gestão Escolar e Educação Infantil. A professora não aponta outros cursos que considera ter contribuído com a formação do seu atual saber docente.

Sobre sua experiência profissional, a professora informa ter nove anos de tempo total na docência, sendo desses, sete dedicados à EI. Na atual rede, trabalha desde 2019. Bia é segunda professora (R2) na turma de 1 ano, e possui sete anos de experiência com a faixa etária de 1 ano. No segundo turno possui a mesma função de professora R2 em outra rede municipal, também com crianças de 1 e 2 anos.

Bia diz atuar na EI por escolha, e considera ter perfil maior para atuação com crianças da EI e do EF1. Informa que considera possuir saberes suficientes para a realização de um bom trabalho, sendo esses saberes provenientes, principalmente, da sua formação e das suas experiências docentes. Atribui menor valor às trocas realizadas entre pares e não considera que o saber docente que possui tenha relação com suas vivências femininas.

Para realização dos seus planejamentos quinzenais, Bia informa que utiliza como apoio a internet, documentos reguladores e o diálogo com outras professoras e gestoras. Sobre a percepção em relação às práticas de cuidado e de educação, considera que realiza ambas sem identificar grandes separações.

3.5.1 Pontos convergentes e divergentes

A partir dos dados do questionário, podemos observar que existe uma considerável diferença no perfil das professoras participantes, entretanto existem convergências em pontos importantes, que nos ajudam a pensar sobre a relação entre as práticas e o perfil. No geral, de 25 perguntas, 5 convergiram totalmente e 4 convergiram parcialmente, o que dá indícios que a TQ possui duas professoras de perfil bem diferentes, mas isso não pode ser apontado como algo negativo ou positivo sem uma análise. É possível que tal diversidade seja algo bom no que diz respeito à complementação do trabalho em formato colaborativo, entretanto, pode ser também problemático no caso de uma fragmentação da prática na mesma turma.

Ambas se encontram na mesma faixa etária, são licenciadas em Pedagogia, com conclusão em anos bem próximos, apesar de uma ter cursado o ensino superior na rede privada e a outra na rede pública. Observamos também interesse de ambas na atualização de seus conhecimentos ao citarem cursos de pós-graduação e formações continuadas. O tempo total de docência das professoras também se assemelha, tendo Bia três anos a mais de experiência que Ana, e o tempo de atuação na rede é também muito próximo, com diferença de um ano a mais para Ana.

As professoras consideram que possuem perfil para trabalharem com crianças pequenas. Ana, inclusive, dá a entender que está muito satisfeita com o atual cargo ao acrescentar uma informação extra ao questionário, reiterando sua resposta anterior. Ambas consideram também que o saber que colocam em prática está mais relacionado às experiências individuais que vivenciaram durante o período de atuação do que aos momentos de compartilhamento com outras professoras. Nenhuma delas vê relação entre o que fazem profissionalmente e suas vivências como mãe ou mulher.

Ambas dizem utilizar como apoio para a realização dos planejamentos, a internet e as informações trocadas com outras professoras e com a gestão, o que contradiz as respostas no qual ambas dizem não ver relação entre o próprio saber e o diálogo com os pares. Consideram que durante o desenvolvimento de seus planejamentos, não existe separação entre momentos relacionados ao cuidado e momentos relacionados à educação das crianças.

Os pontos divergentes demonstram que as professoras possuem interesses e ritmo de vida diferentes no que diz respeito à vida pessoal. Ana é uma mulher casada e possui duas filhas que residem com ela, já Bia é solteira e reside apenas com adultos. Apesar disso, ambas consideram que o tempo de descanso não é prioridade, e por meio de suas respostas é possível

perceber que, enquanto Ana demonstra ter hábitos de lazer mais coletivos em vivências externas, Bia parece ser uma pessoa que passa mais tempo em casa, gosta de atividades intimistas e individuais.

Em relação à experiência profissional, talvez o dado mais relevante seja a diferença do tempo de docência de ambas na EI. Ana é, de fato, uma professora novata no segmento, sendo esta a sua primeira experiência com bebês, já Bia possui sete anos de experiência como professora de creche. Ana declara certa insegurança de atuação por dizer que sabe ser professora, mas não sabe como ser professora de bebês, enquanto Bia demonstra ter segurança afirmando saber o suficiente para realizar um bom trabalho.

As professoras também atribuem diferentes valores à formação. Ana atribui muita importância ao que aprendeu durante a formação inicial e continuada, já Bia dá importância média aos seus cursos de formação. Para elaborar os planejamentos, vemos que ambas utilizam fontes de pesquisa bem parecidas, entretanto os documentos reguladores também são apontados como fonte de apoio pela professora Bia, enquanto Ana diz se apoiar em materiais pedagógicos utilizados com turmas de crianças maiores que trabalhou anteriormente.

Devido à viabilidade de tempo, e por não ser o perfil das professoras objeto direto desta pesquisa, os dados coletados a partir dos questionários não serão alvo de profunda análise. Utilizaremos esses no enriquecimento do diálogo com os dados coletados a partir de observação e entrevista, com o intuito de melhor compreensão.

4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IDENTIFICADAS NAS AÇÕES DAS PROFESSORAS ANA E BIA

Durante o período de observação, foi possível a identificação de inúmeras situações que demonstravam certa singularidade na forma com que as professoras conduziam as crianças. Algumas situações se repetiram de forma previsível, outras situações, apesar de se repetirem, aconteciam aparentemente fora da previsibilidade esperada pelas professoras. Uma situação eram conduzidas com perceptível tranquilidade e segurança pelas professoras, outras demonstravam gerar certo nível de estresse e descompassava o fazer delas. Em alguns momentos, percebia-se uma condução da turma de forma organizada, por vezes até um pouco roteirizada, demonstrando um cumprimento de planos prévios, possivelmente delimitados no planejamento quinzenal. Em outros momentos, as ações das professoras demonstravam alto grau de improviso, mediações que buscavam adequações de situações que, aparentemente, estavam próximas a uma falta de controle.

Foi a partir dessas observações e notas de campo que destacamos algumas práticas recorrentes na ação das professoras. Consideramos como recorrentes, práticas que apareceram em grande quantidade nas notas de campo. Algumas práticas pontuais relevantes também foram destacadas, pois apesar de terem aparecido de forma isolada durante as observações, mostraram-se eficientes para o fim no qual foram destinadas.

Tais ações foram identificadas no exercício do ofício, porém não refletidas com as professoras, portanto foram consideradas como equivalentes aos saberes experienciais citados por Gauthier *et al.* (1998). São saberes mobilizados para a condução do dia a dia com as crianças, ou seja, a forma como cada professora age diariamente enquanto está com a turma. Ao fazer a identificação dessas práticas, não é possível compreendermos o planejamento prévio da professora, ou o que a motiva a agir de tal maneira, muito menos é possível identificarmos se uma determinada ação está sendo realizada sob alta reflexão ou de forma mecanizada e rotineira.

Conforme Gauthier *et al.* (1998), esse saber experiencial é aquele que se torna regra após um momento de aprendizado no qual passou a professora, quando diante de um empasse, ela tomou uma decisão que a ajudou a resolver algo que precisava ser resolvido, sendo comum que ela repita a mesma ação sempre que se depare com uma situação semelhante.

Abaixo seguem registros de ações que, devido sua recorrência, foram consideradas como oriundas de saberes experienciais das professoras. Para melhor organização, optamos por

dispor na tabela seguindo uma lógica cronológica próxima a sequência da rotina da turma, o que não significa que em alguns momentos tais ações ocorreram também em momentos diferentes, entretanto, se mostraram mais presentes em momentos determinados, conforme tabela:

Tabela 2 - Ações docentes recorrentes: Professora Ana

Momento da rotina	Ações docentes recorrentes
1º horário - Chegada - Lanche - Atividades externas	• Acolhimento sem propostas pré-determinadas; • Organização dos pertences das crianças em ordem que facilite o manuseio durante o dia; • Vídeos e brinquedos à disposição das crianças; • Estímulo para que as crianças identifiquem e organizem o próprio material; • Chamada com fichas de fotos, onde as crianças entregam as fichas umas às outras; • Contagem do número de crianças da turma com os próprios alunos; • Deslocamentos sempre livres, sem prévias formações (fila, trem, mãos dadas); • Permitir exploração livre nos espaços externos, mediando mais as duas crianças menores; • Momento coletivo de beber água, sendo todos sentados juntos; • Antecipação do cardápio com tom entusiasmado; • Apoio para as experimentações corporais nas atividades externas (subir, descer, correr...).
2º horário - Atividades externas - Jantar - Atividades dirigidas	• Organização de materiais e espaços para realização de atividades dirigidas; • Propor que as crianças se sentem no tapete para ver e ouvir explicações prévias às atividades; • Dispor brinquedos para as crianças enquanto elas aguardam um momento ou uma atividade; • Redivisão de materiais coletivos que não estiverem sendo utilizado de forma segura pelas crianças; • Delimitar, se necessário fisicamente, o espaço que as crianças devem ficar durante as refeições; • Estimular que se alimentem sozinhos, auxílio aos que comem mais lentamente; • Permitir exploração livre nos espaços externos (quintal, parquinho, pátio, solário), mediando mais as duas crianças menores; • Estímulo ao desenvolvimento da autonomia (comer, deslocar, encontrar pertences...); • Estímulo à experimentação e identificação de alimentos; • Orientação sobre como se sentar à mesa, aguardando os colegas e evitando sujeiras; • Mediação de atividades dirigidas coletiva ou individualmente, a depender da proposta.

3º horário - Trocas - Higienização - Descanso - Atividades internas/externas - Saída	• Escovação de dentes individuais, permitindo que algumas crianças escovem sozinhas; • Delimitação de espaço para descanso, sem demanda direcionada, entretanto com possibilidade de preferenciar as crianças que têm por hábito dormir naqueles horários; • Mediação de atividades dirigidas coletiva ou individualmente, a depender da proposta; • Maior incidência de vídeos e músicas; • Organização das crianças no tapete, segurando as próprias mochilas, no horário da saída; • Alerta ao cuidado com o colega que esteja descansando; • Alertas verbais sobre os horários (Hora de ir embora).
Independente de horário	• Constantes recomendações verbais prévias; • Diálogo constante com as crianças; • Afastar fisicamente a criança que está mais irritada do espaço em que se concentra atividades/conflitos; • Dar permissão para que uma criança desafiadora siga com tal comportamento; • Alerta sobre a possibilidade de alguma perda; • Constante estímulo verbal à nomeação de objetos; • Estímulo ao compartilhamento de brinquedos e objetos; • Estímulo à resolução de conflitos de forma pacífica; • Repetição constante de recomendação de “calma”, “atenção”, “cuidado”, em tom tranquilo e constante; • Não ser permissiva diante de uma quebra de combinado; • Permissiva a experimentações sensoriais; • Estímulo à percepção das crianças sobre a necessidade de troca (pergunta se está limpo, se tem cocô na fralda...); • Pedir que as crianças peguem os próprios pertences para a troca/higienização.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Tabela 3 - Ações docente recorrentes - Professora Bia

Momento da rotina	Ações docentes recorrentes
2º horário: - Atividades externas - Jantar - Atividades dirigidas	• Propor que as crianças se sentem no tapete para ver e ouvir uma explicação; • Redivisão de materiais coletivos que não estiver sendo utilizado de forma segura pelas crianças; • Alertar sobre a possibilidade de alguma perda; • Utilizar músicas e vídeos para acalmar a turma; • Organização de materiais e espaços para realização de atividades dirigidas; • Dispor brinquedos para as crianças enquanto elas aguardam um momento ou uma atividade; • Exploração mais autônoma da maior parte das crianças nos espaços externos (quintal, parquinho, pátio, solário), maior restrição às crianças menores; • Delimitar, se necessário fisicamente, o espaço que as crianças devem ficar durante as refeições; • Estímulo à experimentação e identificação de alimentos; • Orientação sobre como se sentar à mesa, aguardando os colegas e evitando sujeiras.

3º horário: - Trocas - Higienização - Descanso - Atividades internas/externas - Saída	• Escovação individualizada, permitindo que algumas crianças já façam a escovação sozinhas; • Orientação sobre a forma de escovar os dentes com história e/ou música; • Delimitação de espaço para descanso, sem demanda direcionada, entretanto com possibilidade de preferenciar as crianças que têm por hábito dormir naqueles horários; • Atividades dirigidas em sala, realizadas de forma coletiva ou individual, a depender da proposta; • Maior incidência de vídeos e músicas; • Pedir que as crianças peguem os próprios pertences para a troca/higienização; • Alerta ao cuidado com o colega que esteja descansando; • Estímulo à organização coletiva dos espaços; • Alertas verbais sobre os horários (Hora de ir embora).
Independente de horário	• Constantes recomendações verbais prévias; • Propostas para deslocamentos (mãos dadas); • Afastar fisicamente ou pegar no colo criança que está irritada; • Convidar a criança para fazer outra coisa ao invés de repreender um comportamento inadequado; • Constante estímulo verbal à nomeação de objetos e situações; • Mediação de conflitos estimulando o compartilhamento; • Apoio para as experimentações corporais em atividades externas (subir, descer, correr...); • Estímulo ao desenvolvimento da autonomia (comer, deslocar, encontrar pertences...).

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante lembrar que sendo referência, a professora Ana passa o dobro do tempo com a turma, logo, quantitativamente vivencia muito mais situações com as crianças se comparada a professora Bia. Inclusive, na divisão de horários do ano, Bia não esteve com a turma no primeiro horário em nenhum dia da semana.

Uma vez mapeados alguns padrões de escolhas e de ações das professoras, tivemos por hipótese que esses padrões estavam sustentados em uma lógica própria de pensamento profissional, que verificaríamos a partir de entrevistas semiestruturadas. Devido ao grande volume de dados, e o tempo disponível para a realização da coleta e análise desses dados, optou-se por um roteiro de entrevista que tivesse por foco cenas específicas, com o intuito de viabilizar melhor elaboração de uma sequência reflexiva das professoras ao identificarem, por completo, uma ocorrência e as escolhas que elas tomaram e, conseqüentemente, levaram a solução de uma determinada situação problema.

Acreditamos que dessa forma, apresentando cenas completas, seria mais fácil as professoras exporem suas linhas de raciocínio de forma robusta, visto que, se apresentássemos ações destacadas e fora de contexto, poderiam não conter significação suficiente para que as professoras conseguissem explicitar suas intenções. Presumimos que essa dificuldade se daria,

primeiramente pela dificuldade de localizar escolhas em contextos específicos, e também devido a quantidade de ocorrências que acontecem diariamente, fazendo com que nem sempre as professoras tenham memórias de todas as situações ocorridas, uma vez que as entrevistas se deram aproximadamente três meses após o início das observações em campo.

Não temos por intuito estabelecer um roteiro listando ações sequenciais das professoras, pois conforme destaca Gauthier *et al.* (1998, p. 141), trata-se de estudar as professoras em sala, em momentos comuns, “ver como ela ensina, examinar o efeito de seus comportamentos e seus pensamentos sobre a aprendizagem e educação [das crianças]”. Sendo assim, dos registros de observação da prática de cada professora, foram destacadas três cenas específicas, no qual as professoras agiam sob uma determinada situação-problema até solucioná-los. Essas cenas, selecionadas pela pesquisadora, correspondiam aos seguintes temas: 1) a professora fazendo uma mediação visando o desenvolvimento da autonomia das crianças; 2) a professora fazendo uma intervenção diante de algum comportamento inadequado; 3) a professora fazendo uma mediação de atividade pedagógica planejada. A partir das categorias de análise baseadas principalmente em Dalledone e Coutinho (2020), buscamos fazer a articulação entre os dados da observação, os dados gerados na entrevista, complementando com dados do questionário, para melhor compreensão de como as professoras articulam todos os seus saberes, traduzindo em estratégias pedagógicas, logo, um saber profissional.

4.1 Respeito a criança como sujeito de direito e suas individualidades

Ao reconhecer a criança como uma pessoa dotada de capacidades, de inteligência, um ser único, o adulto se posiciona em igualdade de direitos com ela, pois sabe que a criança é parte ativa nas relações. Esse adulto reconhece que “embora tenha sua existência marcada fortemente pela eminência, [a criança] não é só um ‘vir a ser’, já é alguém” (Dalledone e Coutinho, 2020 p. 53). Na ação docente das professoras Ana e Bia fica explícito o quanto ambas aplicam tal princípio em suas práticas, trazendo a criança para a centralidade. De modo geral, se pode dizer que tudo o que é falado, o que é feito, o que é proposto, tem por intenção articular com a criança. Existe respeito pela presença daquelas crianças naqueles espaços e naqueles contextos, existe consideração pelo fato das crianças estarem vendo e ouvindo tudo o que acontece próximo a elas, e se percebe uma preocupação sobre como as crianças irão se apropriar disso.

É comum que as crianças sejam mencionadas e avisadas sobre o que está acontecendo ou sobre o que vai acontecer. Por vezes, a pesquisadora chegou no visor da porta antes de abrir, com o intuito pedir permissão para a professora para adentrar à sala e não interromper alguma possível dinâmica que poderia estar acontecendo. Foram raras as vezes em que as professoras não anunciaram às crianças sobre a entrada da pesquisadora na sala, ou seja, existia ali um respeito no qual as professoras prezavam por fazer as crianças cientes de uma nova pessoa que estaria ali, participando do contexto da turma. Uma vez que as crianças são respeitadas como parceiras sociais (Maranhão, 2020), as professoras sabem que elas precisam do mesmo nível de previsibilidade que os adultos, no que diz respeito aos acontecimentos que permeiam suas rotinas.

As professoras e a agente raramente travavam diálogos a despeito das crianças, e quando precisam tratar de algum assunto específico, isso não era feito de forma a negligenciar as crianças que ali estavam. Houve uma atenção permanente nas dinâmicas interacionais que ocorrem durante todo o tempo, uma disposição para responder aos anseios e as necessidades das crianças, conforme podemos ver na cena abaixo:

Nota do dia 19/06/2023:

Professora Ana diz que estava atenta ao Bento, pois ele estava muito quieto e recentemente tinha passado por episódios de febre. Enquanto mediava uma escovação de dentes com outras crianças, chamou ele, que estava recostado no tatame:

- Bento, o que foi? Vem aqui pra eu ver como você está. Você está se sentindo bem? Vem aqui.

Ele olha e não se levanta, ela vai até ele, coloca a mão no rosto e fala com ele:

- Estou achando você um pouco quente, vou pegar o termômetro pra ver se você está com febre, tá bom?

A pesquisadora busca o termômetro e quando volta a professora está novamente na pia com outras crianças enquanto Bento está sentado no tatame. Eva realizava algumas trocas no fraldário. Ana se senta e coloca Bento no colo para aferir a febre. Nesse momento outras cinco crianças se aproximam, também querem sentar no colo. Ana diz:

- Calma, agora eu não vou colocar vocês no meu colo, agora é a vez do Bento, porque ele está com o termômetro no braço, olhem só. Estamos vendo se ele está com febre, então vocês precisam esperar, agora é só ele.

Quando mostra o termômetro uma das crianças logo quer pegar, e Ana explica:

- Você não pode pegar, se não o Bento vai ficar sem. Ele está dodói, você não está dodói, então você não precisa do termômetro, ele precisa. Agora vai ficar com ele.

A criança então começa a choramingar e Ana continua segurando Bento no colo. A pesquisadora tenta brincar com as outras crianças, mas elas estão todas muito interessadas no termômetro. Eles começam a ficar agitados querendo o termômetro, a professora diz:

- Então quando o Bento acabar eu vou colocar o termômetro em todo mundo, deixa só ele acabar, esperem.

Constatado que Bento estava febril, a professora pede que ele se sente do lado dela e vai chamando as outras crianças que estavam no entorno para se sentarem no colo.

- Agora é a vez da Tais. Eu vou chamar ela porque ela esperou o Bento acabar bonitinha. Parabéns Tais, senta aqui que agora é a sua vez. E quando a Tais acabar, quem será que eu vou chamar?

Vemos através dessa cena que a professora muda a estratégia a partir da percepção do anseio das crianças. Apesar de negar inicialmente o termômetro para as outras crianças, visto que não seria algo necessário e nem um objeto adequado para a manipulação livre, ela cede permitindo que as crianças tenham aquela vivência de interação com o objeto que era o desejo delas naquele momento. Podemos considerar que a professora respeita a característica investigativa, a necessidade que as crianças têm de explorar aquele objeto que é novo no contexto da sala, permitindo participarem daquela situação de interação na qual a professora dispensa total atenção a uma determinada criança.

Ao contrário de ignorar as crianças que intervinham em um momento importante de cuidado, no qual a professora se voltava para a saúde de Bento, a professora agiu integrando-as ao momento de forma dialogada. Pelo desdobramento da cena vemos que o diálogo no qual a professora explica sobre o termômetro e sobre o estado de saúde de Bento não tinha por intuito afastar as crianças do contexto. De fato, a professora reconhecia o interesse das crianças pelo que acontecia e mesmo que estivessem muito agitadas, não foi negado a elas o direito de vivenciar o que as interessava. A professora poderia ter saído com Bento da sala, poderia ter se levantado com ele e o deixado fora do campo visual dos colegas. Mas não, ela dialogou, explicou, acreditou na capacidade de compreensão das crianças e respondeu aos incômodos que elas manifestavam mesmo após as explicações dadas.

Nessa cena podemos ver que os direitos de participar e de expressar foram de fato explicitamente exercidos pelas crianças. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), a criança tem por direito participar de situações da vida cotidiana que a interesse. A ela não deve ser negada a oportunidade de expressar o que sente e o que percebe dos acontecimentos que estão a sua volta. A criança quer entender, e para isso precisa participar. Conforme aponta Rocha, Lessa e Simão (2016, p. 37), “a construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento”, e a partir de situações como essa citada na cena, podemos compreender que as estratégias, muitas vezes, virão de momentos não planejados, instantes oportunizados pelas relações.

Momentos como esses foram muitos, no qual as professoras mostraram-se flexíveis para atender as demandas relacionais que as crianças manifestavam, sempre com muita complacência e respeito. Conforme aponta Dalledone e Coutinho (2020), demonstrar respeito à criança significa considerá-la em suas múltiplas dimensões: corpo, emoções, sentimentos,

expressões, desejos, interesses, iniciativas, tempo, espaço, ritmo, entre outros. Trata-se de compreender que a criança vivencia o mundo de forma bem diferente que o adulto, e que a sua forma não é inferior.

Podemos observar a mesma lógica de ação em um momento ocorrido dia 17/08, no qual a Bia vê uma criança mexendo na mochila de outro colega. Não existe uma exclusiva repreensão, ela explica, e vendo que a criança insiste, pega ela no colo e leva para ver outra coisa, dizendo:

Ei, as mochilas estão guardadas, vamos pegar só na hora de ir embora. Deixa a mochila do seu colega aí e vem cá pra gente ver o que tem dentro daquela caixa de brinquedos.

No colo a criança ainda resiste um pouco, e Bia muda o tom, parecendo mais entusiasmada, falando sobre uma nova possibilidade de exploração. Ela não apenas interrompe a ação da criança, mas reconhece a necessidade dela em explorar e oferece uma nova possibilidade. Existe um respeito à sua vontade, sem ser permissiva às ações que seriam inviáveis naquele momento. Existe ali um respeito ao direito de exploração da criança, que diz ser essa a forma de ampliação de saber de sua cultura (Brasil, 2017).

Essa compreensão da particularidade da criança e da faixa etária é outro ponto importante, muito reforçado durante as entrevistas realizadas com ambas as professoras. No decorrer das entrevistas, falas como “isso é normal para a idade / eles fazem assim mesmo / não tem como forçar isso agora / eles conseguem dessa forma” foram recorrentes, ditas em vários contextos diferentes. As professoras demonstram sempre a compreensão do momento etário que cada criança se encontra, suas possibilidades e principalmente suas potencialidades. As professoras consideram, em todo momento, a capacidade comunicativa da criança, e utilizam desses momentos reais de interação para estimulação da oralidade, encorajando-as sempre a dizerem o nome de objetos, de lugares, de sensações, de pessoas, entre outros. É perceptível que as professoras sabem que a criança reconhece e identifica muito do que lhes é incentivado a verbalizar, por isso existe um constante tom de encorajamento no estímulo às crianças. Conforme Guimarães (2016), a fala surge como instrumento de auxílio nas atividades práticas já realizadas pelas crianças, e como signo mediador das relações com o mundo.

Nas cenas que selecionamos para conversa em entrevista com as professoras, vemos esse princípio do respeito à criança manifesto em alguns pontos de suas respostas. Ao mediar um deslocamento coletivo, Bia propõe que as crianças andem de mãos dadas, e justifica essa ação da seguinte forma:

Então, pela idade, e por eles correrem pra tudo... eles não podem ver uma porta aberta que já vai correndo, né, e pra machucar é isso, facinho (...) (Trecho da entrevista com Prof^a Bia).

A professora expõe a sua preocupação com a segurança das crianças reconhecendo que correr é algo natural para elas, ou seja, o intuito não é cercear esse comportamento do correr, mas sim oferecer uma outra estratégia que seja igualmente interessante para as crianças, para que elas se deslocassem em segurança. Da mesma forma, Ana, ao propor que as crianças guardassem os brinquedos antes de saírem para o quintal, permitiu que alguns saíssem sem acatar tal comando, e comentou o seguinte sobre esse fato:

Eles ficam sempre muito ansiosos, sei lá, acho que a sensação de liberdade mesmo que eles têm lá fora, por isso que eles ficam tão agitados pra sair. (...) A hora de ir pro quintal pra eles é tudo! Eles esperam ansiosamente a hora de ir pro quintal, do início do ano até hoje, se chama pra ir pro quintal, alguns ajudam a organizar, outros não, e outros ficam agitados. Tem uns que até já conseguem abrir o portão, né, os maiores... Aí não, aí eu já peço pra aguardar, se não fica muito fora de controle, fora de ordem mesmo (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

Vemos que existe uma escuta do que solicitam as crianças, e uma leitura não só do coletivo, mas também das individualidades. Cada criança reage de uma forma à proposta, e a professora permite que elas se encaminhem de acordo com o próprio desejo, dentro do que a professora julga ser possível naquele momento: é possível ajudar a guardar os brinquedos ou ir para o quintal naquela hora, entretanto em outras horas ir para o quintal não é uma opção, portanto, existe maior estímulo para organização coletiva da sala.

É também uma fala constante das professoras a preocupação por terem em sala duas crianças bem menores em comparação à média da turma. O cuidado destinado a essas duas crianças é mais minucioso no sentido de permitir que elas estejam em convívio ativo com as demais crianças, mas que não se coloquem em risco diante de alguma situação no qual estarão menos preparadas. Esse é mais um ponto de reforço para o olhar individualizado para a criança, no qual as professoras entendem aquelas duas em suas individualidades, e as auxiliam com maior afinho para que elas consigam acompanhar o grupo.

É possível que em alguns momentos a autonomia dessas crianças fiquem um pouco mais reduzidas em comparação aos demais, pois vemos nas professoras uma maior recorrência de colos ou mãos dadas, o que ambas justificaram como necessário para maior segurança. Bia, por exemplo, ficou um dia com Luiza no colo durante quase todo o período do parquinho, e Ana costumava conduzi-las primeiro à sala em momentos de retorno. Era comum falas como

“cuidado com as meninas”, dita às outras crianças, pois de fato essas duas meninas, além de serem mais novas, eram bem menores em estrutura corporal. Entretanto, adaptações eram realizadas de forma constante nas propostas para que ambas participassem, o que demonstra um conhecimento das individualidades.

