

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Vivian Alboz

Sobre Infância e Direitos:

**Uma análise praxiológica sobre a experiência de uma Escola de
Educação Infantil de São Paulo em tempos de Covid-19**

São Paulo

2022

Vivian Alboz

Sobre Infância e Direitos:

**Uma análise praxiológica sobre a experiência de uma Escola de Educação
Infantil de São Paulo em tempos de Covid-19**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em **Educação: Currículo**, sob a orientação do Prof.^a Dra. **Neide de Aquino Noffs**.

São Paulo

2022

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pela autora

Alboz, Vivian

Sobre Infância e Direitos: Uma análise praxiológica
sobre a experiência de uma Escola de Educação
Infantil de São Paulo em tempos de Covid-19 /

Vivian Alboz. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
226p. ; cm.

Orientador: Neide de Aquino Noffs.
Tese (Doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo.

1. Educação infantil. 2. Direitos. 3. Pandemia. 4.
Currículo. I. Noffs, Neide de Aquino. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III.
Título.

CDD

Vivian Alboz

Sobre Infância e Direitos:

**Uma análise praxiológica sobre a experiência de uma Escola de Educação
Infantil de São Paulo em tempos de Covid-19**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de DOUTORA em **Educação: Currículo**.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta tese a todas as crianças
e às educadoras participantes do grupo EscutAção,
por removerem pedras e esperançarem em
fazer uma escola mais justa para os pequenos e pequenas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).
Código de Financiamento: 88887.313748/2019-00.

*This study was carried out with support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (Capes)
– Finance Code: 88887.313748/2019-00.*

AGRADECIMENTOS

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

Eduardo Galeano

Foram tantas as pessoas que me ajudaram a olhar, que ampliaram minha visão durante esse percurso, que me fizeram ver a beleza contida nas infâncias, que já me emociono ao iniciar esta escrita. Tanto no percurso recente, que se iniciou há cinco anos, de forma intensa durante o processo de doutoramento, como também, na trajetória que se iniciou assim que nasci, nos encontros da infância, adolescência e vida adulta, com pessoas que ajudaram a me constituir com essa visão de mundo. Como são muitas pessoas, seus nomes podem não estar aqui escritos, mas estão guardados na memória, no meu coração ou como parte de mim.

A todos os participantes do grupo EscutAção, por aceitarem participar desta pesquisa, envolvendo-se, doando-se, partilhando sonhos, em um momento tão desafiador para todos como a Pandemia de Covid-19;

À Mere Abramowicz, minha orientadora durante o Mestrado e que iniciou a orientação de meu Doutorado, por ter acompanhado de forma tão rigorosa e, ao mesmo tempo, carinhosa, minhas pesquisas;

À Neide de Aquino Noffs, minha orientadora, pela acolhida no meio do processo, validando o que já havia sido escrito e me ajudando a dar continuidade à pesquisa, compreendendo meu tempo, mas, me empurrando quando necessário, de forma disponível e aberta;

À Lurdinha Paschoaletto Possani, que compôs minhas bancas de qualificação e defesa, tanto do Mestrado quanto no Doutorado, pelas sábias orientações, sempre carregadas de coerência e afeto, que puderam qualificar muito minhas pesquisas;

À Maria Anita Viviani Martins, que esteve presente bancas de qualificação e defesa, que trouxe inúmeras contribuições e sugestões sobre como encaminhar a análise de dados desta pesquisa;

À Monica Fátima Mendes e à Vera Melis, pela leitura de meu trabalho e contribuições;

Ao João Formosinho, à Julia Oliveira-Formosinho e à Monica Appezzato Pinazza, que me acolheram como aluna especial na disciplina “Pedagogias da Infância”, que foi conduzida em coerência com os princípios da formação em contexto e da pedagogia-em-participação, me trazendo bases, revelando caminhos, inspirando meus estudos e atuação;

Aos professores do Programa de Educação: Currículo, pelos aprendizados em uma perspectiva crítica e por não abandonarem os princípios freireanos;

À escola pública e seus educadores, lugar que habitei na infância, adolescência e, por muitos anos, como profissional, por contribuírem tanto para a busca por um mundo mais democrático, justo, inclusivo;

À Fábila Antunes, Gabriela Kogachi e Marcia Stella, pelo compartilhamento de uma jornada, pelas conversas ao longo do percurso, pelas trocas, pelo afeto;

À Marta, minha amiga, com quem compartilho tantas histórias e sempre me oferece disponibilidade, dos papos sérios a conversa fiada;

À Marlúcia, por ser minha principal rede de apoio, que não mediu esforços para dedicar atenção aos netos, especialmente nos momentos em que precisei estar ausente;

À minha família, meu pai Lino, minha mãe Cida, minhas irmãs Lilian e Elaine, que me acompanharam crescer e me deram as bases para eu chegar até aqui;

Ao Diogo, meu companheiro, que sempre me apoiou e encorajou, me deu ouvidos e palavras, amor e carinho. Sua presença foi essencial;

Por fim, ao Enrico e à Ana Clara... minha principal fonte de inspiração e motivação para desejar todos os dias, um mundo mais justo e melhor para todas as crianças.

RESUMO

ALBOZ, Vivian. **Sobre Infância e Direitos: Uma análise praxiológica sobre a experiência de uma Escola de Educação Infantil de São Paulo em tempos de Covid-19**. 2022. 226 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2022.

Este trabalho está inserido nas linhas de pesquisa de educação infantil e o brincar e de formação de educadores, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Por meio do grupo de formação em contexto EscutAção, tem como foco o desenvolvimento de um conhecimento praxiológico, que atenda aos direitos de aprendizagem das crianças. Em um momento em que fomos atravessados por uma pandemia, muitas conquistas recentes foram colocadas à prova, precisando ser, mais do que nunca, reafirmadas. Embasada pela legislação vigente e estudos que concebem a criança como agente, competente e produtora de cultura, construímos, junto aos professores de uma escola, objeto da pesquisa, práticas didáticas em uma relação horizontal, garantindo o protagonismo das crianças. Isso porque, a Pedagogia é a ciência da prática, do cotidiano da sala, é o saber da ação situada, impulsionado pela teoria, ambos regidos pela ética. Essas são as molas propulsoras e “lentes” para ver e fazer a pesquisa. Para isso, a metodologia dessa pesquisa tem abordagem qualitativa, pelos processos de investigação praxiológica. Utilizamos diversas técnicas para recolher os dados - fotos, vídeos, relatos, gravações, entrevistas – que culminaram em uma documentação pedagógica como estratégia para elencar os dados e dar visibilidade às ações de planejar e de documentar a ação pedagógica. Esta forma de pesquisar, parte de uma concepção crítica, de uma visão emancipatória de mundo, que subverte o formato escolarizado e transmissivo que coloniza a maneira de nos relacionarmos com a infância nas escolas. Os principais teóricos consultados foram do campo da Pedagogia, dentre eles: Julia Oliveira-Formosinho, Maria Carmem Silveira Barbosa, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Freire, Paulo Sérgio Fochi, Neide de Aquino Noffs, além de teóricos da pedagogia italiana de Reggio Emília e da pedagogia-em-participação de Portugal. A legislação recente que regulamenta a Educação Infantil (Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular) também foram fontes importantes para a realização desta pesquisa. Sendo assim, este estudo colabora para uma transformação que não é apenas nominalista, mas sim, a partir do reconhecimento dos direitos da criança, numa perspectiva democrática de educação.