No geral, os momentos de trocas realizados no fraldário eram realizados por Eva. Durante a observação não ocorreram momentos em que as professoras desempenhassem cuidados individuais como banho ou trocas de fraldas. Ana estimulava sempre a percepção da própria criança sobre sua necessidade de troca, perguntando se tinha cocô, se a fralda estava cheia, e pedia também para as crianças para pegarem a mochila e aguardarem para irem ao fraldário. Em horários como o da escovação, por exemplo, as professoras estavam em sala, com toda a turma, e foram poucas as vezes que a professora esteve sozinha com a criança. Percebemos que a potencialidade desses momentos se perde um pouco, pois no coletivo a professora tende a homogeneizar sua ação para impor um ritmo ao momento da rotina. Dalledone e Coutinho (2020) dizem que ao conhecer melhor cada bebê a fundo, é possível adaptar ações às suas necessidades, e momentos de cuidados individuais são íntimos o suficiente para proporcionar melhor reconhecimento deste bebê.

Em contrapartida, podemos observar durante os momentos de alimentação, maior compreensão das necessidades das crianças. Elas são colocadas em uma mesa comprida, com cadeiras individuais. Antes de trazer o prato, Ana sempre usa um tom muito entusiasmado antecipando o cardápio para as crianças. As refeições são servidas e ficam à disposição da criança para livre manipulação, e as professoras e Eva se revezam auxiliando-as. Não existe nessa mediação uma imposição, mas um constante estímulo verbal. As professoras elogiam a comida, colocam na boca de uns, insistem um pouco com aqueles que se recusam e deixam, tentam novamente depois. As professoras sabem quem precisa de mais apoio, quem precisa de menos, e permitem essa manipulação nos primeiros minutos, entretanto, para seguirem os tempos estipulados para a organização da escola, auxiliam todos nos momentos finais, mas sem serem invasivas. Elas sabem quem vai comer, oferecem e não insistem com quem sabem que não vai comer. Existe um cuidado maior com as duas crianças menores, mas a atenção se divide com as demais crianças durante todo o tempo.

Percebemos o momento a alimentação como um momento de mais encorajamento do que de apoio. Conforme Guimarães (2016), o adulto ao se colocar como um interlocutor encorajador da criança lhe permite um espaço para fazer escolhas, e nesse espaço deve ser respeitada a escolha da criança. Cabe a professora observar se existe alguma grande dificuldade

em relação a alimentação que venha comprometer sua saúde, e se necessário encaminhar aos profissionais da saúde para melhor orientação, uma vez que impor a ingestão dos alimentos oferecidos torna-se uma violação e, em determinadas situações, pode caracterizar até violência.

Outra questão que surgiu tanto na observação quanto nas entrevistas foi a mediação de comportamentos inadequados. As duas professoras demonstram em suas falas que consideram essas situações muito desafiadoras, pois apesar de reconhecerem alguns comportamentos como normais para a idade, não sabem exatamente a melhor forma de lidar, como conduzir para que a criança compreenda, se acalme, consiga se relacionar de forma mais harmônica no contexto coletivo. Nas perguntas iniciais da entrevista, ao perguntar sobre o que consideravam ser a maior dificuldade na docência com crianças de um ano, Ana respondeu:

Minha maior dificuldade foi com o estresse de algumas crianças, a birra. Tem criança que parece que testa a gente mesmo. A sua paciência, o seu limite. Isso pra mim foi a minha maior dificuldade (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

A resposta de Bia sobre a mesma questão foi:

Então, a questão da disciplina, mas com eles não tem como por enquanto, né? Tem que esperar eles amadurecerem mais um pouquinho e aí que eles vão reconhecendo, conhecendo o lugar e vendo né (Trecho da entrevista com Prof^a Bia).

As professoras sabem que é algo complexo de lidar, sabem que a criança precisa de uma mediação, de um acolhimento e demonstram acreditar na capacidade de compreensão delas. Entretanto, igualmente demonstram respeito ao momento evolutivo da criança, e em outras falas demonstram que as estratégias são múltiplas, seguindo a lógica da tentativa e do erro. Na cena que utilizamos com Ana na entrevista, ela justifica o fato de não dar atenção à criança que chorava com o intuito de fazê-la perceber que não receberia a atenção que estava demandando, e optou por fazer isso depois de ter tentado outras estratégias. Quando questionada se já havia tentado agir de outra forma com a criança, ela responde da seguinte forma:

Já, sim, falei: “Não é bonito, não pode fazer isso”. Mas parece que tudo que fala não e não pode, aí que ela quer fazer. Então eu prefiro ignorar. (...) Vou ignorar suas atitudes e vamos ver até onde você vai aguentar”, de tanto que ela cansa, ela vai brincar, e na hora que ela for fazer birra de novo, outra pirraça, vai ser a mesma coisa. (...) Tem que deixar, senão eu não dou conta. É muita criança, não tem como eu cobrar, porque se não vai é piorar: “Senta aí, é o cantinho do pensamento”. Vai pensar no que ela tá fazendo? (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

Nesse trecho, Ana diz de uma estratégia que adotou após perceber pouca efetividade ao adotar posturas mais óbvias com a criança. Uma vez que essa criança, em específico, se mostra

desafiadora e combativa, a professora tende a tirar dela a atenção, e assim que percebe que ela está mais calma, volta a estimular interações entre elas. Em outro ponto da entrevista, a professora afirma ser uma estratégia muito pontual realizada com essa criança específica, pois foi a estratégia que se mostrou mais eficaz. Isso demonstra novamente o olhar cuidadoso para as especificidades e reações das crianças em suas individualidades. Conforme descrição da cena é possível observar que Ana expõe à criança sua desaprovação por tal comportamento, e insiste nas explicações sobre a necessidade de esperar a sua vez. Porém, não existe rispidez, seu tom de voz é polido, constante, assim como na maior parte dos momentos vivenciados em sala.

Ana e Bia falam muito com as crianças, reforçam o tempo todo o que deve ser feito, o que é esperado, predomina em ambas um tom cordial e constante. Ana tende a ser mais incisiva que Bia, mas ambas trazem essa ação como muito marcantes em suas práticas. As professoras dizem sobre a importância de educar pelo exemplo, pois reconhecem como característica forte da primeira infância a aprendizagem por imitação. Bia diz na entrevista que acha que as crianças tendem a ficar mais calmas dependendo da tranquilidade da professora. É recorrente falas como estas na entrevista de ambas.

Guimarães (2016) diz da importância da imitação como ponte de uma ação sensório-motora prática para uma ação simbólica. Conforme constatado nas entrevistas, as professoras têm a preocupação em dar à criança um exemplo, estimular ações que consideram adequadas com o intuito que ela imite. “O ato de imitar, ao mesmo tempo em que se apoia no outro, mostra a atenção e a participação na realidade circundante, revela a potência de quem imita” (Guimarães, 2016, p. 62). Se existe uma disputa de brinquedos as professoras logo se posicionam estimulando o compartilhamento, por exemplo, elas dizem da ação e simulam a ação, ou seja, criam um modelo para que a criança possa se orientar.

Em uma determinada situação, diante de uma disputa entre Taís e Bento, Ana logo interfere devido a evidente possibilidade da criança menor se machucar. Nessa intervenção, Ana exerce o cuidar, o zelar pela integridade física de uma criança muito menor que a outra, da mesma forma que exerce o educar ao estimular um diálogo longo e tranquilo com ambos sobre a importância do compartilhamento. Ana respeita o interesse de ambos pelo brinquedo, não apenas recolhe, mas conversa para chegarem juntos a um desdobramento:

Bento, você precisa ter cuidado com a sua amiga, ela é pequena. Se você puxar o brinquedo da mão dela, vai acabar machucando ela. Taís, você não pode puxar o brinquedo do seu amigo. Você viu que ele está brincando, precisa esperar. Pega outro, ou espera. Bento, agora que ela está esperando, você empresta um pouco? Daqui a pouco é você de novo (Nota do dia 02/06/2023).

Quando Taís sai, Bento começa a choramingar e Ana continua explicando calmamente. Mesmo demonstrando chateação, Bento não volta a puxar o brinquedo, espera e parece estar atento à fala da professora. Ana valida o sentimento de Bento, existe um respeito no que ele manifesta, e a professora lhe aponta solução a médio prazo, o que faz com que ele, mesmo choroso, aguarde. Existe uma perspectiva de resolução de seu problema e Bento demonstra estar se sentindo acolhido. Percebemos novamente uma ação de um cuidado que educa.

É perceptível que as professoras estão a maior parte do tempo tentando antecipar possíveis problemas, e sempre que começam a surgir situações que podem ser problemáticas, dizem para as crianças sobre suas intenções. Quando duas crianças começam a se incomodar mutuamente no balanço, por exemplo, Bia logo avisava: “Se continuarem assim eu vou ter que tirar os dois daí”. Pelo tom ameno normalmente utilizado, observamos que não existe ameaça, e sim a intenção de dar às crianças a opção de mudarem o comportamento antes de determinada consequência. Em situações que não existe risco real para o bem-estar das crianças, percebemos que raramente as professoras fazem intervenção antes de propor algum tipo de diálogo. É possível perceber características da lógica da pedagogia explícita citada por Barbosa (2016), pois existem orientações diretas que dizem de valores. Em situações como essas, as professoras se colocam em posição de autoridade, mas não com autoritarismo, e sim com diálogo para a construção de uma compreensão coletiva que pode resultar em consequências.

O reforço positivo também é sempre presente. Na cena que discutimos uma intervenção de Bia em relação a um comportamento inadequado, a professora justifica sendo a ação mais importante da cena o seu reforço positivo à mudança de atitude que a criança apresenta diante de sua intervenção. Bia demonstra considerar que aquela ação contribui para a formação da autoestima da criança, e ela demonstra compreender que a aprendizagem se dá de forma mais efetiva se a criança se sente segura e confiante de ser quem é, se sente aceita por ser quem é, por isso ela reforça sua boa escolha, conforme trecho que diz:

Eu acho que você tem que ter uma aprovação. Aprovar ela ali também, do que ela conseguiu fazer, mesmo sendo por você estar ali, né. Mas ele tem que aprender aquilo ali. Eu acho que é parabenizar mesmo, tipo assim: “Você consegue, você viu!? Você conseguiu! É fácil, tem que fazer assim, não é daquela forma”. Então é dessa forma. Se você fizer dessa forma, você vai ser aprovado, você vai ganhar parabéns, todo mundo vai te elogiar por isso, então vamos fazer de forma correta. E tem que ser. Não vou falar assim: “Então é isso, você fez então não faz mais”. Não, é: “Parabéns, é dessa forma que tem que ser feito” (Trecho da entrevista com Profª Bia).

O recorte demonstra novamente o reconhecimento da professora em relação ao fato de ser ela uma autoridade, e não uma agente autoritária. Ela sabe que a sua ação é base para a

aprendizagem para a criança, mas ela não faz de forma impositiva, e sim usa por estratégia dar foco ao que precisa ser reforçado, no caso, a atitude correta da criança. Em sua fala, Bia demonstra respeitar o processo de construção da imagem positiva da criança, negando qualquer postura que a diminuísse ou tirasse o seu valor de humanidade (Fochi *et al.*, 2017).

Em síntese, podemos considerar que Ana e Bia exercem muitas ações, tanto na dimensão do cuidar quanto na dimensão do educar, que respeitam as crianças como sujeitos de direitos e demonstram ter isso como valor. Essa postura faz com que as crianças estejam inseridas como seres ativos e articuladores na maior parte das dinâmicas rotineiras. Existe valorização do que a criança diz, do que a criança tem de conhecimento e das possibilidades decorrentes de suas faixas etárias, e evoluções cognitivas são estimuladas por meio de estímulos diversos e conduções verbalizadas constantes e afetuosas. A partir das justificativas apresentadas nas entrevistas, percebemos que as professoras sabem da importância dessa postura perante o trabalho docente, entretanto foram poucas as justificações embasadas a respeito do tema.

4.2 Valoração da autonomia

Estar atentas a materiais e espaços é premissa para a oportunizar o movimento livre e autônomo das crianças. Percebemos na prática das professoras que em muitos momentos ambas estiveram buscando meios de favorecer essa autonomia. Conforme Dalledone e Coutinho (2020), é importante que os adultos tenham a preocupação em oportunizar situações nas quais a criança possa agir de acordo com a sua própria iniciativa, ao mesmo tempo que esteja sendo estimulada para o desenvolvimento gradativo de sua autonomia. Na prática de Ana e Bia é possível observarmos as duas situações, sendo que no primeiro caso, normalmente as crianças estão em momentos de exploração livre dos espaços, e no segundo caso, é mais comum estarem sendo estimuladas a acompanharem as atividades e momentos da rotina.

A rotina da escola estipula tempos para utilização de espaços, o que exige que as professoras se organizem para deslocamento com as crianças. Se deslocar com um grupo de crianças tão pequenas não é tarefa fácil, pois trata-se de um momento no qual não é possível ser permissiva para que as crianças sigam o próprio desejo. Sempre antes de saírem, as professoras antecipam e reforçam verbalmente muitas vezes para onde eles irão. É comum que a solicitação de organização da sala venha sempre precedida de um motivo pelo qual tal ação deve ser tomada, como: “Vamos guardar os brinquedos para irmos ao parquinho / vamos para o lanche / é hora do solário”.

É comum que uma ou duas crianças se dispersem do grupo e nesses momentos existem intervenções objetivas, pois as crianças são buscadas pelos adultos: às vezes de mãos dadas, às vezes no colo. São momentos que exigem objetividade e pouca permissividade. Entretanto, em muitos outros momentos as professoras oportunizam esse espaço de deslocamento livre sem mediação, e muitas vezes ambas as situações acontecem na mesma cena. As duas cenas que destacamos para discussão com as professoras são exemplos disso. Ao anunciar o horário de saírem para o quintal, Ana permite que as crianças saiam de forma espontânea sem a necessidade de acompanhamento do grupo, uma vez que ela estava em um ponto que conseguia ter a visão tanto de quem estava na sala quanto de quem estava saindo. Já na cena de Bia, a porta só foi aberta quando a professora conseguiu organizar as crianças em dupla, de mãos dadas, e percebeu elas mais calmas, pois a intenção era se deslocar por um espaço pouco explorado pelas crianças, e com subida de escadas.

No caso dessa autonomia, que se espera executar tarefas rotineiras com menos mediação, percebe-se que as professoras estimulam de acordo com a necessidade do risco que os espaços e as dinâmicas apresentam, assim como o tempo que possuem disponíveis. O mesmo ocorre no momento da alimentação, por exemplo. As professoras dispõem os lanches e pratos para as crianças na mesa e permitem que estejam manipulando os talheres e os pratos, sempre com orientações verbais sobre não jogar comida no chão, evitar bagunça, permanecerem sentados para aguardar os colegas. As professoras e Eva dispõem as crianças na mesa de forma que estejam mais próximas daquelas menores, e que precisam de maior mediação. Ao se aproximar o tempo de finalização do horário da utilização do refeitório, as professoras interferem mais diretamente, dando na boca daquelas crianças que ainda querem comer, retirando os pratos das crianças que se recusam.

Lógica parecida acontece durante a escovação de dentes, em que as professoras deixam que as crianças iniciem sozinhas. Normalmente fazem isso chamando de duas em duas crianças e enquanto uma criança está fazendo sozinha a sua escovação, a professora está auxiliando a outra na finalização e enxague. Todo o processo se desenvolve mediado pelo diálogo, com as professoras reforçando o como fazer. Conforme aponta Barbosa (2006), no que diz respeito ao movimento autônomo da criança, não é possível dicotomizar entre uma prática totalmente permissiva ou totalmente regulada, pois durante todo o tempo as professoras estão avaliando os contextos para serem ora objetivas e explícitas, ora atentas à subjetividade das crianças.

Durante as entrevistas, as professoras falam várias vezes sobre a cautela constante que assegura que as crianças não irão se machucar durante a execução das tarefas rotineiras. Quando

questionada sobre a organização da turma para o deslocamento, a justificativa de Bia referiu-se à segurança, e não à possibilidade de a turma aprender a se locomover sem mediação. Ana também diz da cautela com a segurança, mas justifica sua escolha de não interferir diretamente no deslocamento de uma das crianças menores como a intenção de testar os seus limites, conforme trecho:

Você não pode transmitir medo pra ela, ela tá começando a andar, como é que eu vou segurar? Deixa ela ir, ela vai cair muitas vezes. Você vai lá, levanta, sacode, e ali ela aprendeu. Então, o quê que ela vai aprender ali? O equilíbrio, analisar onde pisa pra não cair, né, então tem várias coisas ali no andar, no deixar ela ir... (Trecho da entrevista com Profª Ana.).

Ou seja, em momentos que estavam em espaços já conhecidos pelas professoras e pelas crianças, e onde as professoras tinham maior campo de visão, era mais fácil dar possibilidade de livre exploração e livre deslocamento, entretanto, era necessário pensar estratégias para exploração de outros lugares, como fez Bia. Não se trata de priorizar o controle da turma, mas sim de assegurar que a exploração por livre vontade não venha colocar a criança em risco, nem a faça deslocar demais do momento e do objetivo do coletivo. Podemos considerar que existem momentos no qual o estímulo da autonomia tem finalidade diferente, e ambos são igualmente necessários e complementares.

Conforme aponta Fochi *et al.* (2017), é necessário que exista o cuidado permanente para que não ocorra a homogeneização das crianças, se perdendo a individualidade dos sujeitos, mas percebemos que esses momentos que são breves e constantes na rotina, como o deslocamento, são positivos quando pensados na lógica de condução grupal pois proporcionam maior organização e segurança, consequentemente, maior tranquilidade para as crianças. Na prática das professoras, a autonomia como movimento livre e espontâneo é observado principalmente em contextos menos vinculados à rotina, ou seja, ainda existem muitas intervenções das professoras quando existe a necessidade de se cumprir horários, diferente de quando a turma está em momentos de interação em espaços estipulados para elas. Podemos observar que as professoras valorizam esses momentos, e são permissivas e apoiadoras das explorações espontâneas das crianças.

Conforme Fochi *et al.* (2017), para que a criança se sinta segura para experimentar o que lhe é de desejo, ela precisa encontrar condições para isso, o que inclui saber que existe um adulto que está zelando por ela, e que ela poderá se reportar no caso de necessidade. É perceptível que as crianças, mesmo que não estejam próximas das professoras, estão sempre

olhando para elas diante de algum obstáculo, esperando uma aprovação ou uma permissão, tentando compreender os limites da sua capacidade a partir das orientações das professoras.

Na cena destacada, Ana diz que enquanto Taís se desloca, mesmo que com pouca firmeza, ela acha importante falar com ela sobre ter cuidado, sobre não correr, mesmo que ela não esteja demonstrando estar ouvindo. Ana diz que é importante que a criança saiba que ela está ali, e que se acontecer alguma coisa, ela está ali para ajudar. Bia também faz muito esse movimento, de observar a criança se afastar por interesse próprio, e seguir orientando-a verbalmente, mas durante a entrevista não traz uma justificativa sobre tal ação. Bia traz em sua fala experiências difíceis quanto a grandes cobranças vividas em outras instituições, e reconhece que isso a deixou mais insegura em relação à segurança com as crianças, o que faz com que sua ação reflita um pouco mais de ansiedade, como podemos ver neste trecho da entrevista:

(...) quando eu vejo que vai ter um risco maior eu evito um pouco, ou então eu fico ali o tempo inteiro esperando ela executar, porque se acontecer alguma coisa eu tô por perto ali pra socorrer, pra não deixar bater em uma queda, algo assim... (Trecho da entrevista com Profª Bia).

Mesmo sendo mais cautelosa, observamos que Bia, assim como Ana, tem a preocupação em não cercear as experiências das crianças. Em momentos de parquinho ou de quintal, elas estão sempre auxiliando as crianças a realizarem sozinhas os movimentos que desejam. São raras as vezes que é necessário interromper uma ação das crianças, e podemos atribuir isso, principalmente, ao fato do espaço ser adequado para a exploração delas. Os brinquedos possuem rampas de escalada, e normalmente as professoras estão próximas a esses locais para apoio caso alguma criança se desequilibre, mas não existe intervenção diante das dificuldades que elas encontram para subir. As professoras estão sempre reforçando verbalmente: “Isso, força, tá quase chegando”. Percebemos que as professoras reconhecem o esforço das crianças para superação de seus limites como algo benéfico ao desenvolvimento. Elas acompanham e aguardam que elas próprias superem suas dificuldades. Conforme aponta Borges e Magalhães (2023), com essa postura, as professoras permitem que a criança conheça o seu corpo, desenvolvendo coordenação, equilíbrio, percepção de espaço, independência, assim como a autoestima de perceber que consegue alcançar um objetivo.

Mesma lógica podemos observar durante a exploração do quintal. O espaço do quintal é amplo e com muitas possibilidades de exploração. Durante o tempo de observação as professoras não prepararam uma vivência específica para as crianças nesse espaço. No quintal

normalmente as crianças gostam muito de correr, e o solo com terra, pedras, gramas, buracos, raízes, faz com que, inevitavelmente, sejam frequentes as quedas. As professoras são permissivas, mas frequentes em falas como: cuidado, devagar... O espaço do quintal também é um espaço pensado para as crianças, no qual a instituição se preocupa em eliminar tudo que possa ser um potencial risco para elas, entretanto, as professoras fazem uma segunda leitura, e sabem onde precisam ter mais atenção, conforme explica Bia neste trecho:

(...) tem a casinha ali que eles gostam de subir naquele banquinho ali pra pular. Então, querendo ou não, eu tentava reunir todos ali no mesmo lugar quando eles estavam menores, assim no início, pra ter a visão completa de tudo. Hoje eu já deixo um pouco mais livre, porque eu sei que eles já dão conta de várias outras coisas que eles não conseguiam antes. Mas sempre eu estou ali, de olho. Qualquer coisa eu chamo: Vão todo mundo pra cá. Se eu vejo que ali tá mais assim... [...] pra mim ficar na casinha, por dentro pra olhar, então os outros não podem estar muito longe, porque o campo de visão vai ser menor... (Trecho da entrevista com Prof^a Bia).

Bia reconhece certo risco no fato das crianças pularem em um espaço que fica fora de seu campo de visão, então usa de estratégia levar todas as crianças para esse espaço quando percebe que tem algumas crianças lá, pois assim ela consegue mediar a ação que desejam, sem negligenciar as outras crianças. Seguindo essa lógica percebemos que as professoras têm por princípio não negar a experiência livre da criança, elas buscam se adequar sempre que possível. Em casos realmente em que não existe a possibilidade de exploração, como por exemplo, se a criança quiser adentrar o espaço demarcado do jardim, as professoras intervêm de forma objetiva e explicam para a criança os motivos das negativas.

As negativas dadas pelas professoras são observadas como momentos de interação, pois na maior parte das vezes existe diálogo, validação do sentimento da criança e explicação. Logo, essas negativas podem ser compreendidas como direcionamentos que auxiliam a criança na compreensão e apropriação de práticas culturais que fazem parte do coletivo que ela participa (Pimentel, 2008). Espera-se que a criança consiga ter independência para ser participativa em seu agrupamento, e para isso, precisa compreender alguns limites, sejam nas socializações, sejam nos espaços.

As vivências e interações realizadas nos espaços internos, principalmente na sala, são aquelas que as professoras fazem maiores intervenções no espaço, e é perceptível que fazem isso visando melhor autonomia das crianças. Apenas ligar a torneira da pia, a abertura do portão fora de hora, e subir nas cadeiras ou prateleira foram percebidos como ações de fato proibidas para as crianças durante o período que estão na sala. Todas as outras possibilidades de

exploração eram, por hora permitidas, por hora mediadas sendo explicado o motivo pelo qual não seria adequada.

Mexer no armário das professoras ou nas mochilas dos colegas, por exemplo, não era previsto pelas professoras como espaços adequados para exploração das crianças, mas quando alguma criança demonstrava certo interesse, percebemos certo movimento de permitir um contato mínimo e, na sequência, convidar para alguma outra atividade. As professoras se apropriaram da vantagem da prateleira de mochila ser disposta na altura das crianças para, sempre que necessário, solicitar que elas próprias pegassem e guardassem seus materiais. Existia manipulação autônoma, mas direcionada, o que sinaliza para a mesma lógica de compreensão das dinâmicas sociais.

A caixa de brinquedos esteve sempre à disposição das crianças, assim como os tatames, a cadeira de balanço e a gangorra. Em horário determinado, como após o jantar, as professoras resguardavam o espaço da cadeira de balanço para as crianças que quisessem cochilar, mas sem imposição. A necessidade da soneca ficava por escolha própria das crianças, e normalmente, elas se organizavam sozinhas nesse cantinho da sala. Materiais que não poderiam ser explorados livremente pelas crianças estavam sempre fora do alcance delas, nas prateleiras altas.

A caixa de brinquedos, composta por materiais de uso coletivo providenciados pela escola, serve como uma espécie de material coringa, estando ali para os momentos em que as professoras precisam mediar alguma atividade de forma mais individualizada, quando estão aguardando um momento de transição de espaços, ou enquanto exista um espaço entre os momentos de atividades de rotina. As crianças manipulam a partir do próprio interesse, mas a intervenção das professoras é frequente mediante conflitos. Redistribuir brinquedos e objetos entre o grupo de crianças é uma prática comum entre as professoras, principalmente se percebem que existe algum brinquedo que está sendo utilizado pelas crianças para bater, ou caso tenham alguma ponta, por exemplo. Percebemos que elas fazem isso e logo se afastam, pois o objetivo é reorganizá-los para que possam continuar suas dinâmicas interacionais de forma autônoma.

Tanto Ana quanto Bia são bem observadoras desses momentos de interação livre entre as crianças. Em vários momentos, as professoras se colocaram nesse lugar de observar sem nenhuma intervenção, porém com intencionalidade, como se pode verificar neste trecho em que Bia diz sobre a necessidade de fazer adaptações nos horários para conseguir oportunizar interações entre as crianças, para que possa fazer suas observações:

Hoje mesmo, depois do almoço, a gente escova os dentes deles, já tem essa rotina, eles já sabem, eles já querem, né. Mas pra eu não perder um tempo com eles lá fora, pra observar outras coisas, eu deixei de fazer a escovação e fui com eles (Trecho da entrevista com Profª Bia).

Podemos considerar a partir dessa fala, que a professora Bia sabe que ensinar sobre a escovação e cumprir aquele horário de higienização é algo importante, mas se no seu horário com a turma está exclusivamente voltada para o cumprimento da rotina, ela faz adaptações para oportunizar momentos de exploração livre das crianças para poder avaliar o aprendizado delas de outras formas. Ana, quando pega uma criança que está disputando um brinquedo com outra, e coloca ela em um outro grupo de crianças e se afasta, da mesma forma demonstra intenção de observar como ela irá interagir a partir do momento que se reorganiza. Nas duas situações as professoras seguem os princípios de Borges e Magalhães (2023), no qual afirmam que o adulto deve ser observador e, com isso, perceber o que precisa ser modificado no ambiente [ou na rotina] para garantir interações livres para um desenvolvimento equilibrado.

Além da caixa de brinquedos coringa, as professoras têm alguns outros brinquedos que deixam guardados para livre exploração em momentos específicos. Uma caixa com peças de montar foi o material utilizado com mais frequência para esse fim, mas com o mesmo objetivo. Ana utilizou também materiais que havia preparado pra atividades anteriores, e os manteve guardados a parte. Em momentos que precisava que o espaço fosse capaz de captar a atenção das crianças enquanto ela fazia outras mediações individuais, ela os utilizava. As professoras têm a preocupação de não deixar o grupo ocioso enquanto realiza mediações individuais, e geralmente nesses momentos utilizam esses outros brinquedos que ficam guardados à parte.

Para realização de atividades dirigidas, as professoras avaliavam o que poderia ser feito coletivamente e o que precisaria ser feito individualmente, e dispunham esses brinquedos diferentes na sala para que as crianças que não estivessem realizando a atividade, pudessem estar envolvidas e sendo estimuladas mesmo que indiretamente. Antes do início da observação, Ana tinha feito uma atividade com bexigas com amido de milho para as crianças, e durante a observação, quando precisou fazer uma colagem com as crianças de forma individual, dispôs essas bexigas para as outras crianças da sala. No contexto geral da sala, observávamos um espaço dividido em três diferentes formas de interação: a professora mediando a colagem de uma criança, um grupo de crianças brincando com as bexigas, e outro grupo de crianças brincando com os brinquedos da caixa. Existia naquele espaço possibilidades para que as crianças transitassem até aguardar a própria vez, pois normalmente elas ficam ansiosas diante de novas propostas. Ao interagirem com materiais que não ficam o tempo todo à disposição,

estariam com maior atenção voltada, o que demonstra intencionalidade na oferta desses materiais.

Dessa forma observamos que o desejo de agir de forma autônoma é algo que necessita da compreensão de certas lógicas de organização, pois a ação livre das crianças deve ser delimitada para contextos adequados, visto que existe uma dinâmica de vida coletiva que precisa ser harmônica a todos que a compõem. Ana e Bia fazem muito esse movimento, de explicar a lógica por traz de uma negativa, ao passo que preparam sempre espaços e materiais para que as crianças vivam essa liberdade de escolhas e de movimentos em um tempo muito maior, proporcionalmente, se comparado ao tempo que são, de certa forma, controladas.

4.3 A importância do vínculo: construção e qualidade

Conforme ressalta Dalledone e Coutinho (2020), o vínculo entre criança e professora é pressuposto para a autonomia e a liberdade de movimento, uma vez que a segurança afetiva que a criança sente ao perceber solidez na relação com os adultos é o que lhe permitirá ter a iniciativa de tentar e arriscar o que deseja, pois sabe que não estará desamparada em caso de necessidade. As mesmas autoras dizem que o tempo que a criança passa sob os cuidados do adulto é o que lhe proporciona essa segurança afetiva, obviamente, a depender da qualidade desse tempo.

Ana e Bia estão diariamente com uma turma muito frequente. O histórico tanto das crianças quanto das professoras é de faltas pontuais, normalmente justificadas por motivos de saúde, mas na média, proporcionalmente irrelevantes se consideradas as presenças, o que favorece o fator tempo para a criação do vínculo. As mesmas autoras ressaltam a maneira humanizada de tratamento e o acolhimento como os propulsores do estabelecimento do vínculo com a criança. Acolhimento que não passa apenas pelas suas necessidades imediatas, mas também o acolhimento que respeita a particularidade da criança e o seu modo de estar no mundo.

Ao se sentir respeitada, vista, ouvida, a criança confia e se sente competente, e esse é um dos princípios de uma interação afetiva. Ana e Bia são professoras essencialmente afetuosas, ao interagirem com as crianças são respeitosas, mesmo quando necessário serem mais firmes ao exercerem autoridade. Vemos como essa é uma preocupação de ambas quando elas destacam nas entrevistas a dificuldade de lidar com as birras das crianças. Mesmo em situações que seria comum um adulto ser autoritário, as professoras buscam estratégias para

resolução de forma que não seja impositiva. Tentam negociar, tentam dar opções para a criança, mas não cedem diante de insistências de ações inadequadas. Mostram autoridade e quando necessário intervêm pegando a criança no colo, tirando dela algum objeto, afastando-a de espaços, mas nunca sem prévio aviso e posterior explicação.

Exemplo disso aparece na cena destacada, em que Bento bate em uma colega e Bia, prontamente, acolhe a criança que estava chorando. Enquanto tenta acalmá-la, Bia verbaliza a insatisfação com a atitude de Bento. Ao ver que a outra criança estava mais calma, Bia traz Bento para junto dessa colega e leva a sua mão para fazer carinho no rosto dela, dando a ele o exemplo de qual seria a atitude esperada, e validando positivamente sua ação. Nesse momento, a relação entre Bia e as crianças reflete forte vínculo, tanto ao acalmar a criança que chorava quanto ao mudar uma ação de Bento. Podemos considerar que nessa cena as duas crianças se permitiram serem modificadas através da intervenção da professora, percebendo a situação e se autorregulando a partir da condução da professora. Conforme Dalledone e Coutinho (2020):

(...) durante os primeiros anos de vida, a aprendizagem se desenvolve em uma interação constante e mútua com a corporeidade. O bebê se abre ao seu entorno por meio dos sentidos e vai integrando todas as experiências e vivências à sua constituição física, compreendendo o mundo segundo a percepção de si próprio (Dalledone e Coutinho, 2020, p. 59).

Vemos na situação citada que a intervenção da professora traz uma intencionalidade diferente a cada toque dado nas crianças, e essa forma de condução a partir do corpo da professora faz com que a criança compreenda o que dela é esperado, que está sendo cuidada e o qual tipo de ação é a mais adequada. A mediação feita a partir da forma com que a professora pegou nas crianças fez com que elas percebessem a situação, e isso só é possível quando existe um vínculo de confiança no qual a criança não interpreta o toque do adulto como uma ameaça.

O vínculo positivo entre professora e criança tira dela a dependência, uma vez que ela tem no adulto uma figura de apoio diante de suas necessidades (Fochi *et al.*, 2017). O que ela aprende com esse adulto-apoio, é posteriormente testado em suas ações autônomas, pois ela sabe que pode confiar no adulto que está próximo. Quando Ana e Bia permitem ações autônomas das crianças como: escovar os dentes, se alimentarem, tirar e tentar calçar sapatos, organizar os próprios materiais, as professoras estão permitindo que as crianças exerçam atividades que elas têm competência para tal, e a criança, da mesma forma, o faz por acreditar na própria potencialidade. Essa segurança é proveniente de uma autoestima só possível de ser construída em uma relação na qual exista um vínculo encorajador entre ela e o adulto-apoio, no caso as professoras.

Ao propor atividades planejadas para as crianças, tanto Ana quanto Bia fazem a avaliação de como será a forma mais adequada para exercer essa função de adulto-apoio, se coletivamente ou individualmente. Ana diz que, desde o momento do planejamento, está pensando sobre qual será a melhor forma de mediar. Ao propor atividades mais coletivas, as professoras demonstram ter maior preocupação com a organização dos materiais e dos espaços, e normalmente dão exemplos do que se espera, a partir da própria ação ou da ação de alguma outra criança, o que permite que as outras crianças visualizem e consigam compreender melhor para tentar executar a proposta autonomamente. Ao verificar maior dificuldade de alguma criança, a professora busca orientá-la de forma individualizada, mas na maior parte das vezes a própria criança se reporta a professora pedindo ajuda.

Segundo Dalledone e Coutinho (2020), a solidez do vínculo afetivo se estrutura em três características: continuidade, consistência e previsibilidade. Continuidade é o que traz para a criança a estabilidade e a segurança, por isso é importante que a criança esteja sempre sob os cuidados da(s) mesma(s) educadora(s). Isso possibilita relações sólidas e contínuas, fortalecendo o vínculo e o apego. Podemos ver esse princípio sendo refletido nesta fala de Ana:

Eu vejo com a Luísa. Ela só fica comigo, com a Eva e a Bia. Se alguém de fora pega, ela já olha pra nós: “Ei, me pega, me socorre.”. Então, eles veem, se eu venho eles correm pro meu lado, se eu vou eles estão me observando (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

Dalledone e Coutinho (2020) afirmam ser essa relação afetiva privilegiada com alguns adultos a base para o sucesso da socialização, pois como podemos ver no trecho acima, as crianças têm por referência a validação das professoras para interagirem com outras pessoas e com outros espaços, uma vez que percebem que elas também fazem isso. As crianças contam com a interpretação do adulto para dar significação às relações que estabelecem com outras pessoas. Se o adulto referência diz que é seguro, a criança se sente encorajada a se permitir tentar. Essa constância também permite que a professora conheça melhor a cada criança, por isso a importância de cada professora estar responsável por grupos com menor quantidade de crianças. Bia reflete isso em sua fala quando diz que prefere as crianças menores:

Eu prefiro isso, os menores, por isso, pra ter mais o cuidado ali, né. Um colo, essas coisas (Trecho da entrevista com Prof^a Bia).

Nesse trecho Bia dá a entender que valoriza a possibilidade desse contato mais individualizado com a criança, o que é mais possível em uma turma com 11 crianças, número

reduzido se comparado a outras faixas etárias, e o fato de ter dois adultos fixos na turma também é outro fator positivo nesse sentido.

As outras duas estruturas – consistência e previsibilidade – no qual o vínculo afetivo se alicerça estão diretamente relacionadas à rotina. Diz da forma com que as coisas acontecem durante o dia, como as professoras conduzem um ambiente que não coloque a criança em uma atmosfera de desequilíbrio emocional, de ansiedade. Ao chegar na escola, por exemplo, as crianças da TQ sabem que serão recebidas pela professora, depois irão organizar os materiais na estante e ficarão na sala por alguns minutos. Sabem que se quiserem poderão pegar os brinquedos da caixa ou ver vídeos na TV até todos os colegas chegarem, para posteriormente saírem para o lanche. Ana faz sempre esta sequência na acolhida.

Dalledone e Coutinho (2020) dizem que a consistência está ligada à arte do cuidado. Diz de uma coreografia, na qual as crianças se sintam confortáveis e saibam que estarão envolvidas em um ritual agradável de cuidados sempre que necessário. Ana e Bia fazem isso quando, por exemplo, pegam a caixa com as garrafas de água e convida as crianças para se sentarem juntas para beberem um pouco de água. As garrafas não ficam à disposição das crianças o tempo inteiro, pois elas tendem a jogar a água no chão e se molharem em momentos que não são estipulados para brincadeiras com água. Por isso, as professoras se organizam para a cada intervalo de tempo oferecerem água coletivamente para a turma. Existe ali estipulado um acordo em que as crianças compreendem que naquele momento devem se hidratar e depois devem guardar os copos, e elas assim o fazem sem dificuldades, e a professora consegue ter melhor controle sobre quem está tomando água em quantidade adequada ou não. A ação é sempre precedida da palavra: “Vamos refrescar um pouco / Olha que água gostosa, quem quer? / Hora se tomar uma aguinha refrescante”. É uma fala convidativa, que raramente não chama atenção de todos.

Já sobre previsibilidade, compreende-se o resultado da constante articulação entre continuidade e a consistência:

A partir do momento em que, dentro de uma rotina, com um encadeamento fixo e já conhecido de acontecimentos cotidianos que formam o contexto de vida do bebê [e da criança pequena], ele consegue prever como e quando as coisas vão acontecer, pode se preparar para isso, sentindo-se seguro por conseguir apropriar-se de suas próprias vivências – sem desestabilização, sem ansiedade, sem desequilíbrio (Dalledone e Coutinho, 2020, p. 62).

Tanto Ana quanto Bia executam constantemente ações que visam estabelecer previsibilidade para as crianças, principalmente de forma verbal. As crianças nunca saem da sala sem saber para onde irão, por exemplo. Próximo ao horário da saída, as professoras

solicitam a organização da sala sob justificativa do horário dos pais chegarem. Minutos antes da abertura dos portões, as crianças se sentam no tatame e a professora dá a cada um a sua mochila para segurar. O anúncio da abertura dos portões já faz com que as crianças busquem se organizar de forma espontânea, eles se sentam e aguardam de forma mais organizada e menos ansiosa a chegada de seus responsáveis. A condição para segurar a mochila é estar sentado com o grupo, portanto, quando uma criança se recusa, a professora volta com a mochila dela para a estante. As crianças valorizam esse momento, normalmente ficam tranquilas e cumprem sem resistência esse combinado. Percebemos que a ação organizada viabiliza, inclusive, o diálogo das professoras, que podem falar mais baixo visto que as crianças estão calmas, e podem dispensar atenção mais individualizada a cada uma, pois as outras estão se ocupando de outras atividades. É perceptível que o vínculo que provém do estabelecimento de uma rotina agradável retroalimenta este mesmo vínculo.

4.4 A importância do brincar livre

Observamos que na ação de Ana e Bia, o brincar das crianças é algo valorado e reconhecido em sua devida importância. Ambas dizem sobre o brincar com ênfase, logo no início das entrevistas. Na pergunta inicial, quando questionada sobre o que significa ser professora de crianças de 1 ano, Ana responde da seguinte forma:

É cuidar, é brincar muito, brincar. Como que eles aprendem com o brincar. Os pais não têm noção, né? Acham assim: “A criança vai pra escola pra passar tempo”, e não é. Eles aprendem com os mínimos detalhes. Qualquer coisinha serve de aprendizagem pra eles (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

Na mesma pergunta, Bia deu a seguinte resposta:

Eu gosto de estar aí porque é a descoberta deles, né. O brincar ali que você fica olhando é diferente dos maiores. Nossa, é ótimo! Eu gosto muito (Trecho da entrevista com Prof^a Bia).

Conforme Soares (*apud* Borges e Magalhães, 2023, p. 472), o brincar para a criança não equivale ao ócio do adulto, pelo contrário, brincar é a atividade principal que a criança realiza. O princípio do brincar livre é um direito da criança, entretanto, na instituição escolar esse livre deve sempre trazer alguma intencionalidade na preparação dos espaços e dos materiais. O fato de oportunizar a interação das crianças com esses materiais sem mediação direta é o que

configura a liberdade que a criança terá para criar suas próprias narrativas, encontrando suas próprias soluções.

Ana e Bia são abertas às brincadeiras livres das crianças e demonstram atenção às dinâmicas que estabelecem enquanto brincam, interagindo entre elas e entre os espaços. Tanto na manipulação de brinquedos quanto de objetos pessoais ou de elementos naturais é perceptível que as professoras intervêm pouco naquelas dinâmicas que se mostram fluidas, em brincadeiras que estão ocorrendo com naturalidade pelas crianças. As intervenções feitas pelas professoras são, principalmente, em momentos de conflito, pois conforme Kishimoto (2010), é essencial que ocorram intervenções em momentos como esses, para que a criança aprenda a partir do adulto-apoio, a como controlar sentimentos de raiva, frustração, com base em princípios éticos. É comum que as crianças também elejam alguns brinquedos preferidos e os levem para brincar com a professora. Nesses momentos, percebemos que as professoras têm a preocupação de convidarem outras crianças para brincar, estimulando a coletividade entre os pares.

Observamos que no fazer das professoras o brincar livre não é ação prioritária. Normalmente, as professoras se põem a brincar com as crianças quando estão sem outras tarefas planejadas para fazer, e esse brincar livre acaba servindo, para a professora, como forma de ocupar as crianças enquanto precisam realizar outras tarefas, ou dar uma atenção mais individualizada a alguma criança específica. Já o brincar dirigido é o que se mostra mais presente como ação planejada pelas professoras.

Esses momentos de brincadeiras dirigidas são vistos mais como momentos de atividades lúdicas, e não de brincadeiras. Na entrevista destacamos esses momentos para conversa com as professoras, e observamos que elas se planejam mais para a mediação de brincadeiras direcionadas do que para momentos de brincadeiras livres. Na cena destacada da ação de Ana, observamos que as crianças têm o interesse inicial em manipular livremente o material que a professora apresenta, mas Ana não permite, insiste na proposta e no objetivo prévio da brincadeira, demonstrando através da ação dela e utilizando as crianças que já haviam conseguido fazer, como exemplo. Quando questionada do motivo desta ação, Ana justifica da seguinte forma:

Porque era uma coisa maior, eram mais coisas pra eles fazerem. Porque ficar só ali na bolinha, só naquele formato da bolinha sendo que tinha um monte de coisa ainda pra trabalhar e pra ver, né? Então o que dá pra explorar a gente tenta, mas se não der certo, é planejar direito a próxima (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

Da mesma forma Bia demonstra a mesma linha de raciocínio ao ser questionada sobre o motivo de insistir para que as crianças observassem como ela faria o pareamento de cores e o equilíbrio na proposta que ela apresentou. Ela disse que tinha intenção de estimular muitas aprendizagens através da proposta, e se deixasse o material à disposição para livre exploração, ela não conseguiria. Percebemos que nesses momentos de atividades direcionadas, as professoras têm certa preocupação em alcançar um objetivo prévio, e que a explicitação por meio de exemplo e a insistência foram fatores determinantes para que, em ambos os casos, as crianças compreendessem a proposta e seguissem a orientação, demonstrando rapidamente satisfação em cumprir com as propostas de atividades.

Ambas, antes de darem os materiais para as crianças, solicitam que se sentem para escutar e para ver o exemplo de como funcionará a brincadeira, e começam chamando individualmente, mas todas as vezes que a primeira criança foi chamada, as demais acompanharam. Apesar de reforçar a recomendação de aguardar, as professoras permitiram que estivessem fora do lugar estipulado. Também não existiu um tempo médio estipulado para mediação dessas brincadeiras. Normalmente, as professoras observam o tempo de interesse das crianças, sendo comum que após assegurarem que todas as crianças fizeram a atividade individualmente, todas possam manipular livremente o material até que escolham deixá-los.

Conforme Kishimoto (2010), a dualidade entre o brincar livre e o brincar dirigido é equivocada, pois não considera a criança em sua inteireza. A autora pontua que em situações de brincadeiras dirigidas, como nas citadas acima, a criança está aprendendo como brincar por meio da interação com as professoras, logo, amplia-se a percepção de possibilidade de desenvolvimento em muitas outras situações de interação. As professoras reconhecem que todos os momentos de brincar são importantes para o aprendizado, mas aparentemente demonstram se preparar mais para os momentos de brincadeiras dirigidas, sendo em quantidade muito maior o tempo semanal que as crianças estão em momentos de brincadeiras livres, o que pode caracterizar um prejuízo em oportunidades de potencialização desses momentos, uma vez que esses são pouco planejados. “Observando outras crianças e as intervenções da professora, ele aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica” (Kishimoto, 2010, p. 2).

Observamos que o brincar no ambiente externo é algo muito apreciado pelas crianças. Diversas foram as vezes que Ana preparou o espaço do quintal com recipientes com água para que as crianças brincassem livremente, aproveitando também os outros recursos naturais que o

espaço oferece. Brincadeiras musicadas também foi um recurso bastante presente durante as observações, realizados principalmente por Bia. As crianças gostavam muito de seguir sequências coreográficas, nas quais a professora normalmente usava de referência vídeos na TV. Em muitos momentos, vídeos musicais estiveram à disposição das crianças com esse intuito de recurso para brincar livremente na sala. Inclusive, foi perceptível que em momentos em que era necessário organizar a sala, como na saída, era maior a incidência de vídeos e músicas, possivelmente por se tratar de um recurso imaterial que proporcionaria formas de brincar para as crianças e manteria a organização dos espaços.

Como dito anteriormente, foram observadas quatro categorias de recurso material destinado ao brincar das crianças: a caixa de brinquedos fixa da sala que estava sempre à disposição das crianças, com brinquedos providenciados pela instituição; os materiais preparados pelas professoras para realização de alguma atividade direcionada que depois compunham uma espécie de acervo próprio da professora; um jogo de peças de montar que ficavam guardados em uma caixa fora da livre manipulação das crianças; materiais naturais disponíveis na área externa da escola. A partir das falas e das dinâmicas estipuladas pelas professoras, percebe-se que em momentos de brincar livre as professoras sempre dispunham um desses recursos para as crianças.

Conforme Kishimoto (2010), é necessário que se conheça a forma com que a criança, em determinada idade, gosta de brincar, e sobre o que se interessa. Percebemos certa constância nos materiais apresentados às crianças, sendo a caixa de brinquedos composta por muitos brinquedos que pareciam atrair pouca a atenção das crianças, entretanto, compreendemos que essa seleção de materialidade esteve à cargo da gestão da escola e as professoras interferiram pouco nas escolhas. O fato do material ser compartilhado com turmas em dois turnos também é fato que dificulta a seleção desses brinquedos a partir do perfil da turma, portanto, pensa-se coletivamente em brinquedos adequados a faixa etária, considerando alguns requisitos como tamanho, durabilidade, não ser tóxico, não expor as crianças a riscos, entre outros.

Também devemos considerar os espaços externos como materialidades disponíveis para o livre brincar, onde as crianças tinham acesso a brinquedos grandes, como balanço e escorregador. Entretanto, o brincar livre nesses locais estavam mais determinados pelo horário estipulado pela instituição do que pela organização própria das professoras.

A manipulação desses objetos e a exploração dos espaços, naturalmente, potencializa as dinâmicas do brincar, mas conforme reforçam Borges e Magalhães (2023), o brincar não precisa, necessariamente, ocorrer por meio de um objeto, de um brinquedo. Percebemos as

crianças no espelho algumas vezes, brincando com a própria imagem, às vezes brincando com o próprio corpo, correndo, pulando, sentindo. Quando uma criança começa a rodar na sala com os braços abertos, por exemplo, Ana alerta: “Cuidado, você vai ficar tonta”. Quando a criança para de rodar e percebe que está tonta, a professora ri, diz que havia avisado, mas não repreende a experiência, a brincadeira. Certamente, caso ocorresse de mais crianças começarem a rodar ao mesmo tempo, seriam repreendidas não pelo cercear da experiência, mas sim pelo risco de se machucarem, como ocorreu algumas outras vezes. As professoras permitem o brincar livre em momentos que não existe risco.

Percebemos que o brincar ocupa esses dois lugares na ação das professoras: o brincar espontâneo dado pela iniciativa das crianças, e o brincar mediado no qual as professoras estipulam objetivos visando estímulos específicos. Ao preparar a chamadinha com fotos as quais as crianças identificam os colegas, ou ao fazer a contagem das crianças da turma em um ritmo cantado e coreografado, percebemos que a intenção das professoras é de ensinar enquanto brincam, de construção de um conhecimento que julgam importante, mas com leveza, sob roupagem lúdica e sem cobrança de reprodução.

As professoras reconhecem o brincar como potente para o aprendizado das crianças. Durante a entrevista, sempre que perguntamos sobre como fazem a avaliação dessas aprendizagens, elas deram respostas que remeteram a observação a médio prazo, percebendo mudanças de comportamento. Neste trecho Ana diz sobre:

Hoje a Luiza falou: “Vermelho” (Risos)! Olha pra você ver, esse tempo todo trabalhando as cores, agora que ela vai falar o vermelho. Nem mostrou a cor certa, mas ela já verbalizou (Trecho da entrevista com Profª Ana).

Conforme os autores que nos embasam, o brincar e o desenvolvimento estão intimamente relacionados e, conforme apontam Dalledone e Coutinho (2020), cada fase do desenvolvimento tem seu próprio ritmo e um determinado leque de movimentos a serem conquistados. No exemplo acima, Ana diz de um processo de constantes brincadeiras com objetos coloridos, pinturas, nomeação de coisas do cotidiano, enfim, experimentações feitas no decorrer de um tempo, no qual considera que existiu uma sintetização do aprendizado no momento que a criança verbalizou o nome da cor. Existem sim muitos momentos de brincadeiras dirigidas, mas os reforços se expandem para as demais experiências cotidianas das crianças, uma vez que as professoras têm por princípio esse diálogo que, ao mesmo tempo que é explicativo do mundo, é contemplativo e motivador.

5. COMO COMPREENDEMOS OS SABERES PRÓPRIOS DAS PROFESSORAS ANA E BIA

5.1 O que se mostrou estratégia basilar na prática docente de ambas

Ana e Bia trazem elementos importantes em suas ações, passíveis de atenção para compreensão da forma com que traduzem concepções em estratégias práticas. Apesar de serem mulheres com perfil pessoal marcado por consideráveis diferenças, conforme vimos nos dados do questionário, percebemos pelas ações docentes que em muito a prática de ambas se aproxima. Sobre esses pontos de convergência nos voltamos para dizermos sobre os saberes que podem ser considerados padronizações para ambas, pois julgamos que isso venha a favorecer uma continuidade na formação das crianças.

Compreendemos que a flexibilidade e imprevisibilidade de uma prática docente com crianças tão pequenas inviabiliza sequências de ações padronizadas em exatidão, principalmente devido a amplitude do currículo, e por não haver conteúdos individualizados e estanques para serem ensinados. Dessa forma, a partir dos dados analisados, podemos observar três principais princípios que ambas demonstram utilizar com frequência na condução da turma, mesmo que em diferentes situações. Dessas concepções, surgem formas de agir, que consideraremos os saberes próprios dessas professoras.

Percebemos que em diferentes contextos e momentos da rotina, independente da criança envolvida na situação de interação, esses três saberes permeavam as práticas das professoras: 1) o diálogo constante para direcionamento e validação dos direitos das crianças; 2) a gestão do tempo como forma de definir momentos de garantia do movimento livre das crianças; 3) a constante intenção de uma mediação coletiva, que ocorre nas permanentes mediações e avaliações individuais. Abaixo discorreremos sobre elas, explicitando os indícios que nos levam a tais inferências.

5.1.1 Diálogo constante que direciona e valida

Ana e Bia são professoras que falam constantemente com as crianças durante as relações de cuidado e de educação, e travam com elas diálogos visando a comunicação dialógica, não se trata de uma fala unilateral. Ana mostra-se mais comunicativa que Bia, o que atribuímos a um traço de personalidade. Percebemos que Ana fala mais com as crianças, o que não caracteriza

uma falta por parte de Bia, pois são formas diferentes de se comunicarem, seguindo o mesmo preceito, que se mostram igualmente eficientes e positivas.

O que destacamos como diferencial na forma com que ambas se comunicam com as crianças é a forma com que ambas se utilizam dessa interação dialogada para direcionar as crianças naquilo que é esperado e considerado correto na relação com as outras pessoas e com os espaços, ao mesmo tempo que viabilizam a expressão e participação ativa das crianças nas relações que se estabelecem. Conforme Valle, Bersch e Piske (2023), observamos o princípio de ouvinte permanente na postura das professoras, pois elas estão constantemente atentas ao que as crianças expressam, e trazem essa expressão para composição das dinâmicas relacionais, considerando-as agentes sociais em igual nível que os adultos.

No entanto, percebemos que esse diálogo constante apresenta algumas características que imprimem intenção. As professoras se utilizam desses diálogos para direcionamento das crianças, antecipando e conduzindo verbalmente o que se espera delas, com assertividade. Existe uma fala constante que em certos momentos pode, inclusive, ser considerada uma fala insistente, que reforça acordos internos do grupo estabelecidos pelas professoras. Podemos considerar que repetição e fala explícita são características fortes na ação das professoras. A autoridade expressada pelas professoras na ação de estipularem esses acordos internos trazem em si preceitos éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009), pois visam formas de demonstrar às crianças como são construídas relações agradáveis com o coletivo, eliminando determinados comportamentos inadequados. Isso é dito para a criança no movimento constante de, primeiramente, explicitação antecipada do que é esperado, e posteriormente, intervenção em ações consideradas inadequadas. Por fim, validação das reações e das ações adequadas.