Palavras-chave: educação infantil; direitos; investigação praxiológica; pandemia; currículo.

ABSTRACT

ALBOZ, Vivian. **About Childhood and Rights: a praxiological analysis from the experience of an Early Childhood Education School in São Paulo at Covid-19 times.** 2022. 226 f. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

This Research Paper is inserted in lines of research in Early Childhood Education, the play and the formation of educator, within the PhD Program in Education: Curriculum. Through groups in the context of EscutAção (Listen and Act), it is focused on the development of the praxiological knowledge, supporting the rights of learning from the children. In the middle of the process we suffered with the pandemic of Covid19 and recent achievements were challenged, and thus, more than ever, had to be reaffirmed. Based on the current legislation and studies which understand the child as an agent, competent and producer of culture, we built, together with teachers of a school, target of this Research Paper, didacticism practices in an horizontal relationship, assuring children leading role. This because, Pedagogy is a science of experience of day-to-day within the school and is to know when to act in certain situations, propelled by the theory, both governed by ethics. These are the propeller springs and “lens” to watch and make such Research Paper. For that, the methodology adopted is qualitative, through the process of praxiological research. We used several technics to get the data including photos, videos, reports, recordings, interviews which culminated in the pedagogical documentation as strategy to list data and give visibility to actions, of planning and document the pedagogical action. This way to research, part of the critical concept, from the vision of emancipation of the world, which subvert the format of transmission the knowledge which colonizes the way we relate with childhood in the schools. The main theorists consulted were within the Pedagogy, among them: Julia Oliveira-Formosinho, Maria Carmem Silveira Barbosa, , Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Freire, Paulo Sérgio Fochi, Neide de Aquino Noffs, besides theorists of the Italian pedagogy from Reggio Emilia and from Pedagogy-in-Participation from Portugal. The recent legislation which rules the Early Childhood Education (National Curriculum Guidelines and National Curricular Common Core – BNCC) were also important part of this research. As such, this study corroborates for a transformation which is not only nominalist but also, from the recognition of the right of the children, a democratic perspective of the education.

Keywords: early childhood education; rights; praxiological research; pandemic; curriculum.

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 1 – Identificação dos participantes do grupo EscutAção.....	86
Figura 1 – O mais incrível lugar.....	116
Figura 2 – Vida Cotidiana em tempos de Pandemia.....	118
Figura 3 – Amigos?.....	120
Figura 4 – Boia ou Afunda?.....	122
Figura 5 – Viva! A vida é uma festa.....	123
Figura 6 – Exploração de formas geométricas.....	165
Figura 7 – Construção realizada por F.....	167
Figura 8 – O arco-íris.....	170
Figura 9 – Engenhocas.....	178
Figura 10 – Desenhos de meios de transporte.....	180
Figura 11 – Desenhos e narrativas sobre o meio de transporte e a floresta.....	182
Figura 12 – Representações tridimensionais dos desenhos.....	184
Figura 13 – Exposição de desenhos e esculturas.....	186
Figura 14 – Encontro remoto de Granada com as crianças.....	190
Figura 15 – Crianças verificando de que frutas são as sementes.....	192
Figura 16 – Crianças observando as características das sementes.....	192
Figura 17 – Crianças investigando e levantando hipóteses.....	193
Figura 18 – Roda de conversa sobre tipos de batatas.....	195
Figura 19 – Arte em pedras pelos educadores e educadoras do EscutAção.....	213

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
Dcnei	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Pnaic	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnfem	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPREENDER PARA AVANÇAR.....	20
2.1	Movimentos de construção da Base Comum Curricular: território de disputa.....	20
2.2	BNCC não é currículo!.....	28
2.3	Apurando o olhar para a educação infantil: infância e currículo na BNCC.....	32
3	DIREITOS, EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA.....	50
4	DESENHO METODOLÓGICO.....	67
4.1	Investigação praxiológica: a busca por um outro paradigma científico.....	70
4.2	A constituição do grupo EscutAção.....	84
4.3	A escola.....	87
4.4	A dinâmica dos encontros.....	89
5	ESCUTAÇÃO: ESCUTAR, DIALOGAR, PROJETAR E COLOCAR EM AÇÃO, PARA TRANSFORMAR.....	93
5.1	As ideias partilhadas como fios condutores do trabalho.....	93
5.2	Práxis da docência para a garantia de direitos da infância.....	97
5.2.1	Formação inicial e formação continuada.....	97
5.2.2	Formação em contexto: saberes docentes segundo um tipo de pedagogia....	106
5.2.3	Documentação pedagógica: estratégia transformativa de planejamento, de práticas, de organização dos tempos e das relações.....	112
6	DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	126
6.1	Direitos de aprendizagem na educação remota?.....	127
6.2	Planejamento para garantia do protagonismo das crianças.....	144

6.3	Projetos: investigações desenvolvidas com as crianças.....	172
7	ARQUITETURA DE DIÁLOGOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E SEUS RESULTADOS.....	199
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
	REFERÊNCIAS.....	214

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Demorei muito para encontrar um caminho para esta tese. Não porque me faltassem questões, mas sim, por uma exigência interior de coerência entre a pesquisa e o meu compromisso com as crianças e com os educadores. E essas projeções não foram apenas difíceis no início. Após vários elementos terem sido definidos e compartilhados, precisaram ser revistos, por conta da chegada de uma Pandemia que interceptou as formas de viver e educar na qual estávamos habituados, deixando marcas duras na história atual da humanidade. Com o intuito de situar esses processos reflexivos e construções, farei aqui uma breve retrospectiva.