Percebemos tal movimento das professoras como permanente intencionalidade de viabilizarem a compreensão de um complexo sistema de códigos pelo qual todos nós estamos inseridos, e sendo a escola um dos primeiros microssistemas sociais que a criança de 1 ano participa, se faz necessário certo grau de objetividade na explicitação desses códigos, normas e simbolismos (Valle, Bersch, Piske, 2023). O que caracteriza essa ação como positiva e não autoritária nas ações de Ana e Bia é a forma com que ambas conduzem essas dinâmicas com afetividade, acolhendo a agência das crianças, o que demonstra horizontalidade ocorrida em um espaço simbólico marcado por limites previamente estabelecidos.

Compreendemos sendo os principais limites previamente estabelecidos pelas professoras as seguintes ações não permitidas às crianças: se dispersarem do coletivo sem permissão, agirem com agressividade com as pessoas, principalmente com outra criança, e se

colocarem em situações de risco eminente. Percebemos que em relação a essas situações, as professoras estão sempre antecipando, em caráter preventivo, o que se deve fazer, e quando necessário, a intervenção se dá de forma imediata, conforme exemplificado no quadro abaixo:

Tabela 4 - Sistematização – Diálogo constante que direciona e valida

Cena	Antecipação	Intervenção	Validação
1- Ana distribui folhas A3 e giz de cera para desenho no chão (Nota de 29/05/2023).	Diz: <i>Vamos fazer desenhos bem bonitos. Cada um tem uma folha e um giz, você desenha na sua folha, e depois se o amigo deixar você desenha na folha dele. Primeiro é na sua folha.</i>	Uma criança puxa o giz da outra, Ana imediatamente devolve e diz: <i>Este giz eu dei pra ela, este outro é o seu. Você não pode pegar o giz da sua amiga, ela tem que desenhar também.</i>	A criança chora e Ana diz: <i>Você quer outra cor? Vamos procurar outra pra você, mas não pega o dela, cada um tem o seu.</i> Depois parabeniza quem fez o desenho com o próprio giz, de acordo com orientação prévia.
2- Bia está na sala e se aproxima o horário do jantar (Nota de 21/08/2023).	Diz: <i>Vamos almoçar?! Todo mundo sentadinho pra esperar, vamos trazer os pratos. É pra sentar na cadeirinha e esperar, tá!</i>	Bia abre a porta e duas crianças seguem em sentido contrário às mesas. Ela os pega pelas mãos e diz: <i>Eu disse para sentar na mesa, não é hora de vir pra cá. Olhem onde estão os seus amigos, vamos pra mesa agora.</i>	Uma criança resiste, ela pega no colo e diz: <i>Eu sei que você quer ir no velotrol, então vamos comer primeiro, depois nós vamos. Agora você vai se sentar aqui igual todo mundo porque é hora do almoço, não é hora do velotrol. Isso, sentado igual seus amigos.</i>

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Na cena 1, dentro da dimensão do educar, Ana atua a partir de vários objetivos de aprendizagem estipulados pela BNCC. Podemos considerar que, de forma planejada, ao propor tal vivência de registros em folhas, Ana tinha por intenção trabalhar objetivos como: “(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas” (Brasil, 2017). Entretanto, no decorrer da situação, outros objetivos de aprendizagem foram contemplados na ação da professora, proveniente de certo nível de imprevisibilidade, decorrente da ação da criança sob a situação, o que exigiu novas estratégias de ação por parte da professora. Podemos observar que objetivos como “(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos / (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social” (*Ibidem*) foram igualmente mobilizados na ação de Ana, sem um prévio planejamento e sem prejuízo qualitativo por isso, o que atribuímos a sua disponibilidade de ação dialogada com as crianças.

Da mesma forma Bia, ao intervir e validar a recusa da criança diante de sua negativa, está reforçando a sua capacidade de expressão, conforme estipula o objetivo de aprendizagem “(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções utilizando gestos, balbucios, palavras” (Brasil, 2017). Podemos observar nessa cena que Bia age inicialmente sob a dimensão

do cuidado, pois além da possibilidade da criança estar em um ambiente sem supervisão exposta a riscos caso se dispersasse do grupo, era também momento para se alimentar, garantindo a ela uma necessidade essencial. Para além disso, existiu o determinante do imprevisível, graças a ação por livre interesse da criança, sendo a pré-disposição de diálogo da professora o que possibilitou que uma nova situação de aprendizagem surgisse nessa cena cotidiana.

Exercendo a posição de autoridade mediante a ações não permitidas das crianças, as professoras estão fortalecendo a figura de adulto-apoio construídas previamente por meio de vínculos afetivos, pois estão auxiliando a criança a se autorregular em diante de dinâmicas sociais e relacionais que precisam ser aprendidas, e essa aprendizagem só é possível mediante a compreensão do que se experiencia corporalmente e emocionalmente. A negativa da professora é uma experiência que resulta muitas vezes em resistência, choro, irritabilidade, entretanto, esse mesmo adulto que proporciona o acolhimento para a criança em sua integralidade, em diversos outros momentos é capaz de se colocar como suporte para essa autorregulação, e isso se dá, principalmente, por meio do toque e do diálogo (Fochi *et al.*, 2017). Nas duas situações citadas acima, as crianças acataram as orientações das professoras em um período curto de tempo, o que pressupõe compreensão por parte delas do que estava sendo orientado pelas professoras.

Percebemos que a objetividade das mediações feitas pelas professoras propicia uma compreensão mais clara das crianças sobre o que está sendo demandado delas. Não existe uma intervenção direta proveniente do acaso, existe uma intervenção proveniente do não cumprimento de um acordo, o que consideramos ser a etapa da antecipação. A explicitação desses acordos normalmente é uma ação que se dirige ao coletivo, são falas para a turma. Já o momento de intervenção se dá, na maior parte das vezes, de forma individual, pois diz da ação da professora a cada reação das crianças que se dispersem muito do que foi previamente acordado. A validação é um momento normalmente individual, entretanto, percebemos que algumas vezes as professoras utilizam de reforço para o coletivo, principalmente quando fazem elogios e utilizam ações adequadas como exemplo para as outras crianças.

Apesar de reconhecermos que todos os direitos de aprendizagem da criança estão intrinsecamente interligados de alguma forma na ação geral das professoras, destacamos nas cenas anteriores, dois desses direitos como sendo principalmente exercitados nessas ações, sendo o direito de conhecer-se e o direito de expressar. Conforme Brasil (2017), a construção da identidade pessoal, social e cultural é pressuposto para que a criança se conheça e se sinta

pertencente ao seu grupo, e essas interações, que decodificam códigos sociais, são favoráveis a criação dessas identidades.

A ação objetiva e direcionadora das professoras modifica o comportamento das crianças, o que caracteriza uma aprendizagem, e a constância que provém da rotina reforça essa aprendizagem diariamente. Conforme Pimentel (2008), esse processo de modificação de comportamento não caracteriza uma criança passiva diante de imposições dos adultos, mas sim uma criança que está ativamente mobilizando saberes internos, relacionando-os com as informações que recebe do meio externo, e assim desenvolvendo funções psíquicas mais complexas sobre o funcionamento social.

É perceptível também que existe um outro nível de acordo pré-estabelecido entre as professoras e a turma, entretanto, esses trazem uma fronteira mais difusa sobre as possibilidades ou não de ação, e que as professoras tendem a agir de acordo com cada contexto, sem marcada constância como vimos nos casos anteriores. Essas situações dizem respeito, principalmente, a momentos que as professoras compreendem como sendo legítimos de experimentação das crianças, mas que nem sempre estão acontecendo em um horário ou momento da rotina adequado, sendo necessária intervenção. Consideramos situações que exemplificam: tirar os sapatos, colocar a mão dentro do prato de comida, mexer/pisar no barro, tirar coisas da mochila, brincar com água, pular de lugares mais altos, tirar prendedores do cabelo/toucas, enfim, situações que a depender do momento que acontecem, precisam ser repreendidas, entretanto também são passíveis de permissividade caso surja por interesse próprio da criança em algum momento que seja possível que a professora acompanhe de alguma forma. A partir disso, concluímos que exista, por parte das professoras, um outro saber que configura as ações docentes de forma constante, conforme explicitado a seguir.

5.1.2 Gestão de tempo como pressuposto para o movimento autônomo

Os horários e revezamento de espaços da instituição perpassam a organização das professoras, sendo necessária a adequação das ações para garantia de tempo de qualidade para todas as vivências propostas para a turma. Percebemos na ação de Ana e Bia que além de ser esse fator determinante para a organização da rotina, a gestão de tempo também está diretamente ligada à permissividade para o movimento autônomo das crianças.

As duas professoras trazem em suas práticas a valorização pela criação de vínculo sem dependência, estão sempre estimulando ações autônomas, supervisionando o explorar próprio

das crianças, sendo permissivas a tentativas, se colocando como apoio diante de frustrações e felicitando as conquistas. Porém, podemos perceber certos momentos em que a lógica se mostra inversa, sendo necessário que as professoras conduzam as crianças com certa quebra de seus ritmos naturais, normalmente fazendo por elas o que teriam a possibilidade de fazerem sozinhas. Isso acontece, principalmente, quando o tempo está escasso.

É perceptível que os momentos de saída da sala, por exemplo, são sempre mais permissivos ao deslocamento autônomo das crianças. As professoras avisam para onde estão indo, saem com o coletivo e no caso de uma ou outra criança se dispersar, elas são alertadas verbalmente. Existe uma certa tolerância em relação ao tempo da criança se juntar ao grupo, às vezes é até permitido que ela se distancie. Em situações assim, a professora leva a turma para o espaço de destino onde ela ou Eva fica com a turma, enquanto a outra volta para buscar a criança que se dispersou, explica para ela, convida a caminhar sozinha ou dá a mão. Ao contrário, nos momentos de retorno para a sala, a turma é conduzida com maior rigidez, existem intervenções diretas sob as resistências das crianças, algumas precisam ser levadas no colo, a dinâmica normalmente é mais apressada e hierarquizada.

Atribuímos isso a duas questões: primeiramente, nos momentos de deslocamento de ida, as professoras estão no início do tempo de exploração do espaço destinado, e reconhecem que o trajeto e suas imprevisibilidades fazem parte da vivência geral de exploração da criança. Elas não precisam se preocupar em comprometer o horário de uma outra turma que estaria aguardando o revezamento do espaço, por isso ampliam as possibilidades de deslocamento das crianças. Já no retorno, onde normalmente existe mais resistência das crianças, o fator organização é essencial, uma vez que na maior parte das vezes estão saindo de um lugar amplo (parquinho/quintal/pátio) para o espaço menor da sala. Por isso, se as crianças se dispersam é mais difícil reagrupá-las, principalmente porque crianças de outras turmas tendem a chegar.

As crianças são capazes de se reagruparem por si só, elas conhecem o caminho da sala, sabem se locomover com autonomia, mas nesses momentos as professoras não dão espaço para que elas façam isso por iniciativa própria, existe uma condução direta. A mesma lógica podemos observar na condução dos momentos de alimentação. Todas as crianças recebem os pratos no mesmo momento, todos têm acesso à sua própria colher, e entre auxílios pontuais das professoras e de Eva, todos têm a possibilidade de comerem autonomamente durante aproximadamente 2/3 do tempo destinado à alimentação. Entretanto, no último terço de tempo, as professoras e Eva se colocam como mediadoras diretas, auxiliando as crianças com a conclusão da alimentação.

Conforme apontam Dalledone e Coutinho (2020, p. 54), “os atos desejados e executados ativamente são muito mais valiosos do que os atos impostos e meramente suportados” , e sabemos que para desejar, a criança precisa estar diante de oportunidades que a motive. As situações cotidianas citadas acima como exemplo são motivadoras para as crianças agirem por vontade própria, e percebemos que as professoras conseguem oportunizar na mesma situação tanto momentos de ação autônoma como de ação mediada. Podemos considerar que, em nenhuma cena observada durante o período que a pesquisadora acompanhou a turma, existiu mediação apenas imposta por parte das professoras. Entretanto, existe variação no tempo proporcional disponível para ação autônoma ou para ação diretamente mediada.

Observamos que nos ambientes externos as crianças estavam mais propensas ao movimento não mediado, mas poucas foram as propostas de variação de experimentação ou de materialidades preparadas pelas professoras. Os ambientes externos da escola são ricos em possibilidades, principalmente pela eminência de elementos naturais, dos animais e da ampla área aberta. Durante o período de observação, o livre movimento das crianças nesses espaços as desafiava de muitas maneiras, e as professoras estiveram sempre de prontidão para auxílio de todos.

Todas as crianças da turma já caminhavam, algumas com menor estabilidade que outras, então o tempo no quintal permitia caminhadas entre buracos, grama, terra, pedras, enfim, obstáculos ultrapassados pelas crianças a cada dia de exploração. Conforme aponta Borges e Magalhães (2023, p. 476), na faixa etária que se encontra a maior parte da turma, “as crianças começam a ter o seu alavanque maior para o deslocamento e, então, esta nova habilidade deve ser explorada nos ambientes externos e internos, em locais amplos, com objetos grandes, que vão ajudando em seu processo de coordenação”. Ana e Bia faziam um acompanhamento mais mediado com as duas crianças menores da turma, mas na maior parte do tempo não as restringiam ao colo ou a espaços específicos, apenas tinham o cuidado de acompanhá-las de forma mais próxima.

Normalmente o tempo de exploração livre do quintal durava entre 20 a 30 minutos por dia. Conforme ambas trouxeram em entrevista, era o momento preferido das crianças, e a sua riqueza de possibilidades teve mais relação com a ação curiosa das crianças do que com a ação direta das professoras. Próximo ao término do fim do período estipulado para a turma, Ana sempre convidava as crianças a se sentarem em um pallet que ficava próximo à porta da sala para tomarem água. A dinâmica de beber água coletivamente era utilizada pelas professoras em diversos momentos, mas nesse em específico compreendemos que tinha por finalidade além da

hidratação, reagrupar as crianças e acalmá-las para o retorno à sala. Por saber que o convite para retornar à sala normalmente é sinônimo de resistência pelas crianças, Ana sempre os chamava para beber água, e a partir daí os conduzia para a sala.

Dessa forma, podemos sistematizar esse princípio da ação das professoras a partir da seguinte lógica: momento da rotina, avaliação do tempo, determinação do tempo para ação autônoma, determinação do tempo para ação mediada. Exemplificamos abaixo com duas cenas:

Tabela 5 - Sistematização – Gestão de tempo como pressuposto para o movimento autônomo

Cena/Momento da rotina	Avaliação do tempo	Tempo para ação autônoma	Tempo para ação mediada
1- Bia e Eva organizam as crianças para a saída. Duas crianças tiram os calçados e brincam de trocar entre elas. (Nota de 08/08/2023)	Aproximadamente 10 min. antes da abertura do portão Bia alerta sobre a chegada dos pais e pede para devolverem os calçados umas das outras.	As crianças não acatam a solicitação de Bia, continuam brincando por mais aproximadamente 5 min. Bia fala algumas vezes: <i>Coloca a sandália no pé, a mamãe está chegando.</i>	Cerca de 2 min. antes da chegada dos pais, Bia interrompe a brincadeira das crianças: <i>Me dá aqui, deixa eu te ajudar, agora não pode mais tirar, você vai embora, não pode ir descalça.</i>
2- Ana entrelaça barbantes no solário para as crianças brincarem de colocar tecidos no varal com pregadores no momento de brincadeira livre. A professora tinha aproximadamente 40 min para preparar o ambiente, permitir a vivência das crianças, guardar os materiais e seguir para a próxima transição da rotina. (Nota de 12/06/2023)	Inicialmente todas as crianças estavam bem envolvidas, cerca de aprox. 10 min. depois algumas se dispersaram, mas duas ficaram compenetradas por quase 20 min.	As duas crianças que permaneceram focadas na atividade seguiram em livre manipulação, muitas vezes sem o acompanhamento da professora, pois ela precisou entrar para mediar as outras crianças que estavam na parte interna da sala.	Aproximando-se o momento de transição para o espaço externo, Ana diz ao coletivo: <i>Vamos ajudar a guardar os tecidos e arrumar a sala, quando estiver tudo guardado vamos para o quintal.</i> Uma das crianças que havia ficado na atividade se recusa a guardar, demonstra irritação. Ana explica novamente sobre a necessidade de guardar, mas deixa ela com um pedaço pequeno de tecido. Tira os barbantes mesmo sob a reivindicação da criança.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Percebemos que em ambas as cenas, objetivos de aprendizagens diferentes e complementares são contemplados nos dois momentos. Na cena 1, o tempo de ação autônoma das crianças permite uma vivência de estímulo à: “(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo das brincadeiras e interações das quais participa; (EI01ET06) Manipular

materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles” (Brasil, 2017), entre outros objetivos de aprendizagem que podem ser relacionados ao momento que as crianças brincam trocando os sapatos. Da mesma forma, quando a professora intervém e calça nelas as sandálias, explicando o motivo pelo qual ela precisa estar calçada, e de alguma forma mostrando para ela como calçar o sapato, a professora está agindo sob os preceitos encontrados em objetivos de aprendizagem como: “(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção de seu bem-estar” (*Ibidem*).

Na cena 2 podemos considerar que as atividades autônomas vivenciadas no primeiro momento contemplam objetivos como “(EI01CG05) Utilizar os movimentos de pressão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos” ou “(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas” (*Íbidem*). Após a intervenção da professora, observamos que o diálogo que permeia o acontecimento está contribuindo para que a criança comunique sua insatisfação, logo, podemos considerar estar sendo contemplado o objetivo de aprendizagem “(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios e ações” (*Ibidem*).

De maneira geral, a gestão do tempo feita por essas professoras não segue lógica objetiva, pois flexibiliza durante todo o período, com o intuito de permitir que as crianças tenham oportunidades múltiplas para vivenciar as relações a partir de seus próprios ritmos. Entretanto, é importante observar como as professoras trazem para esse princípio, o marcador apontado anteriormente, de diálogo constante com as crianças. Quando elas explicam para as crianças o motivo pelo qual interrompem suas ações autônomas, demonstram intencionalidade de significar a ação, não deixando que as crianças fiquem confusas por uma hora serem estimuladas a fazerem sozinhas, e em outras ter quem faça por elas.

5.1.3 A intenção do coletivo pensado para as individualidades

Ana e Bia fazem planejamento periódico e traçam planos de ação embasadas em alguns objetivos específicos para determinados períodos de tempo. O planejamento das professoras é bastante objetivo no que diz respeito aos momentos nos quais serão executadas as atividades pedagógicas pensadas previamente. Ou seja, na divisão de horários do dia, existem os momentos de exploração de determinados espaços, os de alimentação e higiene, e os momentos em que as professoras mediam atividades específicas, sendo essas previstas em planejamento,

normalmente relacionadas a temáticas específicas como projetos da turma ou projetos institucionais que culminam em eventos. A flexibilidade desse planejamento é muito visível na atuação de Ana e Bia, pois esses horários de mediação de atividades pedagógicas específicas ocorrem de acordo com a possibilidade do momento, sendo priorizadas as demandas próprias da turma, não as atividades previstas.

Em alguns momentos, a realização de uma atividade mediada é adiada, antecipada ou modificada mediante situações diversas. Isso ocorre, por exemplo, em caso de ausência de muitas crianças, momentos de maior agitação da turma, caso ocorra alguma situação que exija maior atenção em relação a cuidados, caso alguma criança se machuque ou esteja se sentindo mal, diante de alguma alteração no ambiente que impossibilite a boa execução da atividade, entre outros. Inúmeros são os motivos que exigem uma readequação do desenvolvimento daquilo que a professora planeja para o dia.

De forma geral, percebe-se que para planejar as professoras consideram o grupo de crianças como coletivo, ou seja, consideram propostas que serão apresentadas para todas as 11 crianças da turma, sem um planejamento paralelo ou intenção prévia de adaptação de atividade. Os planejamentos são feitos para execução com todas as crianças, a partir de fontes de pesquisas diversas. Conforme constatado em questionário e em entrevista, ambas utilizam para referência de pesquisa principal a internet no momento de elaborarem seus planejamentos, assim como declararam utilizar também documentos reguladores, materiais pedagógicos que utilizaram com outras turmas que trabalharam, e também inspiração em diálogos com outras colegas e com gestores.

Por mais que teorias e legislações ressaltem a necessidade de se pensar no coletivo sem permitir que se perca a individualidade dos sujeitos que o forma, é importante observarmos como esse princípio aparece como ações em situações reais e rotineiras. O que percebemos, tanto na observação quanto em muitas falas durante as entrevistas, é que existe implicitamente uma constante adequação de ações para que os planejamentos coletivos alcancem todas as crianças, a partir de suas individualidades. Em outras palavras, é como se o planejado fosse um destino comum consciente, no qual as professoras, de forma não tão consciente, constroem 11 diferentes caminhos de forma constante, para permitir que cada criança se conduza até esse destino. Sugerimos ser um movimento pouco consciente visto que as professoras não trazem argumentos explícitos na entrevista que demonstrem tal ação totalmente consciente e refletida.

Certamente, essas adequações estão mais explícitas em momentos de execução de atividades planejadas, pois as professoras precisam garantir uma igual participação de todas as

crianças nestes momentos. Quando Bia traz ao grupo uma proposta na qual cada criança, individualmente, se senta em um pedaço de tecido e é puxada por ela, como em um tapete voador, a professora inicialmente pede que todos se sentem no tatame para aguardar a vez de participar, pois ela chamará um por vez. Nem todas as crianças se sentam, e a professora começa chamando aquelas que acataram a solicitação e estão sentadas aguardando. Quando a primeira criança se senta no tecido, Bia pede que ela se sente virada de costas, provavelmente para que ela tenha uma experiência mais interessante de deslocamento, não enxergando a professora puxando o tecido. Bia dava quatro ou cinco voltas com a criança na sala e chamava outra.

Nem todas quiseram se sentar conforme Bia orientou. Algumas deitaram, outras sentaram viradas para a professora, outras ficaram de joelhos ou em quatro apoios, e por mais que Bia orientasse sobre a forma que ela considerava ideal para a exploração da proposta, ela se adequou à demanda de cada criança. Às vezes puxava mais devagar porque a criança queria ficar mais ereta, às vezes puxava mais forte porque a criança se deitava, às vezes puxava mais em cima ou mais na ponta do tecido para se adequar a melhor forma da criança experimentar aquele momento. Todas as crianças participaram da vivência, algumas pediram para ir de novo, outras não gostaram e logo saíram, mas de forma geral, todas participaram de acordo com as adequações promovidas pela professora.

Esse mesmo princípio se mostra presente também em situações cotidianas, não apenas nas atividades planejadas. Podemos perceber, por exemplo, em um momento de vestir os agasalhos antes da saída. Ana e Eva sabiam que dentro da sala a temperatura estava mais alta do que na rua, pois ventava muito. Elas sabiam que todas as crianças precisavam se agasalhar para sair, e que a identificação da própria mochila é algo importante no desenvolvimento da autonomia, do cuidado com os próprios pertences. Ana pediu uma criança que pegasse sua mochila e levasse para ela tirar o agasalho e vesti-la, e a criança não acatou a solicitação. Ana buscou a mochila dessa criança, que estava junto com as outras mochilas da turma, mas só pegou o agasalho dessa criança que havia se recusado a buscar. Ana foi até ela, explicou sobre a hora de ir embora e o vento frio lá fora, vestiu nela o agasalho, e deu o mesmo comando para uma outra criança, de trazer a mochila.

Podemos observar nessa cena que Ana tem por objetivo vestir todas as crianças, mas uma vez que possui tempo para estimular as crianças em outros aspectos do desenvolvimento, como o reconhecimento do próprio material e a autonomia para buscá-lo, Ana conduz a situação de formas diferentes para cada criança. Se uma criança se recusa a pegar a mochila por estar envolvida em uma brincadeira, Ana pega a blusa para ela, mas não pega para as outras crianças

antes de dá-las o mesmo comando, possibilitando novas situações de aprendizagens a partir de cada nova reação apresentada por cada uma delas.

Percebemos nas entrevistas que as professoras trazem essa temática, muitas vezes, relacionando a mediação individualizada à prevenção de acidentes. Bia diz muito sobre a necessidade de auxiliar individualmente algumas crianças em específicos momentos, para que elas consigam acompanhar o grupo, mas trazendo o sentido de evitar que essa criança se machuque. Sob nossa avaliação, entendemos que para além de resguardar a integridade da criança, a professora também está criando estratégias para garantir que ela tenha experiências como as demais crianças da turma, apesar de alguma dificuldade ou limitação proveniente de sua individualidade. Bia traz este assunto quando conversamos sobre a forma com que ela mediava as atividades planejadas:

(...) você vai vendo o que que dá certo. Pela experiência mesmo, você vai vendo o que que pode, o que que dá, o que que não, então é o cuidado de ver ali e saber até aonde você pode levar aquilo, e ir testando a individualidade de cada um, ver até quando... eu acho que não é um todo, cada um aprende do seu jeito e no momento certo. Não é com pressa que vai sair uma coisa bacana, é tentativa, e tem que deixar eles vivenciarem isso (Trecho da entrevista com Prof^a Bia).

Ana, por sua vez, traz no decorrer da entrevista diversos exemplos de conquistas individuais das crianças, demonstrando que apesar de ter objetivos coletivos para a turma, tem um constante olhar para evoluções individuais. Quando perguntada se ao realizar o planejamento ela também pensa sobre como irá realizar a mediação, Ana diz:

Quando eu tô fazendo a atividade eu penso em como eu vou fazer com eles, como eu vou prender a atenção deles, como eles vão conseguir fazer, e as vezes, igual quando dá errado, a gente vai na intuição: “Vamos fazer dar certo de outra forma”. (...) Eu acho que não tem como mediar pra todos ao mesmo tempo... não tem como... (Trecho da entrevista com Prof^a Ana).

Percebemos pela fala das duas professoras que existe o entendimento da necessidade de adaptação das mediações, apesar de serem elas, na maior parte das vezes, não planejadas. Isso exige das professoras, para além de uma habilidade de improvisação, uma compreensão da necessidade de cada criança, o que provém de um vínculo que proporciona a aproximação e o entendimento das individualidades. Sendo assim, o movimento contínuo de gestão do geral para o individual e do individual para o geral é algo que permeia toda a ação das professoras, refletido em diferentes situações, sem se perder o ponto comum que caracteriza o coletivo da TQ.

Sendo assim, podemos considerar que do período de dois meses de observação, foi possível identificarmos como essência do saber dessas professoras os três princípios apontados acima. Conforme pudemos ver, trata-se de ações que carregam em si um compilado de saberes, que acabam por formar um novo saber, ou seja, um saber que permite a viabilidade de uma rotina diária com fins educacionais baseados no cuidado.

Conforme aponta Tardif (2014), esses saberes tornam-se práticas em função do trabalho e das situações que surgem durante o trabalho das professoras, o que reforça novamente que a relação delas com os saberes próprios não é de ordem estritamente cognitiva, e sim “relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para solucionar e enfrentar situações cotidianas” (*Ibidem*, p.17).

Entretanto, identificada tantas potencialidades, observamos também alguns pontos que consideramos ser necessário maior atenção, conforme refletimos na sequência.

5.2 As professoras sabem que sabem?

Ana e Bia são profissionais, pois possuem formação que lhes habilitam para a atuação na docência da EI, logo, são parte de um coletivo que necessita se fortalecer rumo a um efetivo estado de profissionalização. Conforme reforça Gauthier *et al.* (1998), os diferentes enfoques da sociologia das profissões convergem no ponto em que consideram os saberes próprios o que os profissionais possuem de mais valioso. Entretanto, conforme aponta Tardif (2014), os professores não têm clareza do saber que possuem, não compreendem a potencialidade da articulação complexa de saberes que mobilizam diariamente durante o seu ofício. É esse saber, gerado e alimentado em ações normalmente individualizadas por cada professora em sua sala de aula, que buscamos identificar na prática de Ana e Bia.

Conforme constatamos a partir das análises dos dados das observações e entrevistas, Ana e Bia possuem muitos saberes provenientes da prática, alguns mais abrangentes, alguns mais pontuais. Chegamos a essa conclusão por compreendermos que ambas encontram boas estratégias e conseguem mediar com êxito as crianças no alcance da maior parte de seus objetivos. Entretanto, esses saberes, para serem considerados saberes profissionais, precisam ser conscientes e fundamentados, conforme ressalta Cunha (2018), e através das entrevistas tentamos identificar o nível de compreensão de Ana e Bia sobre os próprios saberes.

De forma geral, podemos constatar que as professoras possuem certa dificuldade em justificar as próprias ações fundamentadas nas atuais legislações e teorias. Nas perguntas

iniciais, mais amplas, as professoras foram questionadas sobre o que consideravam que as diferenciavam de outros atores sociais no cuidado e na educação das crianças, e ambas trouxeram a importância da formação inicial como determinante nessa diferenciação. Ana diz que não tem a mesma visão de “senso comum” que outras pessoas têm sobre as crianças. Da mesma forma, Bia diz que por ser professora tem a possibilidade de “ver além, (...) ver a criança como um sujeito de direitos”.

Ana, mesmo antes do início da entrevista, se justificava pelos “possíveis erros” provenientes de sua pouca experiência com a faixa etária. Apesar de ter experiência considerável como professora de crianças maiores, disse sobre a sua grande insegurança inicial, sobre o medo de não conseguir fazer um bom trabalho com as crianças de 1 ano, e seu processo de progressiva tomada de confiança mediante ações de tentativa e erro. Bia, por sua vez, demonstrou maior confiança para responder as perguntas feitas, com um repertório maior de informações, sendo grande parte delas comparativas com outras crianças nas quais ela também já trabalhou. As duas professoras consideram que realizam um bom trabalho com a faixa etária de 1 ano e justificam pela percepção de evoluções no desenvolvimento das crianças. Entretanto, nas perguntas que se seguiram, nas quais buscamos justificativas para escolhas apontadas nas cenas observadas, percebemos uma tendência a respostas simplistas, por vezes redundantes, próximas a compreensões rasas sobre a criança e a infância.

A partir da análise dos dados obtidos na observação, percebemos que ambas desenvolvem raciocínios complexos para tomadas de decisões na maior parte do tempo. Podemos constatar, principalmente, a boa gestão de tempo, o respeito ao ritmo da criança, o resguardo da integridade física da criança sem abandono, a manutenção do vínculo, a avaliação do espaço, o propósito da distribuição das materialidades, a garantia dos direitos de aprendizagens, enfim, muitos foram os pontos destacados nas ações. Entretanto, nas justificativas das professoras, tais pontos raramente são verbalizados demonstrando clareza e consciência. Nas cenas nas quais perguntamos às professoras sobre as estratégias utilizadas para estímulo da autonomia das crianças, Ana responde de forma que deixa explícita a compreensão reduzida sobre a complexidade de sua ação. Justifica utilizando também saberes provenientes da sua experiência com a maternidade, mesmo que no questionário não tenha relacionado o seu saber docente com suas experiências com a maternidade, não remetendo a teorias ou outras experiências profissionais, conforme trecho abaixo:

Trecho da entrevista – Pergunta referente a Cena 1

Pesquisadora: Quais eram seus principais propósitos ao agir dessa forma?

Prof^a Ana: Testar mesmo, os limites.

Pesquisadora: Testar pra ver se ela [a criança] daria conta?

Prof^a Ana: Sim, tem que deixar a criança andar, sair, desenvolver. Eu acho que não tem também só a parte do pedagógico, tem a parte do lado mãe. Se você prende a criança ela não vai desenvolver. Você não pode transmitir medo pra ela, ela tá começando a andar, como é que eu vou segurar? Deixa ela ir, ela vai cair, muitas vezes. Você vai lá, levanta, sacode, e ali ela aprendeu. Então o quê que ela vai aprender ali: O equilíbrio, analisar onde pisa pra não cair, né, então tem várias coisas ali no andar, no deixar ela ir...

Na mesma pergunta, Bia traz alguns outros elementos em sua resposta, mas deixa explícito que o propósito principal está mais relacionado à segurança do que ao desenvolvimento motor das crianças. Em vários momentos da entrevista a professora relata sobre a sua preocupação excessiva em evitar acidentes, sendo essa a sua justificativa para muitas situações, conforme podemos ver neste trecho:

Trecho da entrevista – Pergunta referente a Cena 1

Pesquisadora: Quais eram seus principais propósitos ao agir dessa forma?

Prof^a Bia: Então, pela idade, e por eles correrem pra tudo... Eles não podem ver uma porta aberta que já vai correndo, né, e pra machucar é isso, facinho, e como eles ainda são bem pequeninos... duas [crianças], você tem que ficar mais de olho, porque uma né, se ele cair, qualquer tombinho que ela toma ele prende o fôlego e até voltar a chorar, essa é a nossa preocupação. Agora ela já tá bem mais tranquila, ela já tá mais madura. Ela dá mais conta, ela sabe dos riscos que ela corre e ela já sabe que vai machucar, então ela vai mas querendo te testar. Esses dias mesmo ela subiu na cadeira e ficou olhando pra mim, tipo assim: Você não vai vir me cuidar não? Eu vou cair. Mas agora ela já tá bem esperta, tá brincando com os brinquedos, já tá interagindo mais com as outras crianças... Mas essa questão é pra não machucar mesmo, pra evitar qualquer coisinha.

Na cena 2, a qual conversamos em relação aos momentos em que as professoras mediavam comportamentos inadequados das crianças, percebemos que Ana teve maior dificuldade em justificar do que Bia. Ana faz muitas perguntas retóricas, demonstrando estar tentando elaborar a própria compreensão da cena. Tanto ela quanto Bia apontam como a maior dificuldade da docência com essa faixa etária, lidar com birras e resistências das crianças. Compreendemos que Ana, com a seu pouco tempo de experiência com crianças de 1 ano, tem pouco repertório para testar estratégias se comparada com Bia, e por esse motivo segue a lógica da tentativa e erro, conforme explicita no trecho abaixo:

Trecho da entrevista – Pergunta referente a Cena 2

Pesquisadora: Quais eram seus principais propósitos ao agir desta forma?

Prof^a Ana: Misericórdia! A Laura testa demais a gente, os seus limites, ela desafia o tempo todo. Então como eu vou fazer? Eu ignoro? Eu elogio? O que que eu faço pra você mudar? Pra você ver que isso não tá bonito? Pra você ver que isso não é legal, é errado? Porque tudo que você fala pra ela não adianta. Então primeiro eu tento: Vamos elogiar, talvez ela gosta de um elogio aí ela para. Eu não vou ficar brigando, eu não

vou deixar a criança pra baixo, eu não vou fazer isso, então eu vou elogiar ou eu vou ignorar. Se o elogio não deu certo, ela continua, então tá bom, se quer fazer então faz. Eu vou ignorar ela até ela ver que não tá surtindo efeito.

Bia, ao justificar a sua ação na mediação de uma cena de comportamento agressivo de uma criança, traz alguns elementos que demonstram certa lógica de propósitos em sua ação. Ela diz, principalmente, sobre a necessidade de criar um modelo de referência para a ação da criança, uma vez que compreende que nessa faixa etária as crianças aprendem muito por imitação. Segue trecho de sua resposta:

Trecho da entrevista – Pergunta referente a Cena 2

Pesquisadora: Quais eram seus principais propósitos ao agir desta forma?

Profª Bia: Então, de mostrar pra eles que a gente não pode agredir mesmo. Porque ele sabe, ele vai saber. Não é porque ele é pequenininho que ele não vai saber isso, ele vai entender. Eu acho que eles olhando assim o que a gente faz, eles vão fazer igual, então, se eles vão ali me ver eu chutando, batendo, fazendo alguma coisa, eles vão fazer igual, então porque eles não vão fazer igual quando eu ensinar uma coisa que é correto, entendeu? Eu acho que eles têm a possibilidade de aprender tudo, então é aquilo, é pra aprender mesmo, de tirar a atenção dele de coisas que ele estava fazendo e trazer pra cá, né. Pra ele entender bem. Parar, visualizar que a gente tá falando. Não é deixar solto (...).

A justificativa da cena 3 foi quando as professoras trouxeram mais elementos que se aproximaram de intencionalidades, entretanto, percebemos que essas justificativas estão diretamente relacionadas a uma concepção de ensino de conteúdos, mais próximo a um currículo baseado nos RCNEIs (Brasil, 1998), já obsoleto mediante as concepções de ensino por experiências colocadas nas novas legislações (Brasil, 2017). Compreendemos que nas duas cenas existiu uma mediação organizada e direcionada, resultando em experiências concretas que auxiliam a criança na compreensão de relações de causa/efeito, dimensões, propriedades dos objetos, enfim, muitos pontos descritos nos objetivos de aprendizagens da BNCC que poderiam ser justificativas para as ações das professoras. Entretanto, as respostas dadas refletiram certa intenção de aprendizados muito únicos e pontuais, em determinados conteúdos ou conceitos, com fim em si mesmo, conforme podemos ver a seguir:

Trecho da entrevista – Pergunta referente à Cena 3

Pesquisadora: Quais eram seus principais propósitos ao agir desta forma?

Profª Ana: Bom, a proposta era o equilíbrio, né. Eram as cores também, era o formato, então tinham várias coisas ali, e eu fiquei meio frustrada ali quando eu vi que não tava dando certo. (...) Eu quero que eles aprendam o equilíbrio, a coordenação motora, tem as cores, então tem um punhado de coisas ali envolvidas, então eu insisti, disse: “Não, vamos fazer!”, e quando um ou dois que são os mais velhos, pegaram ali o espírito da coisa, então eu vou usar a imitação. Já que eu explicando eles não entenderam, então vamos na imitação: “Olha aqui, o que o seu coleguinha tá fazendo, vamos fazer também?” Mesmo que seja por imitação, eles pegam e aprendem. Uns acertaram,

viram a forma, pegaram a bolinha, viram as cores, então meio que ‘torto’ [gesticula aspas], funcionou.

Prof^a Bia: De reconhecimento [de cores], de questão de habilidades também, eu olhei isso tudo, pra trabalhar ali várias coisas ao mesmo tempo, né. A atenção deles, né, a coordenação, né, e é isso, do jeito que eu te falei, eu vou aonde eu vejo que dá conta. (...). Porque eu acho assim: “Há não, você errou!” Não, você não errou, ali você trabalhou outras coisas que não foi somente aquilo ali. A intenção não foi trabalhar só as cores, mas várias outras coisas, e querendo ou não elas conseguiram sim, elas viram o que era pra fazer.

Apesar de demonstrar na ação o respeito à dinâmica e aos tempos das crianças, na resposta Ana diz de uma expectativa e de uma frustração ao perceber que talvez as crianças não atenderiam de pronto esta expectativa. A professora, no entanto, não fala sobre a estratégia que utiliza para tentar solucionar os impasses que encontra no decorrer da mediação da atividade. Compreendemos que ela não reconhece as tomadas de decisões e estratégias como parte de um raciocínio próprio e complexo em sua função profissional, por isso não inclui esse fazer como justificativa para sua ação. A resposta de Ana dá a entender que toda a dinâmica relacional que permeou a ação tinha por único objetivo o ensino da coordenação e da forma geométrica, desconsiderando todas as outras dimensões educativas que percebemos ao analisarmos a cena.

Da mesma forma Bia, que destaca de toda sua ação, o ensino das cores e da coordenação como justificativa para as escolhas realizadas. Apesar de citar intenção de desenvolver “outras habilidades”, não cita quais habilidades são essas. Sabemos que na concepção da educação integral, conceitos individuais não são suficientes para justificação de uma proposta. É necessária visão mais amplificada sobre a função social e a articulação entre a experiência que está sendo apresentada para a criança e os conhecimentos prévios que a criança já possui, pois daí ocorrerão reais processos de aprendizagens e desenvolvimento. (Pimentel, 2008).

Essa dificuldade em fundamentar a própria prática reflete uma ruptura na lógica colocada por Shulman (2014). Conforme o autor, o processo docente inicia por um ato racional, de compreensão do que se busca mediar ou ensinar. Posteriormente, ocorre um processo de raciocínio para criação de boas estratégias que culminarão na etapa seguinte, que são as ações tomadas junto aos estudantes. Em seguida, todo esse processo é refletido em uma autoavaliação da própria prática, o que por consequência causa transformações no início do próximo ciclo, com o intuito de aprimorar o que for possível. Ou seja, a cada processo de autorreflexão, novas compreensões sobre a própria prática são alcançadas. Compreendemos que a fragilidade desse primeiro momento, de racionalização e compreensão do que se busca ensinar/mediar, compromete todo o restante do ciclo reflexivo, não permitindo que as professoras consolidem

de forma robusta suas novas compreensões. Podemos considerar que, conforme Pastoriza (2021), a maior parte das práticas das professoras são intencionais, porém poucas são dotadas de intencionalidade. Não existe uma reflexão profunda sobre o aprendizado cíclico e integral delas próprias ou das crianças, baseado nas legislações ou nas fundamentações da Pedagogia ou das Ciências que colaboram com a compreensão da educação para crianças de 1 ano.

Ao término da conversa de cada cena, as professoras eram perguntadas sobre como poderiam melhorar a própria ação caso situação parecida voltasse a acontecer. Da mesma forma, tanto Ana quanto Bia responderam demonstrando ser inédita essa indagação, ou seja, mesmo certamente fazendo adaptações diárias a fim de encontrar melhores estratégias para mediação das experiências das crianças, não os fazem de forma consciente e sistematizada. Em síntese, Ana deu respostas como: “Não sei; Eu precisaria pensar; talvez daria para mudar alguma coisa”. Ana expôs com tranquilidade o fato de não ter uma conclusão sobre a pergunta feita. Já Bia trouxe alguns elementos para a conversa e chegou a algumas conclusões a partir de suas elaborações e organização de ideias (Szymanski, 2000), principalmente em relação a adaptação de materialidades.

Percebemos que as falas relacionadas à autoavaliação estão mais próximas à uma autocobrança ou culpabilização. Existe uma visão reduzida sobre a origem das próprias dificuldades, o que não expande a discussão para o nível profissional, mantendo-as no nível das individualidades. Ana, por exemplo, fala muitas vezes sobre “se cobrar muito”, mesmo com sua pouca experiência com a faixa etária. Diz sobre não compreender bem as características da idade, ou ter dificuldade para adaptar atividades e brincadeiras para a crianças de 1 ano. Bia, por sua vez, diz de forma recorrente sobre o receio de que as crianças se machuquem sob sua supervisão, ao mesmo tempo que traz experiências de outras instituições que trabalhou, as quais existia uma cobrança excessiva sob as professoras em relação a isso.

Essa autoavaliação refletida pelas professoras nas respostas dadas em entrevista, demonstram algumas de suas dificuldades. Consideramos que ter uma percepção crítica sobre o próprio saber impõe, também, uma percepção de suas próprias limitações. Para além disso, compreendemos que o saber profissional docente, por estar em construção constante (Gauthier *et al.* 1998), precisa considerar as consequências das lacunas do saber do professor no desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, para além de identificarmos a percepção das professoras sobre o que elas sabem, achamos importante observarmos a percepção das professoras sobre o que elas não sabem, e sobre isso discorreremos a seguir.

5.2.1 – As professoras sabem o que não sabem?

Ao constataremos o pouco exercício reflexivo das professoras Ana e Bia sobre o próprio saber, compreendemos que a maior parte das ações de ambas é compatível com o saber que Gauthier *et al.* (1998) denominam como saberes experienciais, entretanto ainda não podem ser caracterizados saberes profissionais. Conforme os autores, trata-se de um saber aprendido a partir de experiências que, ao darem certo, vão sendo repetidos e se tornam regras, ou *habitus*, conforme Tardif (2014). Fato é que, nem sempre, o que se torna hábito está adequado às concepções contemporâneas de educação, de criança e de infância, e diante das inúmeras tomadas de decisões pelas quais as professoras precisam passar diariamente, algumas escolhas e algumas práticas, por mais que sejam recorrentes e demonstrem certa assertividade quando executadas, podem ser inadequadas se comparadas às atuais concepções que permeiam a prática docente na primeira infância.

Fato é que, por vezes, professores precisam tomar algumas decisões para resoluções pontuais de problemas, mesmo que não concorde completamente com o que estão fazendo. Sabemos que professores precisam fazer, diariamente, adequação de condições de trabalho muitas vezes difíceis, para garantia de uma dinâmica minimamente favorável ao desenvolvimento dos alunos e ao desenrolar das tarefas rotineiras. Entretanto, precisamos ter em mente que apenas com a conscientização de possíveis inadequações será possível mobilização desse professor para uma readequação ou atualização do seu saber, da mesma forma que apenas assim professores terão possibilidade de se mobilizarem coletivamente para reivindicações de melhores condições de trabalho.

Sob esta linha de raciocínio, buscamos identificar, tanto na observação quanto na entrevista, indícios que nos dissesse da percepção crítica das professoras sobre o que consideramos lacunas de saberes refletidas em dificuldades ou ações que acreditavam serem inadequadas em suas práticas. Apesar de não haverem perguntas diretas nesse sentido durante a entrevista, percebemos que alguns pontos importantes foram levantados pelas professoras, entretanto, alguns pontos que consideramos problemáticos na prática das professoras, foram aparentemente desconsiderados por elas.

Conforme já colocado em partes anteriores do texto, quando perguntamos sobre o que consideravam ser o maior desafio da profissão, ou a coisa que mais tinham dificuldade, ambas citaram dificuldade em lidar com comportamentos inadequados das crianças, como grandes resistências, choro ou comportamentos agressivos. Compreendemos que as professoras dizem

de uma possível falta de repertório teórico ou prático para lidarem com essas situações. Entretanto, baseados nos teóricos que fundamentam esta pesquisa, observamos alguns outros pontos passíveis de reflexão.

Primeiramente, apontamos a ausência das professoras em momentos de cuidados básicos de higiene das crianças. Conforme Fochi *et al.* (2017), as atividades de atenção pessoal são momentos muito significativos, pois proporcionam situações de interação individualizada, ou seja, são raros momentos em que a professora pode voltar-se para a comunicação direta com uma criança, sem precisar dividir sua atenção com as demais. Sendo realizado com qualidade e com participação ativa das crianças, momentos de cuidados pessoais são oportunidades de aprendizagens e fortalecimento de vínculo.

Ana e Bia raramente realizam atividades de troca ou banho. Na rotina da turma, Eva é encarregada por todas as vezes que as crianças precisam ir ao fraldário, e já existe uma certa rotina, com horários estipulados para as trocas de fraldas, de roupa ou banho. Outros momentos de cuidado pessoal são realizados pelas professoras, entretanto em contextos coletivos, como a escovação de dentes ou quando uma criança precisa ser acalentada para a soneca. Por mais importante que sejam também esses momentos, a professora está com atenção difusa, por isso destacamos a importância da participação de ambas em momentos de higienização fora da sala, momento no qual Eva poderia estar sob responsabilidade de supervisionar o coletivo em sala.

Dalledone e Coutinho (2020) ressaltam que a criança aprende a cuidar de si “e a perceber e regular suas próprias necessidades, a partir do momento em que é cuidada por um adulto de referência que, enquanto cuida, ensina a criança a perceber e a conhecer a si própria”. Certamente a mediação feita por Eva durante os momentos de higiene é realizada de forma cuidadosa, carinhosa, pois as crianças sempre atenderam ao chamado para trocas com prontidão, sem resistência. Entretanto, dada a importância desse momento para estímulos e avaliações, consideramos que não priorizar esse momento de cuidado individualizado caracteriza uma ausência de conhecimento por parte das professoras, talvez colocando a prática do cuidado inferiorizada em relação a prática educativa, o que é incoerente segundo as atuais legislações (Brasil, 2017), (Maranhão, 2000).

Outro ponto observado foram as poucas ambientações para o brincar livre das crianças. Apesar de reconhecermos o espaço da instituição bem preparado e muito rico em oportunidades de exploração livre, acreditamos que o enriquecimento do espaço com novas materialidades diz de uma intencionalidade que potencializa as situações de aprendizagem das crianças. Ana e Bia prepararam muitas propostas de atividades lúdicas direcionadas para as crianças, todas com

objetivos bem definidos como: fazer colagens específicas, pintar determinada superfície, prender pregadores no varal, enfiar canudos em palitos, relacionar cores, formas, tamanhos, fazer circuitos, enfim, atividades que despertavam interesse e envolviam as crianças, pois eram feitas em forma de convite, e respeitado o tempo de interesse delas. Entretanto, conforme ressalta Kishimoto (2010), a brincadeira é uma ação livre e conduzida pela criança, e sendo esse um dos eixos estruturantes da EI, é necessário maior diversidade de materialidade para que as crianças encontrem estímulos diversos para suas próprias criações.

Conforme Dalledone e Coutinho (2020, p. 65), “as brincadeiras espontâneas surgem de acordo com a curiosidade, interesse e iniciativa própria das crianças, em um ambiente no qual se sintam seguras e motivadas”. Essa motivação vem tanto de elementos da natureza quanto de objetos diversos, e até mesmo de seu próprio corpo. Ana e Bia demonstravam valorizar o interesse das crianças pelos elementos naturais, principalmente em momentos de exploração do quintal. Se a criança trouxesse uma folha para mostrar, por exemplo, era normal elas reagirem com interesse: “Que bonita essa folha, olha a cor dela, onde você achou? Ela estava em qual árvore? Será que tem mais igual no chão?” Mas consideramos que, para além dessas descobertas genuínas das crianças, é possível a preparação de espaços ao ar livre, valorizando também elementos naturais, com potenciais propostas no qual, por exploração livre, elas tivessem a possibilidade de criar, experimentar, apreciar, encontrar soluções.

As autoras apontam ainda que a brincadeira livre é uma conjunção entre pensamento, emoção, movimento e gesto, ou seja, está intrinsecamente relacionada ao movimento autônomo pelo próprio interesse. Pensando no ambiente da sala de aula, percebemos como problemática a mesma situação, uma vez que o repertório de brinquedos disponíveis para manipulação livre são sempre os mesmos, o que tende a fadar as possibilidades de exploração e interesse das crianças. Da mesma forma, consideramos como inadequada a utilização contínua da televisão durante a maior parte do tempo. Por mais que as crianças raramente se prendiam à tela durante muito tempo, era comum que, em momentos que passava algum vídeo que tinham maior preferência, as crianças reagissem demonstrando certo hiperfoco, demonstrando total dispersão das interações possíveis. A receptividade passiva vinda do contato com a TV é algo incompatível com a potencialidade investigativa da criança, e mesmo sendo a TV utilizada como um recurso secundário pelas professoras, consideramos que tal prática não era adequada pela sua recorrência, e em nenhum momento foi percebido incômodo ou discordância por parte das professoras.

Percebemos também que a organização do tempo estipulado pela instituição para algumas transições pode ser problemática em algumas situações, mas não observamos uma reflexão ou crítica direta sobre isso. Por mais que constatamos nesta pesquisa que o gerenciamento do tempo caracteriza um saber próprio das professoras, compreendemos que talvez isso seja necessário devido a uma organização institucional que não permita maior tempo de exploração autônoma das crianças. Concordamos com o fato que seja positivo existir horários pré-estabelecidos com prévio planejamento para que as crianças realizem atividades variadas todos os dias (Feitosa, Barros e Feitosa, 2019), entretanto, pensamos que isso muitas vezes pode caracterizar fragmentações das experiências pela necessidade de apressar alguns momentos.

Consideremos o momento da alimentação, por exemplo. Conforme aponta Dalledone e Coutinho (2010), seria ideal que na idade de um ano, os momentos de alimentação fossem mediados individualmente, para que a criança tivesse foco na manipulação dos utensílios e dos alimentos. O ideal, segundo as autoras, seria que mediações coletivas se dessem a partir dos 3 anos, em grupos pequenos de até quatro crianças. Entretanto, sabemos que se torna quase utópica tal possibilidade no atual contexto vivido pelas professoras. O momento de alimentação estipulado para a turma é de aproximadamente 20 minutos para o lanche e 25 minutos para o jantar. Considerando o quantitativo total de 11 crianças, sendo duas pessoas adultas responsáveis, a mediação desses momentos, inevitavelmente, precisa ser mais apressada.

Sabemos que essas condições externas ao saber do professor influenciam em suas ações diretamente. Não se trata efetivamente de uma ausência de saber docente, mas talvez de uma ausência de crítica em relação ao arranjo institucional que não viabiliza momentos essenciais para o desenvolvimento da criança, logo, tornam-se mais difíceis mudanças significativas nas estruturas, uma vez que não ocorre forte investimento do coletivo nas reivindicações a favor dessas mudanças.

Por fim, percebemos recorrência na comparação feita pelas professoras entre as crianças de 1 ano e crianças maiores. Consideramos compreensível tal recorrência, visto que ambas possuem grande experiência com turmas maiores, principalmente Ana, que traçou longo percurso docente nas séries iniciais do fundamental. Entretanto, pensamos sobre o quanto isso pode ser problemático para a percepção das características e potencialidades da faixa etária em sua totalidade.

Falas como: “na idade deles ainda não conseguem fazer [as atividades], ficar quietinho no lugar pra fazer” ou “vai chegar uma hora que ela vai aprender (...) Com a idade, vai ficando

mais velha e vai amadurecendo” demonstram que as professoras ainda carregam um pouco da concepção do *vir a ser*. Acreditam que estão preparando as crianças para um momento futuro, o que é algo verdadeiro, entretanto, que não deve ser mais importante do que a plenitude do momento presente. Percebemos, inclusive, que tal concepção, por vezes reflete, na diferença de tratamento entre as próprias crianças da turma. Em determinadas situações de exploração, por exemplo, as duas crianças menores são tratadas com tamanha cautela que as vezes são cerceadas das experiências.

Pensamos então o quanto uma possível ausência de compreensão das características próprias da faixa etária pode compilar em dificuldades de adequações da prática. Para além da problemática da formação polivalente, refletimos também sobre as atribuições dos cargos estipulados pelas redes de ensino. Ao estipularem como área de atuação do cargo PEB1 (Professor da Educação Básica 1) a docência com crianças da creche ao quinto ano do Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, admite-se que os saberes necessários para regência de diferentes faixas etárias seja o mesmo, desconsiderando as características etárias do desenvolvimento.

Dessa forma, reiteramos a necessidade de um pensamento reflexivo sobre os próprios saberes como caminho para a compreensão dos locais de ausências desses. A docência, tendo por característica principal a sua pluralidade de saberes, exige uma dinâmica de constante diálogo entre profissionais para que esse pensamento seja de fato reflexivo, conforme discorreremos a seguir.

5.3 Como fazer com que os saberes de Ana e Bia contribuam para um repertório base de saberes profissionais para professoras que lecionam em turmas de 1 ano?

O conceito profissionalidade não diz do professor de forma singularizada. Conforme Sacristán (1995) afirma, tudo que é específico da ação docente compõe a profissionalidade desse grupo de trabalhadores. Espera-se que uma base comum de conhecimentos perpassa a ação de todos os professores, uma vez que estes são preparados para exercerem uma mesma função, por mais que em contextos diferentes. A crítica dos teóricos que embasam esta pesquisa é, principalmente, sobre a origem desses saberes e a pouca articulação entre as ciências que estão presentes nos currículos de formação de novos professores e as práticas reais de professores atuantes.