Sou fruto da escola pública. Digo isso, pois devo a ela minha formação desde os 5 anos de idade, quando entrei na escola. Quando saí da escola pública, após fazer magistério, para ingressar no curso de pedagogia em uma instituição privada, retornei ao serviço público para exercer a docência (embora minha vida profissional tenha tido início antes, em uma pequena escola privada, aos 14 anos de idade. Comecei atuando como auxiliar de classe e depois me tornei professora por lá). Fui professora na escola pública de 2002 a 2009 em escolas de Educação Infantil (concomitantemente nas Prefeituras de Diadema e de São Paulo), com breves passagens pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Depois, atuei como coordenadora pedagógica de Centros de Educação Infantil (CEIs), dentro dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na rede de São Paulo, de 2010 a 2012. Encerrei minha trajetória no ensino público em 2013, na Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, como formadora da equipe de educação infantil. Em 2014, decidi aceitar uma proposta para atuar como coordenadora em uma escola privada, mesmo ano em que ingressei no mestrado.

Desde o mestrado, posso afirmar que sofri uma transformação muito grande no que diz respeito ao olhar, à escuta e à relação com as crianças. Profissional e pessoalmente. Por isso, embora nos dois casos (mestrado e doutorado) meus sujeitos de pesquisa sejam os professores, tento não me distanciar das crianças, já que o motivo, o compromisso da pesquisa é com a melhoria da educação pensada e

realizada com elas.

Digo isso, pois um mês e meio após a defesa da dissertação, dei à luz ao meu primeiro filho, Enrico. Dois anos e sete meses depois, no meio do processo de doutoramento, chegou a Ana Clara. Minha atuação, estudos e pesquisas desenvolvidas, contribuíram para que desde o parto, buscasse uma relação muito respeitosa com meus filhos, esperando que chegassem no momento em que escolhessem para nascer, tendo o mínimo de intervenções médicas possível durante o parto, o que, desde esta escolha, foi muito questionado pelas pessoas ao redor, já que temos atualmente uma maré de cesárias eletivas realizadas sem necessidade e com procedimentos invasivos, desrespeitando bebês desde o momento do nascimento. E essas defesas, essas lutas prosseguem com eles pequenos, na fase de bebê: desafios constantes para encontrarmos locais de lazer e serviços apropriados e acolhedores aos pequenos, espaços próprios para trocas de fralda (raros em alguns lugares para mães e quase inexistentes para pais), além da ocorrência de pessoas que te observam com olhar de reprovação quando você está com um bebê em locais que estas consideram inapropriados, como um Museu, por exemplo. A relação da cidade, com espaços escassos em parques, áreas verdes ou locais convidativos ao brincar e como mencionei, também das pessoas, com seu olhar de julgamento com as crianças e seus pais, denunciam o quanto não colocamos em prática os direitos que elas teriam assegurado, conforme Convenção dos Direitos das Crianças (1989), na qual nosso país é signatário, documento em que elas são consideradas cidadãs de pouca idade, e que por isso, deveriam ter acesso aos bens culturais, lazer, enfim, ao mundo desde cedo.

A escola, meu local de atuação profissional há vinte e seis anos, atualmente espaço em que a geração da infância vivencia boa parte deste período de vida, dada a realidade de muitas mães e pais trabalharem, assim como termos menos espaços de convívio infantil na atualidade, como uma instituição social, reflete muito do que foi descrito acima. Embora um ambiente que, teoricamente deveria ser um espaço de excelência para vivência da infância, talvez por ser um espaço de configuração recente, a construção de uma pedagogia da Educação Infantil, a docência e a compreensão em nível da ação e da reflexão sobre a especificidade dos saberes e conhecimentos da educação de crianças pequenas (BARBOSA, 2016) ainda está em construção.

Visando contribuir para essa transformação, em minha dissertação, busquei

dar visibilidade a práticas de educadoras, de uma escola, que escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e autoria infantil, desconstruindo muitas práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva (ALBOZ, 2016). Durante as entrevistas realizadas com as educadoras, muito empoderadas e conscientes sobre seu fazer, buscando aproximar a visão de criança agente e potente, das práticas diárias, pude perceber que ao realizar as perguntas do questionário que havia elaborado, elas facilmente identificavam pontos passíveis de melhoria, que ainda revelavam arbitrariedades com a concepção defendida pela Instituição. Porém, como pesquisadora e por conta da metodologia de pesquisa que havia elegido, não pude fazer intervenções para que pudssemos avançar. Além disso, pela mudança de equipe gestora da Unidade, o compromisso assumido de compartilhar os dados da pesquisa não se efetivou de fato, sendo que apenas pude deixar exemplares da dissertação para a escola e com as professoras que participaram da pesquisa. O que me trouxe um sentimento de que poderíamos contribuir mais, se esse tempo posterior nos fosse disponibilizado.

Tendo isso em vista, como profissional que lida com a formação contínua de professores em uma escola de educação infantil, na função de coordenadora pedagógica, vi a possibilidade de avançar nas reflexões já trilhadas, dando suporte ao desenvolvimento organizacional e profissional, buscando que os professores fossem autores de planejamentos conjuntos com as crianças.

Estou nesta Instituição há sete anos. Quando entrei, parte das séries da educação infantil utilizavam cadernos pedagógicos. Tais cadernos, lidavam com uma concepção de aluno e de ensino que não correspondia ao que era expresso na documentação recém-elaborada na época, que tratava de crianças protagonistas de seu fazer.

Nestes últimos cinco anos, conseguimos deixar de lado os cadernos e estamos construindo um outro fazer. Porém, muito ainda temos cristalizado de uma pedagogia transmissiva, centrada no ensino, tanto na forma de sermos professores e fazermos a docência, quanto na repetição da herança advinda do ensino fundamental, no que diz respeito à estruturação dos planejamentos e da rotina. Emprestando um termo utilizado por Macedo *et al.* (2016), podemos dizer que temos nosso fazer *colonizado*.

Partimos de uma concepção de ensino democrática, numa perspectiva deweyana, ligada ao conceito de liberdade, de pensar e agir numa condição comunitária. Dewey (1959) defende que a educação se confunde com o processo de

vida em sociedade. Segundo ele, educação é processo de vida, e não uma preparação para algo que se viverá no futuro. O que se vive na escola é tão importante para as crianças, quanto o que vivenciam em casa, portanto, neste espaço, as crianças precisam ser protagonistas e agentes de seu fazer, porém, quando observamos o dia a dia, o cotidiano das crianças, muitas vezes estão previstas algumas rotinas fabris, organizadas com horários pré-definidos e diferentes marcadores. O que elas fazem sem serem conduzidas? Quando olhamos para o planejamento, temos também muitos elementos escolhidos pelos professores de antemão e nos perguntamos: onde está a voz das crianças nestas planilhas, sua real participação, para além dos projetos (único tipo de modalidade organizativa guiada por seus interesses)?

Outro ponto fulcral são os registros realizados. Para documentar os projetos, combinamos com os professores de fazerem um portfólio dessa narrativa com as crianças. Porém, anualmente esse documento não é realizado em tempo real, ou não acontece, ou ainda, ocorre com muito esforço. E nos questionamos: por quê?