Conforme Gauthier *et al.* (1998), existem seis categorias de saberes que professores precisam dominar para realizarem seu trabalho, e dessas seis, quatro delas são saberes externos

à construção de conhecimento do próprio professor, ou seja, não é um saber elaborado por docentes, mas sim recebido, sejam nos cursos de formação inicial e continuada ou absorvido a partir das dinâmicas institucionais vividas nas escolas ou na sociedade. São esses os saberes disciplinares, curriculares, da Ciência da Educação e da tradição pedagógica. Paradoxalmente, esses saberes, que não dizem da elaboração real de um professor em sala de aula, são os que mais são valorizados, verificados e replicados pelas pesquisas científicas.

Ainda conforme os mesmos autores, o quinto saber, os saberes experiências, são os mais importantes para a compreensão de como se estrutura a ação docente, pois diz de estratégias próprias e reais mobilizados por um saber muito próprio dos professores durante as relações diárias de sala de aula. O último saber mencionado por Gauthier *et al.* (1998) é o saber da ação pedagógica, que diz da validação deste saber experiencial pelas pesquisas científicas para que sejam agregados com legitimidade nas ciências da Educação. Consequentemente, esse saber testado e validado por pesquisas científicas torna-se público e extrapola as fronteiras da sala de aula, do individual.

Ao analisarmos a prática de Ana e Bia, duas professoras que demonstram uma ação diferenciada positivamente, buscamos compreender padrões em suas ações que caracterizam potencialidade para a compreensão de como uma docente atuante com a faixa etária de 1 ano age para obter bons resultados com suas crianças. São as proximidades observadas nas lógicas de escolhas e estratégias de ambas que compreendemos como as descobertas mais relevantes deste estudo, pois entendemos como um ponto de partida para a identificação de possíveis saberes da ação pedagógica.

Sabemos não ser possível, ao final deste estudo, concluirmos que encontramos saberes da ação pedagógica após a análise dos dados que obtivemos. Isso porque o saber da ação pedagógica é um saber que, além de coletivo, é um saber refletido. Quanto a sua característica coletiva, compreendemos que além de ser exteriorizado, esse saber precisa ser mapeado em uma amostragem maior, para possível comprovação ou refutação. Gauthier *et al.* (1998, p. 33) dizem que “no campo da Pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões”. Por esse motivo, percebemos como equivocada a postura de supervalorização de uma boa professora, sem que se pense estratégias para que ela possa utilizar desses seus domínios para contribuição com a ação de outras docentes, consequentemente, com a qualidade da educação.

Já a segunda característica primordial para identificação do saber da ação pedagógica é a ação refletida, característica essa compreendida como um tanto deficitária na prática de Ana

e Bia. Percebemos que ambas, mesmo fazendo boas escolhas e criando boas estratégias, aparentemente não possuem repertório de significativo de conhecimentos que podemos considerar como conhecimentos profissionais. Conforme Gauthier *et al.* (1998), na ausência de um saber da ação pedagógica válido, as professoras tendem a fundamentar seus gestos em experiências anteriores, à tradição, ao bom senso, “em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não [as] distinguem em nada do cidadão comum” (*Ibidem*, p.34). Quando as professoras justificam uma ação como “a criança precisa tentar para aprender / eu observo isso na criação das minhas filhas / eu não deixo porque tenho medo de machucar”, por exemplo, vemos falas que não caracterizam profissionais. São pensamentos e conclusões simplistas, entretanto, que dizem de ações que se mostraram muito eficientes na prática, e provenientes de um raciocínio diferenciado, e é esse o ponto que precisa ser reforçado e explicitado ao corpo docente.

Por esse motivo concordamos com Nóvoa (2022) sobre a urgência em se romper com as tendências tradicionalistas que consideram o conhecimento completamente externo ao professor, atribuindo a ele uma característica única de ser executante. Para isso, é indispensável pensarmos: por qual motivo ações como as de Ana e Bia não estão sendo debatidas a nível acadêmico para que, ao serem fundamentadas, exerçam o papel de auxílio na formação de novos profissionais? E trazendo esse questionamento mais para o centro de suas origens, devemos pensar também por qual motivo Ana e Bia não estão refletindo coletivamente sobre os próprios saberes, buscando aprimorá-los e também fortalecê-los, lutando pela legitimação dos mesmos?

Conforme afirmam Zeichner (2008) e Nóvoa (2022), um dos aspectos de insucesso na ação de refletir do professor é o seu viés individualista. Apenas mudam-se padrões estruturais com a forma de um coletivo, logo, é necessário que se viabilizem a articulação desse coletivo. Ana e Bia trazem com ênfase em diversos momentos da entrevista a dificuldade que possuem para se reunirem ou articularem sobre o trabalho com a turma. Mesmo sendo professoras da mesma turma, elas não têm um momento determinado para se encontrarem para planejar ou refletir, muito menos para avaliar a forma como estão fazendo as mediações. Ambas trazem como estratégia para minimizar essa dificuldade o fato de irem embora juntas, logo, elas conseguem trocar informações informalmente durante o trajeto. Conforme Tardif (2014, p. 52):

É através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então sistematizadas a fim de se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas.

Compreendemos essa dificuldade de articulação entre pares como o ponto mais desfavorável ao desenvolvimento de um hábito de reflexão sobre a própria prática: no montante de atribuições múltiplas diárias, onde as professoras precisam criar estratégias sem nem mesmo terem uma base sólida para tal, não existe a possibilidade de elas, por si só, desenvolverem por demanda espontânea essa postura crítica reflexiva com qualidade. É necessária uma organização institucional que priorize momentos coletivos, de troca de saberes entre professores, de estudos de casos, de revisão de legislações, de análises de teorias, de levantamento de hipóteses, de explicitação de dificuldades, de buscas de soluções de formas colaborativas. Enfim, momentos em que professores e gestores identifiquem e fundamentem boas práticas que sejam validadas pelo coletivo, que sirvam como auxílio para outros colegas. Isso possibilitará a compreensão consciente e partilhada do conhecimento tácito, o que conforme Nóvoa (2022) é indispensável para se firmar e afirmar a profissão. Isso precisa ocorrer de forma recorrente, sistematizada, pois conforme vimos com Rocha (1999), esses conhecimentos dialogam com uma linha da Pedagogia muito recente, no caso, a Pedagogia da Infância, e essa ciência tem por pressuposto a ação de refletir.

Trata-se de desconstrução de conceitos muito bem difundidos pela tradição escolar, pois compreende-se que a docência para crianças de 0 a 5 anos não é a mesma que a educação pensada para crianças maiores, portanto, lutar no sentido oposto de uma tradição exige muito mais força e compreensão fundamentada. Ana e Bia sabem muito sobre educação para crianças de 1 ano, e isso deve ser considerado de alguma forma como contribuição para boas práticas de outras professoras. Vemos que para tal realidade se viabilizar, não basta apenas o movimento de fora para dentro, de análise científica das práticas docentes, pois tão importante quanto, e talvez anterior a isso, é o movimento de dentro para fora, de reflexão do coletivo, seja de escolas ou de redes, a fim da identificação e generalização de boas práticas.

Conforme Shulman (2014, p. 200), existe uma base de conhecimentos para o ensino “um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição de responsabilidade coletiva (..) e esta deveria ser a base da formação de professores”. Compreendemos que essa base, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos que formam a Pedagogia da infância, está se construindo nas últimas décadas, e a matéria prima para essa construção é o saber que emerge de momentos de troca de saberes entre pares, sendo o passo seguinte, a lapidação desse saber em um compilado sistematizado, o papel ativo das pesquisas científicas.

As pesquisas precisam compreender o professor como um ator racional, que sabe o que faz e para que faz (Gauthier *et al.* 1998), e o professor precisa compreender que a prática reflexiva não se restringe a buscar formas de adequar a própria ação a modelos preestabelecidos de forma subserviente. Trata-se de assumir papel ativo na produção de conhecimentos, uma vez que se questiona tradições e inadequações dos atuais modelos vigentes, a fim de alcançar uma prática fundamentada que garanta que as crianças tenham seus direitos garantidos, seja dentro ou fora do espaço educativo. (Zeichner, 2008). Trata-se de expor socialmente o que se compreende por educação de qualidade para a primeira infância, defendendo que mudanças sejam feitas também em âmbito familiar e/ou comunitário, uma vez que existe um fundamento profissional da compreensão das etapas de desenvolvimento das crianças e de quais são suas reais necessidades.

A forma com que Ana e Bia exercem seus ofícios, hora ou outra pode ser observado por outra professora, conversado ao acaso em um grupo, discutido individualmente com a gestão, dialogado superficialmente entre elas, e nessas dinâmicas informais, lógicas complexas do raciocínio pedagógico de ambas se perdem, ou não são destacadas. Conforme Tardif (2014), não é possível dizer que os professores são reconhecidos como produtores de conhecimentos, nem mesmo entre os pares. Acreditamos que o equívoco apontado pelo mesmo autor na afirmativa: “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (*Ibidem*, p. 40), tenderá a ser neutralizada somente a partir de uma tomada de consciência dos professores de que grande parte do que faz não provém de nenhuma fonte externa, mas sim da sua própria capacidade de criação que se baseia em referências acumuladas durante sua trajetória de formação e profissional.

Ana e Bia, ao articularem os saberes das formações, experiências prévias e concepções e valores próprios, demonstraram agir conforme três padrões de princípios de ação: 1) o diálogo constante para direcionamento e validação dos direitos das crianças; 2) a boa gestão do tempo como forma de definir momentos de garantia do movimento autônomo das crianças; 3) a constante intenção de uma mediação coletiva, que ocorre nas permanentes mediações e avaliações individuais. Talvez, professoras que não tenham passado pela experiência anterior que elas passaram, ou que tiveram uma formação mais fragmentada, tenha dificuldades maiores por não compreenderem essas lógicas que Ana e Bia já elaboraram na prática, por isso a necessidade de se explicitar esses saberes.

Nóvoa (2022) defende, inclusive, a prática da escrita para circulação desses conhecimentos. Uma produção que, essencialmente, passe pelo interesse dos próprios pares, preze pela circulação de informações inicialmente dentro das próprias instituições, com potencialidade para extrapolar os limites da escola, estendendo para a comunidade local, ampliando-se aos poucos com a garantia que os sujeitos de base, professores e famílias, estejam a par do que está sendo dito por esses docentes. Portanto, concluímos ser necessário que o professor identifique o que sabe, reflita sobre como aprimorar em um contexto coletivo, valide conclusões que possam ser de alguma forma generalizadas, testadas por vários professores, e explicita essas conclusões, sendo a escrita um dos meios mais eficientes de registro. À pesquisa científica, cabe a identificação de tais ações para um trabalho mais minucioso, com amostragens maiores, e maior diversificação de dados.

5.3.1 Corpo de saberes elaborado a partir da análise da prática de Ana e Bia

Após constatamos os princípios que norteiam as ações das professoras Ana e Bia, elaboramos um quadro que busca sistematizar os saberes que ambas empregam na resolução de situações problema. Buscamos organizar aqueles que são os saberes que demonstraram serem resultado de uma retradução por parte das professoras. Conforme aponta Tardif (2014, p. 54), saberes esses “submetidos a certezas construídas na prática e na experiência”.

No decorrer das observações muitas situações foram passíveis de análise, entretanto, optamos por trazer para um corpo de saberes aqueles que foram observados em situações mais recorrentes. A partir do quantitativo de vezes no qual podemos observar atitudes que tenderam para uma padronização, temos mais segurança para apontá-las e sintetizá-las, como provenientes do *habitus* de Ana e Bia, logo, saberes com grande valor para a delimitação dos saberes docentes específicos para professoras que trabalham com a faixa etária de 1 ano.

Organizamos este corpo de saberes sistematizando como compreendemos que as professoras, na maior parte das vezes, se preparam e organizam as crianças para aprendizagens de saberes e conhecimentos fundamentais, em determinados momentos de vivências concretas e cotidianas da rotina da turma:

Tabela 6 - Corpo de saberes para professoras atuantes com turmas de 1 ano

Situações/ Cotidiano	Ações/escolhas das professoras
Deslocamentos	• Avaliações prévias: - Possíveis obstáculos/riscos no caminho. - Possibilidades das crianças - quem consegue ir sozinho? Quem precisa dar a mão? Quem precisa de colo? - Configuração do grupo: O trajeto permite dispersão? É necessário garantir deslocamento em bloco? - Avaliação do tempo disponível para tal deslocamento. • Ações de intervenção coletiva: - Antecipação verbal sobre qual o local de destino – Mais de uma vez. - Estímulo à organização dos espaços que serão deixados. - Garantia que todas as crianças estão sob campo de visão dos adultos. - Alertas e chamamentos verbais, prezando pelo deslocamento coletivo. - Usar de alguma estratégia de reagrupamento das crianças, como beber água, antes de seguir com um deslocamento que parta de uma área de grande dispersão. • Ações de intervenção individual: - Alertas e chamamentos individuais, para que a criança saiba que está sendo vista. - Intervenção individual aos que se dispersam muito, inicialmente convidando a seguir autonomamente, caso contrário, sendo levado pela mão ou no colo.
Alimentação	• Avaliações prévias - Adequação dos mobiliários e disposições: Quais mesas e cadeiras são mais adequadas? Quem deve ficar no cadeirão? Quem deve sentar perto de quem? - Cardápio: A temperatura está adequada? Algum alimento que precisa ser repicado? Algum alimento que determinada criança não pode comer? • Ações de intervenção coletiva: - Antecipação verbal do cardápio em tom convidativo. - Disposição dos pratos a frente de todas as crianças. (Quando a comida está quente, misturar para esfriar antes de colocar na mesa). - Ajuda proporcional ao grau de dependência da criança, com períodos sem mediação para que ela coma sozinha. - Orientar verbalmente sobre utilização de talheres, recolhendo com frequência comidas que caíam na roupa ou na mesa. - Estimular a ingestão de tudo que está no prato, mas retirar o que a criança demonstra maior resistência após oferecer algumas vezes. - Retirar os pratos das crianças que não querem mais comida, estimulando-as a aguardar no lugar até que todos terminem para levantarem juntos. • Ações de intervenção individual: - Auxiliar com maior afincio as crianças que demoram a comer, baseando-se no tempo disponível e na inquietação das demais crianças que estão na mesa esperando. - Reposicionar as crianças que se levantam.
Exploração livre	• Avaliações prévias - Em espaços internos: o espaço permite boa circulação? Existe riscos/obstáculos? O que está ao alcance é passível de exploração? - Em espaços externos: Alguma alteração no espaço que configure riscos? Qual o limite do campo de visão dos adultos? • Ações de mediação coletiva: - Em espaços internos: disponibilizar materialidade adequada, dar alguns exemplos de formas de manipulação e de experimentação das materialidades, ter um acervo

	principal fixo e outros materiais diferentes para serem disponibilizados em momentos específicos. - Em espaços externos: estar mais próxima aos espaços com maior potencialidade de quedas/dificuldades, estimular olhar contemplativo aos elementos naturais, sinalizar verbalmente sobre possibilidades que as crianças demonstrem não ter percebido, criar estratégias para reagrupar as crianças antes de findar o tempo de exploração. • Ações de mediação individual quando necessário: - Mediar conflitos dialogando e apresentando opções, afastar fisicamente crianças que se recusam a ceder, oferecer novos focos de atenção a estas crianças, convidar crianças que se afastam muito se juntarem ao grupo, se colocar imediatamente junto à alguma criança que demonstre estar hiperfocada em algo para avaliar a pertinência e a segurança do que foi encontrado por ela, estar em constante circulação no espaço.
Atitude agressiva com outra criança	• Avaliações prévias: - Com qual recorrência está acontecendo? - O que tem desencadeado a irritabilidade da criança? - Como a organização do espaço e da materialidade interfere para uma forma de relação pacífica entre os pares? - Como reforçar constante sobre o que se espera de uma relação de respeito? Emprestar, ter cuidado, aguardar, fazer carinho... • Ações de mediação coletiva: - Reforço constante e explícito do que se espera de uma relação respeitosa. - Reforço positivo de atitudes que são consideradas corretas. • Ações de mediação individual quando necessário: - Assistência imediata à criança que foi agredida. - Desaprovação verbal da atitude da criança que realizou a ação; - Afastamento físico da criança do espaço de conflito, explicando o motivo. - Buscar atenção da criança, separando-a do ambiente de conflito, para explicação dos motivos pelo qual a atitude é inadequada. - Retornar com a criança ao grupo, dando-lhe exemplo prático da atitude que se espera: “faça carinho, dê um abraço...” - Reforço positivo individual e coletivo, parabenizando.
Resistência a um comando da professora.	• Avaliações prévias: - Com qual frequência está acontecendo? - Acontece com algum adulto específico ou com todos? - Os motivos são variados ou existe uma situação que desencadeia? - A criança tem clareza do que se espera dela? • Ações de mediação coletiva: - Desaprovação verbal da atitude e reforço verbal do comportamento que se espera. - Usar exemplo de crianças que estão seguindo o que é esperado. • Ações posteriores quando necessário: - Alerta sobre a possibilidade de perder algo que ela demanda/reivindica. - Deixar que a criança extravase sua irritabilidade em lugar determinado pela professora. - Não dar atenção a atitudes que demonstram afronta à autoridade da professora. - Reagir como se autorizasse a atitudes de afronta da criança (marcar o lugar de autoridade mesmo que em situações fora do controle da professora).
Mediação de atividades planejadas	• Avaliações prévias: - Qual a pertinência da atividade para a faixa etária? - Quais objetivos de aprendizagens estão relacionados a ela? - Quais as materialidades necessárias?

	- Em qual espaço iremos executá-la? - Qual o melhor momento da rotina para execução? - Qual seria a melhor forma de organizar a execução da proposta: individual, coletiva, roda, sentados, em pé, no chão, na mesa, iniciando por alguma criança específica, buscando atenção exclusiva, preparando demais espaços para competir a atenção das crianças... • Ações de mediação coletiva: - Liberar o espaço de demais distrações. - Organizar as crianças em algum espaço específico, convidando-as a conhecer a proposta. - Não dispor as materialidades antes da apresentação inicial. - Demonstrar inicialmente sem a intervenção das crianças. - Convidar as crianças a participarem da forma que se fizer mais assertiva: chamar um por vez, distribuir a materialidade ao coletivo, revezar a materialidade em pequenos grupos... - Chamar a atenção do coletivo para aquelas crianças que demonstrarem maior compreensão para a execução da atividade. - Respeitar o tempo médio de interesse das crianças, permitindo outras formas de exploração do material que não seja aquele preestabelecido pela professora. • Ações principais em caso de mediação individual: - Preparar o espaço com outras possibilidades de materialidades para que as demais crianças se ocupem enquanto a professora faz as mediações individuais. - Se posicionar de forma com que seja possível ajudar a criança ao mesmo tempo que tenha uma visão do restante da turma. - Estipular um espaço pequeno para a realização da atividade, como mesa ou tatame. - Assegurar que a criança compreenda o processo de produção e conclusão, para que respeite o tempo de execução do próximo colega. - Reforçar positivamente os resultados alcançados nas produções das crianças, estimulando-as a exibirem e contemplarem os trabalhos umas das outras. - Oportunizar um espaço como varal ou mural para que as produções possam ir sendo colocadas durante o processo de execução com a turma. • Ações posteriores quando necessário - Reforço verbal sobre a necessidade de aguardar a própria vez, caso outra criança queira interferir na produção do colega que esteja executando. - Se possível, permitir que a produção aconteça com mais de uma criança, caso não comprometa a qualidade da exploração de todas envolvidas. - Não sendo possível, recolher a materialidade e oferecer outros focos de atenção para as crianças. Posteriormente retomar a mediação buscando a individualização das produções.
--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em breve contextualização histórica, observamos que desde a Constituição de 1988 muitas mudanças significativas foram acontecendo, tanto em nível de pesquisas quanto em documentos reguladores, afim de determinar uma forma adequada de garantia de experiências formativas para crianças de 0 a 5 anos no contexto escolar. Percebemos também que apesar de muitos avanços na garantia dos direitos das crianças, determinar uma prática docente de qualidade na EI ainda é uma tarefa bastante perseguida por estudiosos do campo, que se voltam à compreensão das particularidades dessa etapa de ensino, que em um pouco mais de três décadas deixou de ter por objetivo único o viés assistencialista e passou a garantir o desenvolvimento integral de crianças como sujeitos de direito em plenitude.

Dessa forma, a presente pesquisa surge do interesse da pesquisadora, professora iniciante na EI, em compreender os saberes necessário para uma prática docente de qualidade, em especial na etapa da creche. Tal investigação se confirmou necessária principalmente devido constatarmos, a partir do levantamento bibliográfico e embasamento teórico, que esses saberes são os pilares estruturantes para o fortalecimento da profissionalidade, consequentemente, da profissionalização da atividade docente. Com isso, tivemos por objetivo principal identificar, de forma sistematizada, os saberes provenientes da prática de professoras que se destacam positivamente na atuação docente em uma turma de 1 ano.

O levantamento bibliográfico realizado com recorte temporal dos últimos seis anos nas plataformas Capes e BTDT resultou na seleção de 13 textos, nos quais, de forma geral, constatou-se considerável déficit no que diz respeito a sistematização dos saberes docentes de professoras da EI. Essas pesquisas são unânimes ao atribuem à formação inicial e continuada a chave para a construção do saber docente na EI e a consolidação da profissionalidade, mesmo que considerando outros fatores também muito importantes. Entretanto, dados também mostram que a formação atual dos cursos de Licenciatura em Pedagogia possui um currículo muito abrangente, visando a formação de uma profissional polivalente, sendo insuficiente para o preparo de uma profissional que tenha conhecimentos pedagógicos suficientes para a prática docente com bebês e crianças bem pequenas.

Autores como Gatti (2009, 2010, 2019), Carvalho (2018), Campos (2018), Cruz, Martins e Ribeiro (2022) pontuam o grande déficit na formação inicial das professoras da EI, sendo as professoras da creche ainda mais prejudicadas, visto que prevalece um apagamento dos bebês e das crianças pequenas nos currículos dos cursos de Pedagogia, sejam nas faculdades

privadas ou públicas. Ao invisibilizar a EI nos cursos de formação, a função e o currículo dessa etapa são pouco refletidos, e essa ausência de discussão não fundamenta uma boa prática.

O currículo da EI atualmente tem por princípio a formação integral da criança, tendo as interações e brincadeiras como princípios para toda a organização pedagógica. Espera-se que a professora exitosa tenha a capacidade de criar boas estratégias para traduzir o currículo em ação. Apesar de tais fundamentos estarem fortemente presentes na atual discussão sobre as particularidades da educação para bebês e crianças pequenas, faz-se necessário um recorte mais específico para a compreensão das particularidades da docência na etapa creche. Considerando as grandes mudanças e rápidos saltos no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, compreende-se que o que se espera de base de saber profissional para uma professora que atua na EI não é algo generalizante. A depender da faixa etária, os saberes exigidos para uma prática docente de qualidade são muito diferentes.

A partir dos textos de Fochi *et al.* (2017), Dalledone e Coutinho (2020) e Borges e Magalhães (2023), identificamos princípios que, baseados na teoria da pediatra Emmi Pikler, estipulam pressupostos para a organização do cotidiano com bebês e crianças bem pequenas. Reforçando a problematização de que ainda são proporcionalmente poucas as teorias da educação sobre a prática escolar com crianças de 0 a 3 anos, buscamos identificar na prática de duas professoras que se destacam positivamente na regência de uma turma de 1 ano, ações que demonstram articulação entre múltiplos saberes e que resultam em práticas exitosas. Justificamos a nossa concepção de exitosas, as práticas que se ancoram nos pressupostos que nos embasam nesta pesquisa.

As professoras-sujeitos desta pesquisa atuam na mesma turma (TQ), sendo Ana a referência 1 e Bia a referência 2. As técnicas utilizadas para produção de dados foram: questionário, para informações primárias e levantamento do perfil pessoal das professoras; observação participante, para identificação de ações recorrentes da prática no dia a dia; entrevista semiestruturada, para verificação das justificativas dessas professoras para a utilização dos determinados saberes, ou seja, identificação do nível reflexivo das professoras em relação à própria prática. O procedimento analítico adotado foi a Análise por Triangulação de Métodos, no qual a articulação de dados obtidos por diferentes ferramentas de coleta permitiu maior percepção e compreensão do fenômeno (Marcondes e Brisola, 2014).

Os dados revelaram que, mesmo com perfil pessoal com marcantes diferenças, as professoras tendem a ter escolhas metodológicas bem parecidas, evitando grandes inconstâncias e rupturas no processo de mediação da turma. Focando nos saberes de ambas que coincidem,

buscamos compreender o que fundamenta a ação docente com a turma, o que pode sugerir um saber próprio da ação profissional docente de qualidade, potencialmente pertencente a um corpo de conhecimentos específico para professoras atuantes com turmas de 1 ano. Observamos que além de Ana e Bia exercerem a docência sob os princípios do cuidar e do educar, sendo possível verificar suas ações muito consonantes aos direitos e objetivos de aprendizagens colocados pela BNCC, a maior parte de suas ações também se enquadram aos pressupostos apontados por Dalledone e Coutinho (2020), em diálogo com Fochi *et al.* (2017) e Borges e Magalhães (2023), o que atesta a qualidade da atividade docente desenvolvida por ambas.

Do conjunto de ações levantadas e registradas a partir da observação, vemos que mesmo com a imprevisibilidade característica das dinâmicas rotineiras escolares, existe certa previsibilidade nos acontecimentos e ações, o que nos permitiu organizar aquelas ações mais recorrentes realizadas pelas professoras em um quadro que considera a organização cronológica do dia. Foi possível observar que o primeiro pressuposto “Respeito a criança como sujeito de direito e suas individualidades”, é constantemente presente nas ações de ambas, uma vez que é nítida a consideração da presença da criança em todos os momentos, demonstrando a compreensão das professoras sobre a posição das crianças como parceiras sociais (Maranhão, 2020).

Ao considerarem o que a criança deseja, o que quer dizer, o que está sentindo, o que está sugerindo, as professoras buscam constantes adequações em situações ou vivências, para garantir que a criança esteja participante, no centro das interações, tendo sempre o diálogo como elemento presente. As professoras consideram, em todo momento, a capacidade comunicativa das crianças, e utilizam de momentos reais de interação para estimulação da oralidade, encorajando-as sempre a dizerem o nome de objetos, de lugares, de sensações, de pessoas, entre outros. É perceptível que as professoras sabem que a criança reconhece e identifica muito do que lhes é incentivado a verbalizar, por isso existe um constante tom de encorajamento no estímulo às crianças. Observamos Ana e Bia sempre com uma postura de ouvinte permanente, pois são atentas ao que as crianças expressam, e trazem essa expressão para composição das dinâmicas relacionais, considerando-as agentes sociais em igual nível que os adultos (Valle, Bersch e Piske, 2023).

No caso do segundo pressuposto, “Valoração da autonomia”, percebemos que as ações das professoras são providas de constante intencionalidade a esse respeito, sendo a insegurança em relação a integridade física das crianças o principal fator que, às vezes, pode limitar ações de estímulo por parte das professoras. Tanto Ana quanto Bia são professoras permissivas ao

movimento livre das crianças, compreendem a necessidade de exploração e têm o cuidado de prepararem um ambiente seguro que oportunize uma exploração que parta da iniciativa das crianças.