Reunir os professores em um grupo de formação¹, denominado EscutAção, fora do horário de trabalho, já que o tempo de reuniões que a escola oferece é insuficiente para essa demanda, foi a saída encontrada para avançarmos nesses processos.

Construir conhecimentos sobre a práxis, ou seja, da “ação educativa situada [...], fecundada em saberes teóricos e investigativos [...] ação complexa que procura no cotidiano a ética das relações e das realizações, da participação de todos os atores envolvidos” (FORMOSINHO, 2016, p. 27), será a forma de buscarmos construir uma pedagogia que respeite os direitos das crianças.

Sabemos que os cursos de Pedagogia passaram, após a definição de novas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, por uma reformulação visando um olhar para a prática, com aumento do número das horas de estágio, com a previsão de efetivo exercício etc. Porém, os professores em exercício, em sua maioria foram formados por cursos anteriores a essa mudança, que não foram suportados pela ciência da ação. Contam que o currículo era fragmentado em disciplinas, que os alunos teriam que reunir (psicologia, sociologia, didática) para dar conta de assumir uma sala de aula. A prática pedagógica de fato, a práxis, não era tão considerada.

Ao documentar e estudar a ação, permitiremos que o profissional reveja suas

¹ Apropriando-me do conceito de Oliveira-Formosinho (2009a), essa formação refere-se ao conceito de formação em contexto.

ações e, ao revê-las, possa alterá-las segundo os princípios de participação infantil, de protagonismo, imprimindo, assim, uma mudança no seu fazer.

Para tal, a escolha metodológica desta pesquisa será de abordagem qualitativa, por processos de investigação praxiológica, ou seja:

uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação. Assim, a investigação praxiológica informa, transforma e forma. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção de mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa que pode, na linguagem de Boaventura de Sousa Santos, emigrar para outros lugares cognitivos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p. 19).

Assim, é no comprometimento com o cotidiano praxiológico dessa escola, convidando os profissionais a refletirem e transformarem seus contextos de modo colaborativo, que advogo a possibilidade de configurar a escola como um lugar privilegiado para a efetivação dos direitos educacionais das crianças. Por isso se justifica essa escolha metodológica, uma vez que, assentada em um determinado plano teórico, é possível reconstruir a prática em uma natureza participativa. Sendo assim, delimitei a problemática de pesquisa centrada (i) na constituição do grupo de formação EscutAção, e (ii) na documentação de um conhecimento praxiológico que atenda aos direitos das crianças, mesmo em tempos de Pandemia². Para tal, organizamos como objetivo geral:

- Conceituar a formação em contexto na educação infantil, implantar o grupo de formação EscutAção e realizar uma investigação praxiológica comprometida com direitos de aprendizagem das crianças.

Como objetivos específicos, temos:

1. Analisar a Base Nacional Comum Curricular a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência para a Educação Infantil;
2. Evidenciar a garantia de direitos na Educação Infantil antes e durante a Pandemia de covid-19;
3. Identificar a ação desencadeada no grupo de formação EscutAção a

² A princípio essa pesquisa não abordaria a questão da Pandemia, porém, após constituição do grupo EscutAção a Pandemia se instaurou e a forma de fazer escola mudou. Com isso, reprogramamos os objetivos da Tese e o cronograma de encontros do grupo. Uma descrição desse processo e das tomadas de decisões conjuntas entre os participantes também passam a compor o percurso aqui narrado.

partir da formação em contexto comprometida com a construção de práticas coerentes com princípios de participação e garantia de direitos educacionais às crianças, em tempos de Pandemia;

4. Compreender de que forma a documentação pedagógica se coloca como importante recurso de documentação e compreensão da práxis e instrumento de planejamento e projeção de processos coerentes com as pedagogias participativas;

5. Dar visibilidade às reflexões trilhadas, aos registros de ações cotidianas transformadas, que demonstrem (ou não) que os direitos das crianças foram efetivados.

Na parte 2 desta tese, historicizo o percurso histórico até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, análise realizada sob um ponto de vista, afinal:

Creio, como Friedrich Hebbel, que “viver significa tomar partido”. Não podem existir aqueles que sejam somente homens, estranhos à cidade. Quem realmente vive não pode não ser cidadão, não tomar partido. A indiferença é apatia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes (GRAMSCI, 2020, p. 14).

Nesta perspectiva, posicionamos que o currículo é um território de disputas e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é currículo. Além disso, fazemos uma análise desse documento no que diz respeito à educação infantil, aos campos de experiência, direitos de aprendizagem e objetivos de desenvolvimento.

Na parte 3, fazemos um relato sobre o contexto da pandemia de covid-19 para a educação e uma análise sobre seus desdobramentos para a educação infantil, uma perspectiva de garantia de direitos.

O desenho metodológico é explicitado na parte 4 desta tese, onde invisto em uma discussão sobre o que é fazer uma tese pedagógica.

Assim, na parte 5, mostro a constituição do EscutAção, a base teórica que constituiu esse grupo sobre alicerces comuns, diferencio a formação inicial, a formação continuada e a formação continuada em contexto, suas características e seu potencial emancipador. Também apresento a documentação pedagógica como conceito e prática responsável pela garantia de tornar visível o fazer das crianças e o pensar a práxis de forma coerente com os princípios que embasam uma educação democrática.

Na parte 6, debruçamos sobre as focagens para que pudéssemos discutir o cotidiano pedagógico em tempos de pandemia, problematizá-lo, visando a

construções que garantissem os direitos de aprendizagem das crianças. Além disso, tendo como base os referenciais teóricos explicitados, analisamos as transformações no planejamento, desenvolvimento de projetos e práxis dos professores, para garantia do protagonismo das crianças.

Realizamos uma arquitetura de diálogos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e análise dos dados na parte 7.

Por fim, concluímos a tese com muitos aprendizados em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), buscando sempre uma Pedagogia que garanta os direitos educacionais das crianças e dos adultos que dividem o cotidiano com elas.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPREENDER PARA AVANÇAR

A **maldição de Sísifo** bem pode ser uma metáfora às políticas nacionais de educação infantil (EI) que temos vivido nas últimas décadas. Desde que atuo na área - início dos anos 80 -, acompanhei duas quedas de Sísifo e uma tentativa de subir a montanha. Avalio que estamos vivendo um período de queda e, como nas outras vezes, esta queda é facilitada pelos organismos multilaterais. Descrever e refletir sobre as forças progressistas que empurram a política de educação infantil para o topo - isto é, um atendimento democrático de qualidade -, e as forças contrárias que fazem-na despençar morro abaixo, é o objetivo que busco neste artigo.

Fúlvia Rosenberg

Neste excerto de um conhecido texto do campo da educação infantil, Fúlvia Rosenberg (2003) recorre a uma metáfora da maldição de Sísifo para caracterizar o percurso de políticas públicas nacionais para a educação infantil brasileira. O mito de Sísifo consiste em uma maldição atribuída a um rei que desafiou os deuses e, quando capturado, sofreu uma punição: para toda eternidade, ele teria de empurrar uma **pedra** do início da montanha até seu topo; a pedra invariavelmente rolaria da montanha sempre que o topo fosse atingido. Este processo seria sempre repetido até a eternidade³. Segundo Rosenberg (2003), numa análise realizada no final do século passado, a educação infantil vive períodos em que empurra a pedra para cima, seguidos por outros em que ela despenca monte abaixo.

Nesta tese, especialmente neste capítulo, buscaremos compreender se após quase vinte anos dessa metáfora, a pedra tem permanecido no topo do cume ou se continua descendo repetidas vezes.

2.1 Movimentos de construção da Base Comum Curricular: território de disputas

O debate do campo da educação infantil a partir da década de 90, anunciando o que foi promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96 e,

³ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Mito_de_S%C3%ADsifo. Acesso em: 11 dez. 2022.

posteriormente, reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, revisada em 2009), documentos legais mandatários, não somente reconhecem o segmento como a primeira etapa da educação básica, mas também marcam sua diferença das demais modalidades. Não por acaso, chama-se educação (diferente dos demais, nomeados por ensino – ensino fundamental I/II e ensino médio); este termo é usado intencionalmente para afirmar a especificidade do trabalho com as crianças pequenas. Não preparatória, tampouco compensatória ou assistencialista. Tais documentos ajudam a concretizar as reflexões sobre o que é, como se organiza didaticamente, ou seja, como o trabalho deve ser desenvolvido na educação infantil.

Alinhadas aos princípios éticos, políticos e estéticos, que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei), as concepções de criança e de currículo declaram uma visão de mundo democrática, aberta e sensível à pluralidade, que reconhece e acolhe o universo das crianças, articulando-o com a cultura e o saber historicamente construído. Esse panorama implica uma mudança na construção da docência que, por muito tempo, se espelhou no formato de transmissão de conhecimento, de ensino propriamente dito.

Neste contexto de intensa produção acadêmica e legal, que legitima uma identidade para a educação infantil, insere-se a BNCC, o mais recente documento normativo que deve servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e das escolas particulares. Por esse motivo, torna-se importante um debate sobre sua formulação, discussão e promulgação acalorada, bastante comuns aos debates do campo curricular, por se tratar de um “território de disputas” (ARROYO, 2014) e de tensões contínuas, especialmente no século XXI, em que se tornou um tema nuclear na política de conhecimento do mundo capitalista, na luta pela supremacia econômica e política (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Resultados de avaliações externas ligadas aos interesses de fundos e organizações econômicas, exigências de um vínculo entre conteúdos escolares e outras práticas sociais, dentre elas as atividades voltadas ao mercado, tem solicitado do currículo escolar resultados rápidos e alinhados ao sistema econômico, o que requer da área de currículo, reflexões urgentes.

Nas palavras de Ponce (2018, p. 786):

Os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e

adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

Essas tensões, essa disputa de convicções, interesses e de poder, fazem com que, quando se construa uma política curricular, se busque uma negociação possível, tangível naquele momento. Ela é contingente, acontece em um tempo e um espaço. Por esse motivo, faz-se necessário compreender o momento histórico e político de instauração da BNCC no Brasil.

Nos primeiros anos deste século, experimentamos avanços com tendências mais republicanas e nacionais, tanto pelas formas como a política se apresentou, quanto pelo maior engajamento dos movimentos sociais em defesa da democracia e de uma escola como bem mais significativo da sociedade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Porém, tais avanços foram interrompidos em 2016, por um Golpe de Estado político-jurídico-midiático (PONCE, 2018), que colocou em risco todas essas conquistas, que foram consubstanciadas pela Constituição de 1988. As reformas educacionais propostas após essa situação, chocam-se com os rumos que as políticas nacionais vinham desenhando. A BNCC, aprovada em 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e posteriormente homologada pelo Ministério da Educação, foi marcada por esse cenário.

O processo de delineamento de uma Base Nacional Comum Curricular é fruto de um processo que se arrasta por quase 30 anos, haja vista que sua previsão se encontra na Constituição de 1988, quando no artigo 210 é dito que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”⁴. É interessante observar neste excerto, o apontamento para uma base que garanta uma formação nacional básica comum, porém, respeitando-se as diferenças regionais.

A LDB reafirmou essa necessidade e a nomeou de Base Nacional Comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade,

⁴ Neste momento percebemos que a educação infantil não é citada, pois apenas após a LDB (1996) passou a ser considerada como etapa da educação básica.

da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, n.p.)⁵.

Após tais documentos, tivemos a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), integrando a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação a eles (MOREIRA, 1997; SILVA; GENTILI, 1999) foram fortes, justamente por considerarem que o Governo Fernando Henrique Cardoso tentou ler as bases comuns nacionais, previstas na LDB, como parâmetros curriculares nacionais. As Diretrizes Curriculares elaboradas pelo CNE, explicitam: “[...] embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]” (MEC, 1998, p. 7).

Isso nos mostra que o órgão entendia que construir bases curriculares comuns não se tratava apenas de estabelecer uma listagem de conteúdos comuns a todos. Os defensores de uma base comum entendem que para superar as desigualdades existentes em nosso sistema educacional, simplesmente precisaríamos de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes, por meio da garantia de ensino de conteúdos básicos comuns a todo o país (CURY, REIS, ZANARDI, 2018). Todavia, uma leitura crítica evidencia que a desigualdade é uma questão estrutural, que não apenas a educação escolarizada⁶ pode equacionar. Afinal, como dizia Paulo Freire (2005, p. 96) sobre a educação escolar: “vale dizer, por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de ‘estar sozinha’, já não pode ser instrumental”.

Dessa maneira, é importante que tenhamos clareza e consigamos diferenciar políticas que se comprometem com a transformação estrutural, de outras que apenas ornamentarão o que está posto. Apple (2017) nos diz que aprofundar os estudos na educação escolarizada é reagir contra essas relações, do interior da escola.

Dando continuidade à compreensão da construção normativa da BNCC, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs diretrizes para a melhoria da qualidade da

⁵ Na redação original da LDB (BRASIL, 1996), a proposição de uma base comum não incluía o segmento da educação infantil. Este passou a fazer parte após alteração da redação da LDB, em 2013.

⁶ Em tempos de Pandemia de Covid-19, podemos demonstrar claramente essa desigualdade estrutural refletindo nas questões escolares, onde boa parte dos estudantes não possuem condições para acessar ou realizar aquilo que é oferecido remotamente pelas escolas, seja pela falta de acesso a internet ou mesmo a um equipamento, como computador, tablet ou celular.

educação básica, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, em regime de colaboração entre união, estados e municípios, foi uma publicação que abriu precedentes para que uma série de ações passassem a ser implementadas.