Na condução das atividades rotineiras, as professoras estimulam as crianças para que elas desenvolvam interesses e capacidades para realização de tarefas de rotina, como se alimentar, deslocar, organizar pertences, entre outros. Ao intercalarem momentos de ações autônomas e ações mediadas, as professoras dão a oportunidade para as crianças tentarem, às vezes errarem, e buscarem estratégias para superação de seus erros e limitações. Conforme aponta Barbosa (2006), no que diz respeito ao movimento autônomo da criança, não é possível dicotomizar entre uma prática totalmente permissiva ou totalmente regulada, pois durante todo o tempo as professoras estão avaliando os contextos para serem em alguns momentos objetivas e explícitas, em outras atentas à subjetividade das crianças.

O terceiro pressuposto, “Importância do vínculo: construção e qualidade”, pode ser considerado aquele que mais facilmente é percebido na relação das professoras com as crianças. Ana e Bia são professoras essencialmente afetuosas, ao interagirem com as crianças são respeitosas, mesmo quando necessário serem mais firmes ao exercer autoridade. Vemos como essa é uma preocupação de ambas quando elas destacam nas entrevistas a dificuldade de lidar com as birras das crianças. Mesmo em situações que seria comum um adulto ser autoritário, as professoras buscam estratégias para resolução de forma que não seja impositiva. Tentam negociar, tentam dar opções para a criança, mas não cedem diante de insistências de ações inadequadas. Mostram autoridade e quando necessário intervêm pegando a criança no colo, tirando dela algum objeto, afastando-a de espaços, mas nunca sem prévio aviso e posterior explicação.

Conforme Dalledone e Coutinho (2020), o vínculo entre criança e professora é pressuposto para a autonomia e a liberdade de movimento, uma vez que a segurança afetiva que a criança sente ao perceber solidez na relação com os adultos é o que lhe permitirá ter a iniciativa de tentar e arriscar o que deseja. As mesmas autoras dizem que o tempo que a criança passa sob os cuidados do adulto é o que lhe proporciona essa segurança afetiva, obviamente, a depender da qualidade desse tempo. As autoras também dizem sobre a solidez do vínculo afetivo, que se estrutura em três características: continuidade, consistência e previsibilidade, o que é garantido pelas professoras Ana e Bia ao possuírem boa frequência e definirem uma rotina bem estruturada, sem mudanças radicais nas sequências de acontecimentos diários da turma.

O último pressuposto, “A importância do brincar livre”, aparece como algo valorado na ação docente de Ana e Bia. Ambas trazem muitas vezes em suas falas sobre a importância do brincar, e demonstram compreender a potência dessa ação no desenvolvimento das crianças, além de reconhecê-lo como direito. Tanto na manipulação de brinquedos quanto de objetos pessoais ou de elementos naturais, é perceptível que as professoras intervêm pouco naquelas dinâmicas que se mostram fluidas, em brincadeiras que estão ocorrendo com naturalidade pelas crianças. As intervenções feitas pelas professoras são, principalmente, em momentos de conflito, pois conforme Kishimoto (2010) é essencial que ocorram intervenções em momentos como esses, para que a criança aprenda a partir do adulto-apoio a como controlar sentimentos de raiva, frustração, com base em princípios éticos.

Observamos, entretanto, que o brincar livre é, por vezes, colocado em lugar secundário, uma vez que as professoras demonstram maior intencionalidade a partir de prévio planejamento e organização de materiais, principalmente para momentos do brincar dirigido, o que demonstram considerarem como atividades lúdicas. Percebemos que o brincar ocupa dois lugares na ação de Ana e Bia: o brincar espontâneo dado pela iniciativa das crianças, e o brincar mediado onde as professoras estipulam objetivos visando estímulos específicos. Ao preparar a chamadinha com fotos na qual as crianças identificam os colegas, ou ao fazer a contagem das crianças da turma em um ritmo cantado e coreografado, percebemos que a intenção das professoras é de ensinar enquanto brincam, de construção de um conhecimento que julgam importante, mas com leveza, sob roupagem lúdica e sem cobrança de reprodução.

Partindo de tais constatações, compreendemos que a ação das professoras, ancoradas em tais pressupostos, resultam em escolhas próprias que refletem uma forma de fazer prática que demonstra um diferencial positivo. Em outras palavras, Ana e Bia trazem elementos importantes em suas ações, passíveis de atenção para compreensão da forma com que traduzem concepções em estratégias práticas.

A partir dos dados analisados, identificamos três princípios permanentes que ambas demonstram utilizar com frequência na condução da turma, mesmo que em diferentes situações. Compreendemos que a partir disso surgem formas de agir, que consideraremos os saberes próprios dessas professoras. São eles: 1) o diálogo constante para direcionamento e validação dos direitos das crianças; 2) a gestão do tempo como forma de definir momentos de garantia do movimento autônomo das crianças; 3) a constante intenção de uma mediação coletiva, que ocorre nas permanentes mediações e avaliações individuais.

Sobre o primeiro princípio, diálogo constante para direcionamento e validação dos direitos das crianças, destacamos como diferencial a forma com que ambas se comunicam com as crianças e a forma com que se utilizam dessa interação dialogada para direcionar as crianças naquilo que é esperado e considerado correto na relação com as outras pessoas e com os espaços, ao mesmo tempo que viabilizam a expressão e participação ativa das crianças nas relações que se estabelecem. As professoras se utilizam desses diálogos para direcionamento explícito, antecipando e conduzindo verbalmente o que se espera delas. Existe uma fala constante que em certos momentos pode, inclusive, ser considerada uma fala insistente, que reforça acordos internos do grupo. Podemos considerar que repetição e fala explícita são características fortes na ação das professoras.

De forma sistematizada, interpretamos o raciocínio das professoras como em uma estrutura lógica de: antecipação/intervenção/validação. Ou seja, percebemos certo padrão na condução de ambas, onde a relação dialogada explicita para as crianças o que se pretende fazer, e em caso de desvios muito consideráveis das crianças (como uma quebra de combinado que prejudique outra criança, ou um afastamento do grupo que coloque a criança em risco), uma intervenção é feita de forma assertiva, porém também dialogada, quando é explicado para a criança o motivo daquela intervenção. A validação corresponde ao diálogo respeitoso considerando a reação da criança diante de uma frustração, ou seja, as professoras não ignoram o que a criança deseja ou o que provocou certo desvio, pelo contrário, as professoras trazem a informação para o diálogo propondo soluções, dando opções, dando perspectivas de soluções.

Compreendemos que esse processo é extremamente positivo para a construção de uma identidade pessoal e social, pois a objetividade das mediações feitas pelas professoras propicia uma compreensão mais clara das crianças sobre o que está sendo demandado delas. Não existe uma intervenção direta proveniente do acaso, existe uma intervenção proveniente do não cumprimento de um acordo, o que consideramos ser a etapa da antecipação. A explicitação desses acordos normalmente é uma ação que se dirige ao coletivo, são falas para a turma. Já o momento de intervenção se dá, na maior parte das vezes, de forma individual, pois diz da ação da professora em relação a cada reação individual das crianças que se dispersem muito do que foi previamente acordado. A validação é um momento normalmente individual, entretanto, percebemos que algumas vezes as professoras utilizam de reforço para o coletivo, principalmente quando fazem elogios e utilizam ações adequadas como exemplo para as outras crianças.

O segundo princípio que observamos presente na ação das professoras foi a gestão do tempo como forma de definir momentos de garantia do movimento autônomo das crianças. Compreendemos que executar esse princípio exige uma constante avaliação de contextos muito imprevisíveis, logo, trata-se de uma competência muito específica. No contexto escolar, onde é necessário seguir uma organização da instituição para além da organização da própria turma, cumprir o pressuposto de garantia do movimento livre e da ação autônoma da criança exige cálculos que garantam que a articulação funcional entre tempo disponível e potencial de ação das crianças, para que resultem em experiências de qualidade, que respeitem o ritmo individual da criança, mas que também respeite os tempos e a organização da instituição.

As duas professoras trazem em suas práticas a valorização pela criação de vínculo sem dependência, porém podemos perceber momentos em que a lógica se mostra inversa, sendo necessário que as professoras conduzam as crianças com certa quebra de seus ritmos naturais, normalmente fazendo por elas o que teriam a possibilidade de fazerem sozinhas. Isso acontece, principalmente, quando o tempo está escasso. Sob nossa interpretação, compreendemos tal princípio da ação das professoras seguindo a seguinte lógica: Momento da rotina/Avaliação do tempo/Tempo para ação autônoma/Tempo para ação mediada. De maneira geral, a gestão do tempo feita por essas professoras tende a sempre garantir que em todos os momentos as crianças tenham a oportunidade de agir com autonomia de alguma forma, flexibilizando maneiras de permitir que as crianças tenham oportunidades múltiplas para vivenciar as relações a partir de seus próprios ritmos. Entretanto, é importante observar como as professoras trazem para esse princípio o marcador apontado anteriormente, de diálogo constante com as crianças, quando elas explicam para as crianças o motivo pelo qual interrompem suas ações autônomas. As professoras buscam significar a ação de interrupção, tentando evitar que a criança fique confusa, uma vez que algumas vezes será estimulada a fazer algo de forma autônoma, outra vez terá a professora fazendo por ela.

Por fim, o último princípio observado foi a constante intenção de uma mediação coletiva, que ocorre nas permanentes mediações e avaliações individuais. Apesar de ser esse um tema recorrente nas discussões da educação em geral, compreendemos ser esse princípio complexo de ser desenvolvido na prática, pois o contexto completo da rotina escolar demanda enorme plasticidade de atenção das professoras, e compreender como isso se dá como forma de ação é algo possível, principalmente, a partir da observação da prática, e não em discussão de conceitos como é a tendência das pesquisas e teorias.

De forma geral, percebe-se que para planejar, as professoras consideram o grupo de crianças como coletivo, ou seja, consideram propostas que serão apresentadas para todas as 11 crianças da turma a partir, principalmente, das características da faixa etária média do grupo, sem um planejamento paralelo ou intenção prévia de adaptação de atividade. Os planejamentos são feitos para execução com todas as crianças, a partir de fontes de pesquisas diversas. O que percebemos, tanto na observação quanto em muitas falas durante as entrevistas, é que existe implicitamente uma constante adequação de ações para que os planejamentos coletivos alcancem todas as crianças, a partir de suas individualidades. Em outras palavras, é como se o planejado fosse um destino comum consciente, no qual as professoras, de forma não tão consciente, constroem constantemente 11 diferentes caminhos para permitir que cada criança se conduza até esse destino. Sugerimos ser um movimento pouco consciente visto que as professoras não trazem argumentos explícitos na entrevista relacionados a este ponto.

Percebemos pela fala das duas professoras que existe o entendimento da necessidade de adaptação das mediações, apesar de serem elas, na maior parte das vezes, não planejadas. Isso exige das professoras, para além de uma habilidade de improvisação, uma compreensão da necessidade de cada criança, o que provém de um vínculo que proporciona a aproximação e o entendimento das individualidades. Sendo assim, o movimento contínuo de gestão do geral para o individual e do individual para o geral é algo que permeia toda a ação das professoras, refletido em diferentes situações, sem se perder o ponto comum que caracteriza o coletivo da turma.

Sendo assim, é possível afirmar que a flexibilidade e imprevisibilidade de uma prática docente com crianças tão pequenas inviabiliza sequências de ações padronizadas em exatidão, principalmente devido a amplitude do currículo, e por não haver conteúdos individualizados e estanques para serem ensinados. Entretanto, Ana e Bia possuem padrões que podem ser considerados princípios de ação, presentes em diferentes momentos da condução da turma, que revelam um fazer singular e eficiente.

Foi possível constatar também, a partir das entrevistas, que a compreensão das professoras sobre o próprio saber demonstra certa fragilidade no que diz respeito à base refletida de seus saberes e de suas ações. Conforme Cunha (2018) os saberes docentes, para serem considerados saberes profissionais, precisam ser conscientes e fundamentados, e mesmo com um considerável aparato de conhecimentos que demonstram uma ação de qualidade, as professoras demonstraram certa dificuldade em justificar as próprias ações fundamentadas nas atuais legislações e teorias.

Essa dificuldade em fundamentar a própria prática reflete uma ruptura na lógica colocada por Shulman (2014) no qual o processo docente inicia por um ato racional, de compreensão do que se busca mediar ou ensinar, posteriormente passa por um processo de raciocínio para criação de boas estratégias que culminarão na etapa seguinte, que são as ações tomadas junto aos estudantes. Por fim, todo esse processo é refletido em uma autoavaliação da própria prática, o que por consequência causa transformações no início do próximo ciclo, com o intuito de aprimorar o que for possível. Ou seja, a cada processo de autorreflexão, novas compreensões sobre a própria prática são alcançadas. Compreendemos que a fragilidade desse primeiro momento, de racionalização e compreensão do que se busca ensinar/mediar, compromete todo o restante do ciclo reflexivo, não permitindo que as professoras consolidem de forma robusta suas novas compreensões.

Podemos considerar que a maior parte das práticas das professoras são intencionais, porém poucas são dotadas de intencionalidade (Pastoriza (2021). Não existe uma reflexão profunda sobre o aprendizado cíclico e integral delas próprias ou das crianças, baseado nas legislações ou nas fundamentações da Pedagogia ou das Ciências que colaboram com a compreensão da educação para crianças de 1 ano. Percebemos que as falas relacionadas à autoavaliação estão mais próximas à uma autocobrança ou culpabilização. Existe uma visão reduzida sobre a origem das próprias dificuldades, o que não expande a discussão para o nível profissional, mantendo-as no nível das individualidades.

Acreditamos que a ausência de momentos oportunizados para estudos e discussões coletivas dentro da instituição tenha grande relação com tal realidade. Conforme apontado pelas professoras, mesmo ambas trabalhando com a mesma turma, não possuem um momento que possam se reunir para planejamento ou discussão de situações relacionadas ao trabalho. Em momentos informais, como no trajeto para casa ou em contato fora do horário de trabalho, as professoras se comunicam e tentam minimizar essa dificuldade, entretanto, sem organização e respaldo da instituição e da rede, se faz mais difícil uma sistematização concreta e progressiva, inclusive de um movimento coletivo crítico e reflexivo. Percebemos que essa dificuldade não é algo pontual da realidade dessas duas professoras ou dessa escola, pois as dificuldades encontradas no início da realização desta pesquisa, com a ausência de escolas que tenham a prática de grupo de trocas e estudos, demonstram uma tenência que pode ser considerada generalizante.

Consideramos que, por consequência da dificuldade de autorreflexão, algumas lacunas observadas na prática dessas professoras, tendem a ficarem invisibilizadas, ou seja, o fato de

não discutir e refletir a própria prática não traz a nível consciente alguns pontos importantes que consideramos ter potencialidade para comprometer o bom trabalho das professoras. Nosso apontamento em relação aos saberes que consideramos estarem pouco aprimorados na ação de ambas se faz, principalmente, por reconhecermos tamanha qualidade na maior parte das ações e escolhas feitas por Ana e Bia. Não temos por interesse fazer denúncias sobre as ausências verificadas nas ações das professoras, pois concordamos com a concepção de Tardif e Lessard (2009) que dizem sobre a necessidade de se analisar a prática dos professores a partir do que eles são e do que eles fazem, rompendo com visões normativas e moralizantes, que tendem partir do que se espera que o professor saiba ou do que se espera que o professor faça.

Ao pensarmos em formação de novas profissionais que atuarão futuramente na EI, em especial na docência com crianças de 1 ano, consideramos que seria extremamente positivo que essas tivessem conhecimento da forma com que Ana e Bia exercem a docência, pois o repertório de saberes experiências das professoras é amplo e passível de ponto de partida para muitas problematizações sobre o “como fazer” na docência com crianças pequenas. Desde o início deste estudo, pensamos no fortalecimento de saberes de uma classe, pois conforme afirma Sacristán (1995), tudo que é específico da ação docente compõe a profissionalidade desse grupo de trabalhadores, e afirmamos que os saberes apontados por Ana e Bia possuem grande potencial positivo de contribuição para esse arcabouço de saberes que, conforme Gauthier *et al.* (1998), trata-se dos saberes da ação pedagógica.

Apesar disso, sabemos também que para ser considerado um saber da ação pedagógica, esse precisa ser primeiramente um saber refletido, além de coletivo, ou seja, reconhecemos que os resultados desta pesquisa encontram aqui essas duas limitações. Quanto a sua característica coletiva, compreendemos que além de ser exteriorizado, esse saber precisa ser mapeado em uma amostragem maior, para possível comprovação ou refutação. Da mesma forma, conforme já anteriormente pontuado, é necessário suscitar maior reflexão das professoras para que seus saberes sejam melhor compreendidos e justificados por elas. Sabemos que esses dois movimentos são essenciais para que Ana e Bia, assim como toda a categoria docente, se faça presente na construção do conhecimento pedagógico, rompendo com as tendências tradicionalistas que consideram o conhecimento completamente externo ao professor, atribuindo a ele uma característica única de ser executante (Nóvoa, 2022).

Dito isso, buscamos sintetizar da prática das professoras, pontos comuns que consideramos padrões de ação que constituíram um corpo de saberes. Assim como afirma Shulman (2014, p. 200), existe, “um agregado codificado e codificável de conhecimentos,

habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição de responsabilidade coletiva (..), e esta deveria ser a base da formação de professores”. Ana e Bia, partindo de princípios próprios de ação, realizam algumas ações e escolhas passíveis de serem codificadas. No decorrer das observações muitas situações foram passíveis de análise, entretanto, optamos por trazer para um corpo de saberes aqueles que foram observados em situações mais recorrentes. A partir do quantitativo de vezes no qual observamos atitudes que tenderam para uma padronização, tivemos mais segurança para apontá-las e sintetizá-las.

Organizamos este corpo de saberes sistematizando como compreendemos que as professoras, na maior parte das vezes, se preparam e organizam as crianças para aprendizagens de saberes e conhecimentos fundamentais, em determinados momentos de vivências concretas e cotidianas da rotina da turma.

Compreendemos que o fazer das professoras segue certo padrão lógico, certas etapas. Primeiramente, percebemos que toda ação realizada juntamente com as crianças é precedida de prévias avaliações. Para além do planejamento formalmente entregue à pedagoga, existe um planejamento constante sendo elaborado e reelaborado antes de cada movimentação da rotina das crianças. Já durante as situações rotineiras ou inesperadas que as professoras vivenciam com a turma, percebemos que existem ações que são voltadas para a turma, e ações que são votadas para as crianças individualmente, com o intuito de oportunizar a todas as crianças a vivência que dê acesso ao aprendizado e ao conhecimento que esteja ali sendo estimulado. Tais dados foram organizados na Tabela 6.

Na forma com que as professoras se organizam, conseguimos visualizar o que vários autores denominam como a dupla função docente. Assim como sintetizam Pires e Gauthier (2020), a prática docente, independente da faixa etária na qual é exercida, se dá na articulação de gerir o que se pretende ensinar a partir da oportunização de vivências, e de gerir como se darão essas vivências, no que diz respeito à condução e organização das crianças. Conforme os mesmos autores, as obras de Gauthier são aquelas que melhor sistematizam tais conceitos, denominado por ele como gestão da classe e gestão do aprendizado. Apesar destas duas funções, evidentemente, serem concomitantes, entendemos ser didaticamente importante essa sistematização no que diz respeito à formação inicial de futuras docentes, da mesma forma que também se faz importante para a discussão reflexiva de profissionais atuantes. É importante que a professora saiba o que faz e como faz, em um arranjo profissionalizado. Acreditamos que isso facilitaria a compreensão do que a distingue sendo professora, de uma ação que ela realizaria no papel de mãe, de babá, familiar, ou outros atores sociais.

No momento da alimentação, por exemplo, as professoras estão conduzindo as crianças em uma situação real e cotidiana, vivenciada sempre, e com um propósito real de suprir uma necessidade fisiológica. Para além disso, nesses momentos as professoras dispõem de estratégias para ensinar as crianças sobre autonomia, controle motor, experimentação de alimentos, sensações táteis, sensações olfativas, higiene, postura, tempo de se sentar, tempo de se levantar, enfim, as professoras elegem uma série de saberes e conhecimentos fundamentais que devem estar ao alcance das crianças, e se utilizam desses momentos para estimulá-las. Nesses momentos estão exercendo a função de gestão do aprendizado, pois estão desenvolvendo um conjunto de operações para viabilizar o aprendizado das crianças, planejando, intervindo e avaliando (Pires e Gauthier, 2020).

Nesse mesmo momento, seguindo o exemplo acima, as professoras estão também desempenhando a função de gestão da classe, uma vez que existem ali, durante o horário da alimentação, uma série de “regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável” ao aprendizado das crianças (*Ibidem*, p.45). Não é permitido que as crianças fiquem comendo de pé, elas precisam se sentar enquanto comem. Por mais que, às vezes seja permitido pegar alguns alimentos com a mão, as professoras avaliam se o gesto diz da facilitação para levá-lo à boca ou até mesmo a experimentação tátil da textura, mas não é permitido que a criança jogue a comida na mesa, ou fique brincando com a mão dentro do prato. As crianças gostam do barulho de bater as mãos e talheres no tampo de plástico das mesas, e em todos os momentos que fazem isso, são desencorajadas pelas professoras, devido ao barulho desproporcional ao ambiente. As professoras falam sobre não gritar, não jogar lixo no chão, reforçam constantemente algumas regras e valores. Esse é um exemplo das várias ações que as professoras desenvolvem para garantia de um contexto organizado e propício para o aprendizado das crianças.

Acreditamos que pensarmos a indissociabilidade entre as funções de gestão da classe e gestão do aprendizado no fazer profissional de professoras atuantes na EI seja algo de importância similar à compreensão da indissociabilidade entre a função de cuidar e de educar na EI. São conceitos que, por não se oporem entre si, se complementam e auxiliam na sistematização dos saberes, o que pode contribuir com a formação profissionalizante. Compreendemos que existe certo risco de uma demasiada aproximação da prática docente da EI e do EF a depender da perspectiva a ser estudada, principalmente por ser esse modelo de sistematização didática, majoritariamente, baseado nas etapas do EF e EM. Mas acreditamos

ser essa uma discussão importante e positiva ao campo, se bem desenvolvida em pesquisas futuras.

Sendo assim, consideramos que os objetivos iniciais desta pesquisa foram alcançados, e os resultados encontrados se fazem relevantes para o campo tanto a nível teórico, quanto social e prático. Acreditamos que a partir deste trabalho seja possível vislumbrarmos possíveis soluções a respeito das críticas feita pelos autores principais que embasam este trabalho, sobre a afastamento entre os professores e a construção de uma base de conhecimentos pedagógicos do ofício docente, uma vez que a partir dos dados obtidos é possível afirmar que professoras da EI, em especial da etapa creche, possuem saberes específicos que caracterizam uma profissionalidade singular dos demais atores sociais, e também de professores que atuam com outras faixas etárias. Da mesma forma que, socialmente, este trabalho pode ser ponto de debate e de divulgação sobre a importância do trabalho de professoras que atuam na EI, podendo contribuir para quebra de estigmas e valorização da figura docente competente. A contribuição prática se dá, principalmente, por meio da proposta de produto educacional que será apresentada na sequência. A proposta de um Repositório de Saberes Docentes da Educação Infantil visa sanar um dos principais problemas identificados nesta pesquisa: a ausência de um espaço de reflexão e troca de saberes entre professoras.

7. PRODUTO EDUCACIONAL: REPOSITÓRIO DE SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme aponta Nóvoa (2022), o conhecimento dos professores tem uma dimensão pública, até então pouco compreendida pelo grupo docente. Não se trata exclusivamente de produção de textos científicos, o que tende a alimentar o mesmo círculo vicioso que vem mantendo a discussão do saber docente entre os acadêmicos. Acreditamos que a produção escrita dos professores precisa, essencialmente, passar pelo interesse dos próprios pares. Uma escrita que preze pela circulação de informações inicialmente dentro das próprias instituições, com potencialidade para extrapolar os limites da escola estendendo para a comunidade local, ampliando-se aos poucos com a garantia que os sujeitos de base, professores e famílias, estejam a par do que está sendo dito por esses docentes.

A partir dessa ideia, propomos como produto educacional resultante desta dissertação, um **Repositório de Saberes Docentes da EI**, organizado em uma página de internet, que fosse alimentado por uma periodicidade estipulada pela gestão da escola, com textos e mídias selecionados pelas professoras da escola, em uma espécie de escala. A intenção é que esse repositório seja parte de uma organização de encontros periódicos de discussão e estudos entre o corpo docente e a gestão, onde haja trocas de experiências e leituras de textos acadêmicos ou legais, que ajudassem na reflexão e na fundamentação da prática.

Tanto Nóvoa (2022) quanto Gauthier *et al.* (1998) falam da dimensão coletiva do saber docente, e do quanto é necessário a organização e sistematização desse saber para que ele possa ser de fato legitimado. A partir das experiências da pesquisadora, das dificuldades metodológicas encontradas no início deste estudo, e da análise dos dados obtidos, observa-se pouca compreensão, dentro das instituições, da potencialidade que momentos coletivos de trocas de saberes podem proporcionar às docentes. Seria, no caso, um primeiro movimento de sistematização desses saberes, onde acreditamos que, progressivamente, a capacidade reflexiva das professoras poderia ser expandida.

Espera-se, com isso, que a partir de encontros periódicos, a equipe docente consiga sistematizar saberes que possam ser considerados aqueles mais adequados – melhores estratégias, formas de ação mais eficientes – a partir de temáticas por período. A intenção é que após certo período de encontros de reflexão e estudos, a síntese das conclusões encontradas pelo grupo seja publicada, e essas poderiam ser revistas a cada início de ano, para uma reelaboração e atualização. A recurso proposto foi apresentado para as professoras Ana e Bia,

e ambas o consideraram pertinente, reconhecendo o potencial positivo para melhor sistematização e troca entre as professoras que trabalham na mesma instituição. Professora Ana sugeriu que existisse na página do repositório algum campo para preenchimento voluntário, caso alguma professora quisesse compartilhar projetos ou atividades específica que não estivesse, necessariamente, ligado à temática de discussão do período. Compreendemos como um campo para pesquisa de referências.

Este material poderia ter por objetivo inicial o compartilhamento entre as professoras da mesma escola, sendo possível expandir para outras escolas e para a comunidade, além de ser um banco de dados importantíssimo para futuras pesquisas acadêmicas que venham contribuir com o campo. Acreditamos que esse recurso facilitaria a aproximação da escola com a universidade, servindo inclusive de base para se pensar políticas públicas a favor da melhoria das condições de trabalho e da qualidade da EI, pois estaria de fato mais acessível e organizado grande parte dos dados que são necessários para que essas instâncias possam compreender e considerar a ação real do professor, garantindo que a voz e o conhecimento de um coletivo estaria ali posto, não apenas o conhecimento de alguns professores que, por vezes, são selecionados como sujeitos de pesquisa.

Conforme Gauthier *et al.* (1998, p. 43), a jurisprudência particular do professor “raramente chega ao conhecimento público para ser testado. Além disso (...) uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional docente”. Por esse motivo, essa proposta tem como propósito inicial a organização dentro da escola, mas não se limita a isso, pois consideramos seu potencial de divulgação para além das paredes da escola.