Entre 28 de março e 01 de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), com a presença de especialistas para debater a educação básica e salientou-se a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação⁷.

Em 2012, a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), para atender a demanda do inciso II do Plano de Metas (alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico) e a meta cinco do Plano Nacional de Educação, que circulava como projeto de lei nesse período (MEC, 2012).

No ano de 2013, a Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013 (MEC, 2013), configurou o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (Pnfem). Este grupo foi composto contando com a participação de professores, pesquisadores das Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica de todos os componentes curriculares, das cinco regiões brasileiras.

Tanto o Pnfem quanto o Pnaic começam a utilizar, nos textos que produzem, os termos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, que veremos na Base posteriormente. Segundo Macedo (2015, p. 893): “Para alguns, dentre os quais movimentos sociais do campo acadêmico, a mudança de significantes representou um importante ganho no sentido de desvincular educação e medida de desempenho”. Porém, mais adiante, veremos que além desse termo, a Base também se utiliza de outro: “expectativas de aprendizagem”, que segundo Cury (2002) se opõe ao anterior, pois o primeiro, mais substantivo, diz respeito ao próprio sentido de educação, ou seja, educação como direito público subjetivo, como consta do arcabouço legal da educação brasileira. Já o segundo pensa educação como bem privado, cuja performance é medida pelo Estado⁸.

Retomando os compromissos constitucionais que a Lei de Diretrizes que

⁷ Algumas informações sobre a linha do tempo da BNCC foram extraídas do site do MEC, página “Histórico da BNCC”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 28 jun. 2020.

⁸ Em 2017, a LDB foi alterada pela Lei n.º 13.415/2017, e a legislação brasileira passou a utilizar, concomitantemente, as duas nomenclaturas (direitos de aprendizagem e desenvolvimento e expectativas de aprendizagem) para se referir às finalidades da educação.

traduziu como os princípios e objetivos da República se realizariam por meio da educação, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60) aprofundam a reflexão a esse respeito:

A ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da CF é pela definição de referências curriculares comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, ao regulamentar o Plano Nacional de Educação (PNE), impulsionou o projeto de uma Base e deixou claro que a pretensão seria construir uma proposta curricular que se tornasse comum nacionalmente. O Plano possui vinte metas para a melhoria da qualidade da educação básica, sendo que define como uma das estratégias para alcançar a meta sete, de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, n.p.).

Tal iniciativa cria um terreno legal que exigiu a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio. Desta forma, foi demandado ao Ministério da Educação (MEC) a elaboração de uma proposta que deveria ser entregue ao CNE, o preparo de um parecer e uma resolução que apresentasse à sociedade a versão final desse documento.

Organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a 2ª Conae ocorreu entre 19 e 23 de novembro de 2014 e resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira, importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Em maio de 2014 foi concluída a versão preliminar do documento “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Ensino Médio: proposta de Discussão para a Base Nacional Comum”. Neste documento, ainda não existia a inclusão da educação infantil, mas é neste momento que se construiu a convicção da necessidade de se incluir esse segmento.

Entre 17 a 19 de junho de 2015, aconteceu um Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. É importante mencionar que dos cento e dezesseis especialistas

contratados para essa elaboração, apenas quatro eram direcionados à educação infantil (Maria Carmen Silveira Barbosa/UFRGS, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira/USP, Silvia Helena Vieira Cruz/UFC e Paulo Sérgio Fochi/Unisinos).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública geral entre setembro de 2015 e março de 2016 e, segundo o MEC, reuniu mais de doze milhões de manifestações, com a participação de trezentos mil pessoas e instituições.

A segunda versão, disponibilizada em maio de 2016 foi submetida à discussão por cerca de nove mil educadores, em seminários da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) em todo país, entre junho e agosto do mesmo ano. Undime e Consed elaboraram um relatório com as contribuições provenientes dos seminários e encaminharam ao Comitê Gestor do MEC, que foi o responsável por orientar a revisão da segunda versão.

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017. De julho a setembro de 2017⁹ ocorreram cinco audiências públicas, uma em cada região do país, com a participação de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como pessoas interessadas em discutir o tema. As propostas apresentadas nas cinco audiências foram entregues aos organizadores e deram origem a uma planilha com os assuntos abordados.

Segundo Aguiar (2018), não houve tempo para que os pareceristas analisassem a última versão da forma necessária:

É importante ressaltar que o documento base, contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Este fato, aliado a necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos (AGUIAR, 2018, p. 8).

Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. A parte homologada dizia respeito às etapas da educação infantil e ensino fundamental. A parte referente ao ensino médio somente foi homologada em dezembro de 2018, por Rossieli Soares, ministro da educação neste momento.

⁹ Esse período temporal condiz com o processo de impeachment da presidenta Dilma, parte do Golpe já citado acima.

Essa mudança de calendário político, mudança de Ministro, alteração de cargos e, com isso, inúmeras alterações dos responsáveis pela elaboração do documento, fez com que sua concretização não se desse de forma linear, como nas duas primeiras versões, que eram equitativas. Elas se transformaram em uma terceira versão, totalmente reescrita e com grandes perdas e um certo silenciamento do processo de participação das entidades representativas da sociedade civil, além de ter sua homologação, feita às pressas. Dentre as alterações e perdas é possível dizer que a educação infantil foi o segmento que mais foi preservado, provavelmente por não existir um jogo de interesses tão grande envolvido, como no caso do ensino fundamental e do ensino médio, que disputavam espaço com interesses do sistema de avaliação, do movimento Escola sem Partido (que tirou de cena discussões importantes sobre diversidade), empresas e editoras vinculadas à venda de material didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) etc. que geraram disputas para que tivessem suas prioridades atendidas.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60-61):

Para concluir a análise do percurso normativo, é necessário acentuar que, ao abordar como se constitui normativamente a direção para a construção da Base Nacional Comum Curricular, a perspectiva não é a de se conformar com a previsão silogística que imobiliza a sociedade ao naturalizar o comando do legal. Em outras palavras, é necessário compreender que a norma é um campo de disputa tanto no que toca a sua forma quanto a sua materialidade. Assim, ao expor que um projeto está previsto em lei, precisamos, criticamente, desvelar os seus interesses, a quem favorece e a quem não favorece.

Tomando por base essa perspectiva e considerando que a Base defina a si própria como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (MEC, 2017a, p. 7) e que a resolução que a institui determine que sua implementação pelas escolas públicas e privadas não seja opcional e que a “adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até o início do ano de 2020” (MEC, 2017b, p. 11), é urgente compreendê-la criticamente. Tanto neste processo em que acabamos de descrever resumidamente, em que foi forjada, quanto conceitualmente naquilo em que apresenta, para que possamos desenvolver dentro da escola currículos que reflitam as inúmeras conquistas no campo da educação infantil,

fazendo com que aquilo que acontece no “chão da escola”¹⁰ reflita esses avanços de forma coerente e comprometida eticamente com as crianças.

2.2 BNCC não é currículo!

A decisão legal e política para elaboração de um documento que expresse uma política curricular nacional, um projeto normativo, é diferente de pensar o currículo que acontece na escola cotidianamente. Segundo Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), os textos oficiais não acontecem idealmente como foram pensados quando chegam nos contextos de prática. Por esse motivo, ele refuta a ideia de que uma política possa ser implementada, já que para isso, passaria por um processo linear pelo qual ela se movimentaria em direção à prática de maneira direta. Segundo ele, o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, já que se refere a uma alternância entre modalidades (da palavra escrita e a da ação). E o que isto envolve é um processo de atuação, ou seja, a efetivação da política na prática e através da prática. Segundo ele:

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Pensando nisso, não podemos perder de vista que a BNCC envolve dois processos centrais: a gestão de uma política curricular e o currículo propriamente dito que acontece na escola.

A gestão de uma política curricular, para além do documento que já foi homologado, se refere à coordenação do processo de elaboração das “BNCCs”¹¹ estaduais, municipais e escolares, com atenção à base comum e a parte diversificada, que precisa ser incluída.

Além disso, embora no texto a Base se defina como “Referência nacional para

¹⁰ Nos utilizamos da expressão “chão da escola” a semelhança de Melo (2009), enquanto síntese, como ponto de encontro, espaço de construção e afirmação de uma identidade de trabalhadores da educação, em seu território, cheio de contradições, polêmicas, diálogos e construções.

¹¹ Usamos aqui o termo no plural com o intuito de caracterizar o movimento de tradução, como defendido por Ball, do texto em práticas, em cada um dos locais onde isso ocorrerá.

a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (MEC, 2018, p. 8), ou seja, o texto que dá sustentação a política curricular, não o currículo propriamente dito, contradizendo-se, em outro momento coloca que:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o **currículo em ação** (MEC, 2018, p. 16, grifos nossos).

Ao utilizar o termo currículo em ação, intrinsecamente à BNCC, compreende-se como currículo formal, revelando qual concepção curricular a orienta.

O conceito currículo em ação, ou vivido, é trazido, por alguns autores do campo curricular, como aquilo que ocorre nas escolas, as experiências que acontecem no dia a dia da sala de aula, em complementaridade ao currículo prescrito (formal, normativo).

Segundo Macedo (2018, p. 29):

O sentido de currículo em ação mobilizado pela BNCC vem de outra tradição [...]. Nela, o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação.

Macedo (2018) também afirma que apartar a formulação da interpretação curricular, pode fadá-la ao fracasso. Baseando-se em estudos nacionais e internacionais, a autora demonstra que as políticas curriculares precisam ser pensadas pela própria escola, não de forma centralizada por apenas um órgão.

O exercício do âmbito nacional ao chão da escola deveria passar por observar o que a rede ou a escola, diante de sua realidade, irá contextualizar, realizar a leitura, a interpretação, a releitura e o desvelamento do que está intrínseco, em parceria com o professor. Um processo reflexivo não datado, visto que a vida é dinâmica. Fomos educados tanto para a obediência e tão pouco para a autonomia, que quando pegamos um documento, comumente somente vamos repetindo o que lá se apresenta. Muitas vezes, não há exercício de pensamento.

A Fundação Lemann publicou uma pesquisa em colaboração com o Instituto de Pesquisas IBOPE, que evidencia que 93% dos professores da Rede Pública no

Brasil concordam total ou parcialmente que “saber o que é esperado para os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor”. Além disso, consideram em maioria que os currículos das escolas devam ter Base Nacional Comum (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Isso evidencia que além da falta de autonomia e criticidade, muitas vezes, existe um discurso científico construído para referendar que os professores não sabem o que ensinar. Nas palavras de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 63):

[...] tendo em vista a emergência de um discurso acentuado de que não há compreensão pelos professores do que fazer em sala de aula com as suas turmas, ou seja, de qual conhecimento deve se desenvolver em cada período letivo, semestre, bimestre ou dia de aula, temos uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado¹² detalhadamente. Esse detalhamento [...] despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundando em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários autores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos.

Arroyo (2014) chama atenção para a necessidade de autoria do professor diante de uma realidade, em contraposição aos ordenamentos curriculares, muitas vezes normatizadores e rígidos. Fundamentado por esse pensamento, destaca a necessidade de as discussões curriculares recaírem sobre significações ligadas a “outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana” (ARROYO, 2014, p. 38).

Diante dessas diferenças conceituais, sentimos a necessidade de apresentar alguns conceitos do campo curricular, caracterizado aqui como área científica à semelhança de Bourdieu (1983), que situa campo como o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência, segundo leis sociais específicas; podemos afirmar que todo campo luta para conservar ou transformar o conhecimento historicamente produzido.

Esse pensamento presente na BNCC, que, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66) “traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem”, olha para o currículo como uma prescrição e padronização do conhecimento a ser ensinado, com o intuito de que as exigências de conteúdo sejam

¹² No caso da educação infantil, temos os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para cada campo de experiência e grupos de idade, que falaremos de forma mais detalhada no subitem “Infância e Currículo”.

as mesmas, independentemente da realidade de cada educando, vem de uma dada tradição do campo.

Podemos buscar essas primeiras definições sobre currículo em teóricos como Bobbit e Tyler. Bobbit (2004), muito influenciado pelo desenvolvimento industrial de sua época, defendeu um currículo que especificasse métodos para a obtenção de resultados mensuráveis. Tyler (1978), por sua vez, atribuiu ao currículo a importância de conseguir objetivar os fins da educação. É importante destacar que as duas visões, mesmo que com enfoques distintos, foram influenciadas pela ideologia burguesa, uma vez que visam adaptar a escola à ordem capitalista, tendo como base os princípios de ordem, racionalidade e eficiência (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011).

No Brasil, tivemos um início de discussões ligadas ao movimento escolanovista (década de 20 a 30), marcado pela crítica à educação tradicional e jesuítica, tendo Azevedo e Teixeira (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011) como principais representantes. As ideias defendidas pelo movimento da Escola Nova extrapolaram a visão de currículo como mera lista de conteúdos e apresentaram uma preocupação com a democratização do ensino e outros princípios liberais que se apresentam ainda hoje nas documentações oficiais de nosso país.