Os resultados encontrados a partir desta pesquisa foram utilizados como exemplo do formato que se pensa para tal recurso, e incluídos com demais dados hipotéticos para ilustração. A página foi criada utilizando o recurso do Google Site, conforme link para acesso: <https://sites.google.com/edu.contagem.mg.gov.br/repositorioei>

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário

Informações pessoais:

- 1- Nome: _____
- 2- Nome que gostaria de ser identificada na pesquisa: _____
- 3- Idade: _____ 3- Cor/raça: _____ 4- Estado civil: _____
- 5- Filhos: () Não () Sim: Idade dos filhos: _____
- 6- Bairro e cidade que reside: _____
- 7- Quantas pessoas moram na sua casa: () Adultos () Adolescentes () Crianças
- 8- Durante o período que está em casa, como você costuma ocupar o seu tempo? (Atribuir uma resposta para cada atividade listada)

	Dedico muito tempo	Dedico pouco tempo	Nunca dedico meu tempo	Variável, de acordo com as necessidades
Estudos (Assuntos relacionados à educação)				
Estudos (Outros assuntos de interesse)				
Trabalho (Relacionados à CEMEI ou à educação)				
Trabalho (Outros trabalhos que desenvolve)				
Atividades domésticas				
Momentos de autocuidado				
Vivências familiares				
Descanso/ociosidade				
Outros (Descrever brevemente):				

- 9- Cite suas principais atividades de lazer/hobby _____

- 10- Você visita espaços culturais com frequência? Caso sim, quais? _____

11- Você faz leitura de literatura com frequência? Caso sim, qual/is o/s seu/s estilo/s literário/s favorito? _____

Formação:

1- Nível de escolaridade

- Formação em nível Médio

() Magistério () Outras modalidades Ano conclusão: _____

- Ensino superior

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

- Pós-graduação

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano conclusão: _____

2- Outros cursos que te auxiliaram na sua prática docente? Descreva os que foram mais relevantes (Nome do curso, modalidade, breve descrição):

Experiência profissional:

1- Tempo de docência total: _____

2- Tempo de docência na Ed. Infantil: _____

3- Tempo de docência em Contagem: _____

4- Turma que leciona em Contagem:

() R1 () R2 Idade/s: _____ Turno: _____

Tempo de experiência com esta faixa etária: _____

5- Trabalha atualmente em outras redes? () Não () Sim. Quais?

Rede: _____ Turma que leciona: _____

Rede: _____ Turma que leciona: _____

Rede: _____ Turma que leciona: _____

6- Está lecionando na Ed. Infantil por: () Escolha () Falta de escolha

7- Acredita ter mais perfil para trabalhar com qual etapa de ensino?

() Ed. Infantil () Fund. 1 () Fund. 2 () Ensino Médio () EJA

8- Já assumiu algum cargo de gestão na Educação? Caso sim, qual? _____

Perfil Profissional

1- Como você avalia os saberes docentes que possui atualmente para desenvolver a docência na Educação Infantil?

() Sei o suficiente para realizar um bom trabalho.

() Sei ser professora, mas tenho dificuldades com a faixa etária de 0 a 5 anos.

() Sei pouco sobre ser professora de bebês e crianças pequenas.

2- Independente do quanto você considera saber sobre *ser professora na Ed. Infantil*, de onde vieram os conhecimentos que você mobiliza hoje para a realização do seu trabalho? (Marque **0** para as respostas que não correspondem com a sua realidade / Marque **1** para as respostas que correspondem pouco com a sua realidade / Marque **2** para as respostas que correspondem muito com a sua realidade.)

() O que sei e faço hoje é embasado muito em minha trajetória de vida, em minhas experiências femininas e maternas com o cuidar e o educar.

() O que sei e faço hoje, foi construído principalmente, durante a minha formação inicial. Na universidade e com estudos de teorias fui construindo a base mais sólida do meu saber docente.

() Meu saber atual é fruto das minhas experiências profissionais. Foi vivenciando a docência que fui construindo os meus saberes docentes.

() Os saberes docentes que possuo são construídos com a ajuda das minhas colegas de trabalho. Através de conversas e trocas de materiais, vou entendendo as melhores formas de conduzir o meu trabalho.

() Outros: _____

3- Você utiliza algum tipo de material de consulta ou suporte de pesquisa para a realização dos seus planejamentos? Caso sim, quais?

() Internet.

() Livros teóricos.

() Documentos reguladores.

() Materiais pedagógicos de anos anteriores.

() Diálogo com outras professoras.

() Diálogo com gestoras.

() Outros: _____

4- Você considera que durante a sua prática você desenvolve mais ações relacionadas ao:

() Cuidar.

() Educar.

() Ambas, sem identificar grandes separações.

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tempo estimado: (Aproximadamente 1h30)

- 1- Você considera que realiza um bom trabalho com as crianças de 1 ano? Por que?
 - Onde você identifica suas potencialidades como professora?
 - Onde você identifica suas maiores dificuldades como professora?
- 2- Onde você vê diferença entre o cuidado e educação que você dispensa às crianças, e o cuidado e educação que as famílias e demais atores sociais dispensam às crianças?
- 3- Como você e a professora Bia/Ana se articulam para compartilhar informações/saberes?
- 4- Cenas Prof^a Ana:

Cena Autonomia – Assim que eu chego na sala a professora anuncia para as crianças que está na hora de saírem para o quintal. Algumas crianças estão sem sapatos, e eu pergunto se ela quer que eu ajude a calçar. Enquanto calçamos as crianças, as outras ficam agitadas na sala, correndo ou balançando o portão que dá acesso ao quintal. Prof^a Ana recomenda algumas vezes: “Parem de correr, pra que essa agitação toda?”, mas as crianças permanecem bem agitadas. Thais é a menor criança da turma, e demonstra ansiedade segurando no portão. A professora pede que eles guardem os brinquedos para saírem, algumas crianças começam a colocar os brinquedos na caixa, enquanto isso a professora abre o portão para que as outras crianças já vão saindo. Da sala para o quintal existe uma pequena rampa, e as crianças maiores descem a rampa correndo. Thais, apesar de já possuir controle suficiente para se locomover, desce a rampa aparentemente sem a intenção de correr, mas dá passos rápidos, possivelmente devido a inclinação. A professora Ana vê de dentro da sala e verbaliza em tom tranquilo: “Devagar, Thais.” Ainda meio instável, Thais chega no quintal e, empolgada em ver os amigos correndo, dispara à frente, correndo de forma intencional. A professora comenta comigo em tom de riso: “Olha como ela corre, daqui a pouco leva com tombo.” Observamos ela correr por cerca de dois metros. O chão de terra irregular aparentemente dificultava o deslocamento, mas hora nenhuma a professora tentou pará-la. Enquanto observava Thais correndo, mediava também a saída das outras crianças da sala. Ao fechar o portão, a professora se dirige para o sentido oposto no qual Thais estava, e dá outra recomendação: “Não corre. Cuidado!”. Thais começa a interagir com alguns objetos e a professora a observa de longe, como faz com as outras crianças que também se deslocam pelo quintal de forma livre. (Nota de 02/06/2023)

Cena comportamento inadequado – Após o almoço, a professora vai chamando as crianças individualmente para a escovação, enquanto as outras crianças ficam na sala em exploração livre dos materiais e brinquedos. Eva organiza os pertences e leva algumas crianças para troca de fraldas. Laura não respeita a ordem de escovação de dentes. Enquanto outro colega está na pia, ela insiste em mexer na água e fica choramingando querendo sua escova. Chamo ela para brincar, ele recusa, e mesmo com muitas recomendações da professora para que esperasse, foi necessário que a professora tirasse ela da pia segurando por baixo dos seus braços, colocando ela no chão mais afastada. Laura resiste, endurece todo o corpo se recusando a sentar. A professora continua repetindo em tom baixo e contínuo que ela precisa aguardar a vez, e vendo que ela não ia se sentar, coloca ela deitada no chão e volta para a pia para auxiliar outra criança na escovação. Laura coloca língua e a professora reage dizendo: “Olha, que linda a sua língua, eu gostei. É legal ver que você tem uma língua”. Laura continua fazendo isso por alguns segundos, com expressão de raiva, e a professora continua a escovação sem dar atenção. Laura não se levanta de onde a professora a deixou, mesmo mostrando língua de forma irritada e insistente. A professora demonstra estar engajada na rotina da turma, conversando com as outras crianças sem se dirigir à Laura. Por duas vezes, ela comenta a atitude de Laura em tom de aprovação. Eva volta com outras crianças da troca, começa a tratar de outros assuntos com prof^a Ana. Ao perceber que não está recebendo mais nenhum tipo de atenção, Laura se levanta, para de choramingar e se engaja em brincadeiras com brinquedos que estavam próximos dela. (Nota de 20/06/2023)

Cena Atividade Dirigida – Chego na sala depois da janta e as crianças estão em exploração livre dos brinquedos, e alguns veem TV. Prof^a Ana se dirige até o armário pega uma caixa onde guardava algumas caixas de pizza e solicita que todas as crianças se sentem no tatame para que ela mostre o material. As crianças ficam curiosas, e

logo que ela se abaixa todos aglomeram. Ela se levanta com o material e insiste para que eles sentem no tatame, poucos seguem a orientação. Ajudo a colocar algumas crianças sentadas, pego alguns no colo, e a professora se abaixa novamente. Usa um tom calmo e entusiasmado para mostrar o material para as crianças, que logo aglomeram novamente. A professora pega uma caixa e demonstra como se brinca, chacoalhando a caixa até que a bolinha caísse no buraco do meio. Ana dá caixas para algumas crianças, e depois uma bolinha colorida para cara um. Aparentemente, as bolinhas coloridas chamam bem mais a atenção das crianças do que as caixas furadas. Eles querem pegar as bolinhas, mas a professora não permite. Pede calma, pega as bolinhas e coloca novamente na caixa, apoia as mãos das crianças na caixa e ensina como chacoalhar até que acertem o buraco. Mesmo que de imediato nenhuma criança tenha seguido a instrução da professora, com a insistência da professora começo a perceber que as crianças mais velhas começam a se interessar pela forma de jogo proposta. Ana foca mais na mediação com as crianças mais velhas, e quando percebe que Antônio compreendeu e está realizando a atividade conforme o esperado, estimula que as crianças vejam ele fazendo, e tira o foco do próprio fazer. A professora auxilia um por um, e em cerca de aproximadamente 10min. percebe-se que todos conseguem realizar a atividade com espontaneidade e engajamento. (Nota de 29/05/2023)

5- Cenas Profª Bia:

Cena Autonomia – Chego na sala às 16h, professora Bia e Eva estão organizando os pertences das crianças. Bia olha no relógio e me pergunta se eu a ajudo a subir para o solário, pois Eva estava saindo para seu horário de café. No trajeto existem dois corredores e um lance de escada. Ela começa a anunciar para as crianças que precisam guardar os brinquedos para saírem, poucas crianças acatam a solicitação, eu e ela guardamos a maioria dos brinquedos. Algumas estão descalças, pergunto se quer que eu ajude a calçar e ela diz que não é necessário. As crianças aglomeram na porta que está fechada, a professora pede que cada um dê a mão a um colega. Algumas crianças maiores começam a se organizar, dando a mão em dupla, e trio. É um momento bem agitado, pois algumas crianças não aceitam dar a mão, enquanto outras insistem em segurá-las. A professora pede calma, em tom mais apressado, parece preocupada com o horário. Começa a direcionar as crianças, organizando-as em dupla, soltando a mão de algumas crianças que estavam em grupos maiores, e colocando juntas as mãos das crianças que estavam sozinhas. O tempo todo ela diz: “Vocês precisam dar as mãos para eu abrir a porta”. Tal organização demora aproximadamente cinco minutos, e é perceptível a forma progressiva com que as crianças vão se acalmando. Ao abrir a porta, nem todas as crianças estão de mãos dadas, mas diferente das outras vezes que eles saem correndo e de forma aleatória, agora eles saem organizados, caminhando devagar e coletivamente. Bia vai na frente do grupo e eu atrás. No início da escada a professora pede que soltem as mãos para que segurem no corrimão. Bia pega a criança menor no colo, e media a subida pedindo que vão devagar, pois as crianças maiores sobem rápido. No final da subida, as crianças correm eufóricas para o solário, a professora apenas acompanha sem nenhuma mediação. Na volta o mesmo movimento é feito, de organização das crianças até a chegada da escada. A descida não ocorre coletivamente, nós adultos vamos auxiliando pequenos grupos de crianças. (Nota de 17/08/2023)

Cena comportamento inadequado – Voltamos para a sala em um horário intermediário entre o parquinho e a saída, e a professora não preparou nenhuma atividade, permitindo exploração livre dos brinquedos e vídeos musicais. Algumas crianças correm empurrando a gangorra entre a sala e o solário, e a professora alerta sobre a necessidade de parar, para que não se machucassem. A professora está sentada em uma cadeira, brincando e cantando com duas crianças, enquanto isso outras três crianças continuam correndo com as gangorras, simulando uma moto. Bento para de correr para olhar o vídeo, mas continua segurando sua gangorra, enquanto isso, Izabel se senta na gangorra sem que ele pereba. Quando tenta se balançar, ele percebe e fica muito irritado, bate e empurra ela da gangorra. A professora repreende verbalmente Bento, e pega Izabel no colo, que chora. Enquanto isso, Bento volta a correr com a gangorra. Ao se certificar que Izabel está bem, a professora coloca ela no chão e vai atrás de Bento em tom de desaprovação: “Você não pode fazer isso com a sua amiga, você machucou ela. Venha pedir desculpas”. Ele não atende a professora, não dá atenção, continua correndo. A professora interrompe, pega ele e leva perto da colega. Os dois choram. A professora continua, em tom firme e enfático: “Não adianta chorar, a sua amiga que tem que estar chorando, foi você que machucou ela. Pede desculpas pra ela”. Bento continua chorando e tentando se esquivar, olha para o balanço se debatendo para sair e ir pegar o brinquedo. A professora continua abaixada, segurando ele pela cintura, sem deixá-lo sair. Vira ele de frente, segura o seu rosto e fixa o olhar: “Olha pra mim, Bento, eu estou falando com você. Olha pra mim! Você vai pedir desculpas pra sua amiga sim, e vai fazer um carinho nela. Você tem que ter cuidado, tem que tratar seus amigos com carinho”. A professora pega a mão de Bento e começa a fazer movimento de carinho em Izabel. No primeiro momento ele resiste, a professora insiste, e em seguida ele para de se debater olhando curioso para o movimento que a professora fazia em seu braço. Enquanto ele se acalmava a professora reforçava: “Isso, carinho. Muito bem”. Em poucos segundos as duas

crianças se acalmam, e demonstram curiosidade a observar a professora. Professora Bia se levanta, pega a gangorra e coloca em cima do tatame, Bento não se interessa mais em brincar com ela. (Nota de 16/08/2023)

Cena atividade dirigida – Professora Bia pega uma sacola e pede que as crianças se sentem para ver a brincadeira que ia apresentar. Poucas crianças se posicionam no tatame conforme solicitado, sendo necessário que eu a ajude a sentar as demais. Quando todos estão sentados, ela começa a tirar da sacola quatro tubos coloridos, e os coloca de pé, um ao lado do outro. Enquanto ela está organizando os tubos no chão, as crianças se levantam querendo pegar o material, mas a professora não permite. Tira da mão de algumas crianças, coloca novamente de pé no chão e avisa: “Todo mundo vai brincar, mas se não esperar a vez eu não vou deixar brincar não. Precisa sentar”. Os tubos são leves, e caem no chão, eu e a professora ficamos tentando organizar o material e as crianças por alguns minutos. Eva chega na sala e ao presenciar a nossa dificuldade pega uma das crianças, que estava mais agitada, e afasta ela dos colegas, colocando-a sentada longe, dizendo: “Não levanta daí, pare de atrapalhar a atividade”. As demais crianças percebem este movimento e aparentemente ficam mais atentas à solicitação da professora. Se sentam, não nos tatames, mas no chão próximo à professora. Bia chama a primeira criança e dá para ela uma bolinha perguntando a cor. Ela responde e vai equilibrar a bolinha em cima do tubo da mesma cor. As demais crianças são estimuladas a ajudar o colega na identificação da cor, e batem palmas quando ele consegue equilibrar. As duas primeiras crianças realizam a atividade com mais calma, entretanto com o passar do tempo as demais vão ficando impacientes, e voltam a querer mexer no material. Eu e a professora tentamos evitar que eles interfiram, mas inevitavelmente os tubos caem devido a movimentação das crianças. A professora não consegue acompanhar com tanto afinho a realização de todas as crianças, mas garante que todos participem. As duas crianças menores não fazem a correspondência de cores conforme proposta, mas a professora não interfere, e parabeniza quando elas conseguem equilibrar. As outras crianças tentam arrumar a cor quando algum colega faz a troca, mas a professora também não permite: “Espera, agora é a vez dela. Na sua vez você coloca na cor que preferir”. A atividade dura aproximadamente 15 minutos, e em dois outros dias que estive na sala, a professora repetiu a mesma proposta, sendo visível a progressiva compreensão das crianças quanto aos objetivos e desempenho na brincadeira. (Nota de 24/08/2023)

6- Vendo em perspectiva, o que você acha de sua ação na cena descrita?

- Quais eram seus principais propósitos ao agir desta forma?
- Em ordem de importância, qual atitude que você tomou nesta cena é a mais importante e qual é a menos importante?
- Você considera que esta ação é proveniente de prévio planejamento ou é intuitiva?
- Você reconhece familiaridade com a ação da professora Ana/Bia?
- Como você acha que as crianças se beneficiam de tal ação sua?
- Caso ocorra situação parecida, você iria agir da mesma forma ou alteraria alguma atitude?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, **A rotina nas pedagogias da Educação Infantil**: dos binarismos à complexidade. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, p. 56-69, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. **A complexidade do “como fazer” na educação infantil**: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. Debates em Educação. Vol.14. Maceió. 2022.

BARRETO, Angela Rabelo. Leitura dialogada: Tornar-se professora da Educação Infantil: Breves comentários. In: CARVALHO, L.D.; NEVES, V.F.A. (Orgs.) **Infâncias, Crianças e Educação**: Discussões contemporâneas. 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018.

BENTO, A. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII,. (p. 40-43), 2012.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; 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:

CARVALHO, L.D.; NEVES, V.F.A. (Orgs.) **Infâncias, Crianças e Educação**: Discussões contemporâneas. 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018.

BORGES, D; MAGALHÃES, C. **A abordagem Pikler no Brasil e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil**. Edu. Anál. Londrina. V.8, n.2, p.465-482. 2023V.8, n.2, p.465-482. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. . Ministério da Educação.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP – DCNEI**, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: BRASIL, MEC/SEF/COEDI, **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**, Brasília, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. **Questões sobre a formação de professores de educação infantil**. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788942>> Acesso em 10 jun. 2021.

CARVALHO, M. O perfil do professor nas etapas da Educação Básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. v. 1 (2018). Disponível em: <<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1005>>

COSTA, Katia Rodrigues Sales. **A entrevista reflexiva a partir de registros de observação:** possibilidades na formação continuada de professores. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia 2007.

CRESPI, Livia; *et.al.* **Educação infantil no Brasil:** avanços e desafios para o desenvolvimento na primeira infância. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.25, p. 26-48, 2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

CRUZ, S. H.; MARTINS C. A.; ARAÚJO, M. J. **A formação inicial para a docência na Educação Infantil em instituições públicas brasileiras.** Relatório final de pesquisa. Universidade Federal do Ceará, 2022.

CUNHA, Maria Isabel. **Docência na Educação Superior:** a professoralidade em construção. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

CUTY, Pamela Franciele Nunes. A docência na Educação Infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica. Dissertação (Mestrado em Educação) Unisinos 2022.

DALLEDONE, G; COUTINHO, Â. As contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios norteadores. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 47-72, jan./jul., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p47/43044>.

DARIUS, R.; DARIUS, F. A didática em Comenius e a didática contemporânea: alguns apontamentos. **Revista Científica do UBM**, v. 19, n. 37, p. 185-210. 2021.

DUQUE, Letícia de Souza; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Cuidar-educar na creche: itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupec e BDTD. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-15, set.-dez. 2020. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/37472/26630>>. Acesso em 14/07/2023.

ELIAS, M. L.; SARTORI, V.; CARNEVALE DE ALMEIDA, I. Entrevistas semiestruturadas na captura, construção e compartilhamento do conhecimento em projetos de extensão universitária. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – ciki**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/1116>> Acesso em: 10 jun. 2023.

FEITOSA, S.; BARROS, L.; & FEITOSA, S. K. A. Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na Educação Infantil na Amazônia. **Horizontes - Revista De Educação**. P. 123–136. 2019.

FOCHI, P.; HEMING, L. O currículo na educação infantil: Uma análise do ordenamento legal. In: **Educação em movimento**. As mudanças decorrentes da BNCC, da educação infantil ao novo ensino médio. Fundação Santillana. São Paulo. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio; DRECHSLER, Claudia Fernanda Bergamo; FOESTEN, Patricia; CAVALHEIRO, Carina. **A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy**. Olh@res, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 35-49, maio 2017.

FONSECA, A. *et al.* **Educação infantil: história, formação e desafios**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103 set./out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. 33ª Edição. São Paulo. 2006.

GATTI, B.; BARRETO, A.; (ORG) **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadette. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Edu.Soc., Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez.2010.

GATTI, B. *et al.* (ORG). **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Editora Unijuí. Ijuí, Rio Grande do Sul. Brasil. 1998

GIANGARELLI, Drieli Camila. **Entre singularidades e processos identitários: um olhar para a formação e atuação profissional de Professoras da educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOBBATO, Carolina. **Diálogos sobre Educação Infantil e didática: por entre distanciamentos e aproximações**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2019. 306f.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In: **MEC/SEB; Bebês como leitores e autores**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 1ed. – Brasília. 2016.

INEP. Sinopse estatística da educação básica – **Censo Escolar 2019**. Brasília, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90 p. 4-7, 2010. Tradução. Acesso em: 26 jan. 2024.

LANDIM, Jessica Alves. *et.al.* **Os Saberes Docentes dos Professores da Educação Infantil: A Prática Pedagógica entre o Educar e o Cuidar**. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.13, N. 43, p. 128-138, 2019.

LAZARETTI, Lucineia Maria. **Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente**. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.[Uberlândia, MG. v.6, n.3, p.721-734. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez. São Paulo. 2006.

LIMA, Lucineide Ribas Leite; D'ÁVILA, Cristina. Estágio na educação infantil e saberes docentes: estudo relacionado ao saber ludosensível. **Debates em Educação**. Vol. 10. Nº. 21 Maio/Ago. 2018.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta**. Unisul, Tubarão, v.12, n.21, p.135-153, Jan/Jun2018.

MAGALHÃES, Cassiana; FOLQUE, Maria Assunção. **Aprender a profissão em cooperação**: processo de formação docente para a infância. Educ. Anál., Londrina, V.3, N.1, P.73-92, 2018.

MAK, Denise. **Didática no cotidiano da educação infantil**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado com o elo entre saúde e educação**. Cadernos de Pesquisa, p. 115-133, 2000.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. v. 20, n. 35, jul.2014.

MARIETTO, M. L. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 5-18, 2018.

MERCADO, Elizangela Leal de Oliveira; *et. al.* Professoras/es de Educação Infantil – Apontamos e propostas para a formação inicial de docentes para a primeira etapa da educação básica. **Coletivo Formação Inicial Pedagogia**. 2023. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/007467381e5dffbabea588>. Acesso em 02/02/2024.

MULLER, Fernanda; *et.al.* Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche? In: CARVALHO, L.D.; NEVES, V.F.A. (Orgs.) **Infâncias, Crianças e Educação**: Discussões contemporâneas. 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018.

NONO, M. A.. Saberes de professoras de creches evidenciados em relatos publicados em revista de circulação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 3, p. 141-168, 2019.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27. 2022

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista**

Iberoamericana de Educación, n. 46/9- 10, p. 1-13, setembro, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>>. Acesso em 9 de abril 2022.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP 2018.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de; NONO, Maévi Anabel. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. Educ. Perspect. | Viçosa, MG | v. 10 | p. 1-14. 2019.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Aqui é lugar da gente ser feliz”: o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: CARVALHO, L.D.; NEVES, V.F.A. (Orgs.) **Infâncias, Crianças e Educação**: Discussões contemporâneas. 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: **Seminário Nacional: Currículo em movimento** – perspectivas atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. FFCLRP-USP, 2010. p. 1-14.

PALHANO, Tânia Rodrigues,; *et.al.* Os desafios ao tornar-se professor/a: Uma análise da profissionalidade docente na educação infantil. – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2393-2407, set./dez. 2021.

PASTORIZA, Bruno dos Santos. **Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição**: um tensionamento como princípio educativo. Acta Scientiarum. Education, v. 44, e52706, 2021.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio. **Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 2000-2014**: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação 2018.

PIMENTA, Júlia Ines Pinheiro Bolota. **Saberes de professores da educação infantil sobre a BNCC**: fontes, apropriações, implicações e desafios. (tese)Univ Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. 2022.

PIMENTA. Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento. Resistência ao tecnicismo/neotecnicismo liberal. In: (ORG) SILVA, M; NASCIMENTO, C.O.C; ZEN, G.C. **Didática, abordagens teóricas e contemporâneas**. Salvador, Editora EDUFBA. 2018.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.** n.26 São Paulo jun. 2008.

PIRES, N. A. R.; GAUTHIER, C. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, 45(1), e82/ 1–26. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47997>>

PORTO, Bernadete de Souza; PINTO, Georgia Albuquerque de Toledo. A liberdade não tira férias: brincar livre, ludicidade e Educação Infantil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 6, p. 1-24, out./dez. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – Perspectivas e desafios. Editora Meridional. Porto Alegre – RS. 2004.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetórias recentes e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. (Tese de doutorado). Unicamp. Campinas. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, p. 27-34, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; SIMÃO, Márcia Buss. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da investigação às práticas**, v. 6, p. 31-49, 2016.

RODRIGUES *et.al.* O que é específico na educação da primeiríssima infância? Pistas de um caminho formativo a ser (re)construído. **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 14. Nº. Especial. 2022.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; PINTO, Andreia Guillhen. Vivendo e narrando o “ser professora” da Educação Infantil: incursões de Francisca. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.336-349 jan/dez 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SAMIA, Mônica Martins. **Singularidades na constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil**. Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 113-134, Jan/Jun 2018.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos.; BAPTISTA, Monica Correia. Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 201-229, jan./mar. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo. v.4 n.2, p.196-229. dez. 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Docência na Educação Infantil: Contextos e práticas. In: Ministério da Educação. (Org.). **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**. 1ed. v. 1, p. 57-83. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões**. Artigo apresentado na 30ª Reunião Nacional da ANPED, GT 08, Caxambu, 2007. Disponível em: < <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/trabalho-docente-na-educacaoinfantil-dilemas-e-tensoes>>

SILVA, Marcia Torres Costa da. **Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular em práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie. SP 2021.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. (Tese). Universidade estadual paulista. 2018.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades Programa de Pós-graduação Doutorado em Educação. 2021.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Os campos semânticos dos estudos dos bebês na educação infantil: uma análise da produção acadêmica em artigos de periódicos brasileiros. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-11, set.-dez. 2020.

SOARES, L. P. R. G.; GALVÃO, A. C. **Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. HOLOS, 8, 1–12. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13194>. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação** – Revista do programa de estudos Pós Graduandos PUC-SP. Edição n. 10/11. São Paulo. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 15-54.

VALLE, H.; BERSCH, A.; & PISKE, E. O que nos dizem as crianças? A escuta e a observação apontando direções. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil v. 8 e15801 10.20873/uft.rbec.e15801. 2023.

VIEIRA, M. N. DE A.; CÔCO, V. Avaliação da qualidade na educação infantil: a escuta de enunciados dos bebês e das crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 297-321, jan./mar. 2023.

VYGOSTKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes. 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.