Todavia, na década de 60, chega ao Brasil uma concepção que teve como base a exatidão e os resultados: o tecnicismo. Assim, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade ganham força e passam a ser expressos nos currículos. Esse período casa com a Ditadura Militar, o que demonstra que a escola vai retratando e reforçando alguns princípios políticos de cada época.

Tendo como premissa desvelar as relações de poder e hegemonia depositadas nas concepções de currículo, alguns movimentos buscam reconceitualizar esse termo. Teóricos críticos à realidade marcada por injustiças e desigualdades sociais, empenham-se por denunciar a escola e o currículo, como alguns dos responsáveis pela manutenção dessas mazelas. Apple (2006), Giroux (1997) e Freire (1998) são nomes ligados à teoria crítica, que busca apontar caminhos para uma escola alinhada com os interesses dos grupos oprimidos, em prol do bem comum.

Tendo isso em vista, cabe aqui destacar uma perspectiva freiriana de currículo, com a qual este estudo se identifica. Nesta visão, o currículo se constitui como “a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2008, p. 120).

Essas diferentes posições, alimentadas por referenciais teóricos e visões de mundo e sociedade distintas, vão marcando os tempos e norteando as construções políticas, determinações legais e, com isso, o discurso e o fazer escolar na atualidade.

Nesse cenário, a legislação brasileira que ancora a educação básica é sustentada por ideias muito distintas de currículo, refletindo esses jogos de interesses, como destacamos ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Dcnei, no breve panorama traçado acima. No caso da BNCC, dentro do próprio documento temos retratada essa ambiguidade, forjada sob óticas, visões de mundo e concepções diferentes.

Partindo do pressuposto de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, esse conhecimento elaborado e as determinações legais vão sendo apropriados e colocados em prática, servindo de base para sustentar diferentes fazeres dentro da escola, ou para guiar saberes que muitas vezes não conseguem identificar as posições existentes que ancoram essas produções científicas ou as políticas públicas.

Tentando trazer luz a estas questões, analisaremos aqui a parte específica da BNCC para a Educação Infantil – dezoito das seiscentas páginas do documento, destacando seus avanços, coerências e incoerências, para sustentar e balizar o currículo no chão da escola.

2.3 Apurando o olhar para a educação infantil: infância e currículo na BNCC

Enquanto contávamos sobre o processo de construção da BNCC, afirmamos que a educação infantil foi o segmento que mais foi preservado na redação final do documento. Dissemos isso por conta de uma grande identificação deste documento legal com a LDB e as Dcnei, dando continuidade e explicitando melhor alguns aspectos, embora, algumas dissonâncias que julgamos retrocessos também tenham aparecido.

Essa continuidade se deve em parte, pelo trabalho do grupo responsável pela escrita das duas primeiras versões do documento, que dialogou muito com o campo, com pesquisadores, a sociedade e seus representantes e que imprimiu alguns aspectos importantes que permaneceram até a versão final. Em um artigo que este grupo escreveu posteriormente, contando sobre o processo de escrita da BNCC, sobre suas escolhas e estudos, relatam que:

Inicialmente, consideramos importante explicitar que nas variadas escolhas que fizemos procuramos guiar-nos pelos consensos que, ao longo das últimas décadas, têm sido construídos no campo da Educação Infantil e que têm tido papel importante no processo de constituição da sua identidade, pois ressaltam o que diferencia a educação de bebês e crianças pequenas, apesar das semelhanças existentes em relação a outras etapas da Educação Básica. Considerando que tais consensos estão expressos nas atuais DCNEI [...] esse documento se constituiu a referência maior na elaboração da proposta de BNCC no que se refere à Educação Infantil (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 16).

O fato de dar continuidade a um documento já existente fez com que se garantisse um amadurecimento epistemológico no trabalho com crianças pequenas em um ambiente educativo coletivo e que algumas ideias fossem reafirmadas. Não é raro termos descontinuidades em decretos, pareceres, documentos, dentre outros elementos de caráter normativo e formativo em âmbito nacional, estadual ou municipal, por ficarmos reféns da agenda política. Quando a gestão muda, as pessoas que representam dado partido político, muitas vezes, querem imprimir sua marca, suas concepções e convicções, sem pensar num projeto mais amplo, que reflita uma continuidade para a sociedade. Dessa forma, o fato de contarmos com a representação de uma assessoria constituída por um grupo de vanguarda no campo da educação, assim como com a permanência de uma mesma pessoa, entre 2007 e 2016, na Coordenação Geral de Educação Infantil, no Ministério da Educação¹³ (Coedi/SEB/MEC), trouxeram algumas garantias para o segmento. Por ora, parece que a “maldição de Sísifo” da educação infantil brasileira, esteja segurando a pedra rumo ao topo da montanha.

Primeiramente, é imprescindível retomar um ponto que, nas últimas décadas se consolidou como um princípio deste segmento, que aparece em toda a legislação principal e produção científica referente à educação infantil, desde a LDB:

a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (MEC, 2017a, p. 36, grifos nossos).

Parece que após décadas, esse binômio cuidar e educar está equalizado, rompendo com os modelos assistencialistas, que previam apenas cuidados, *versus*

¹³ Prof.^a Rita de Cássia de Freitas Coelho.

modelos voltados à educação (inspirados nos jardins de infância ou compensatórios/preparatórios para o ensino fundamental), reforçando uma lógica diferente para camadas sociais distintas. As propostas de creches e pré-escolas precisam assegurar os cuidados e a educação das crianças de 0 a 5 anos, em parceria com suas famílias.

Posto isso, para darmos continuidade a essa análise, se torna importante retomarmos alguns conceitos trazidos pelas Dcnei e que respaldarão como isso ocorrerá ou deveria ocorrer. O primeiro deles e que sustenta os demais, é a concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, 2010, p. 12).

Reconhecendo a criança como sujeito de direitos, temos um reforço ao avanço conquistado com a Constituição de 1988, que prevê a educação infantil como direito da criança¹⁴. A criança aqui tem o direito à educação, ela não é uma extensão ao direito da família. A noção de sujeito histórico, percebe a criança como alguém atuante no processo, inserida na cultura e que produz cultura, que tem escuta e participa, que é marcada pela história e que faz história.

Neste trecho, as Dcnei falam sobre a forma peculiar das crianças de constituírem suas identidades (pessoal e coletiva) e de aprender. Colaborando com essa ideia e reforçando mais um elemento que já aparecia nas Diretrizes, a BNCC apresenta:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, 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 (MEC, 2017a, p. 37, grifos do autor).

Em diálogo com a concepção de criança, a BNCC se posiciona e também amplia a compreensão para as questões voltadas à aprendizagem.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se **apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social** não deve resultar

¹⁴ Nas constituições anteriores, até os sete anos a criança não tinha direito à educação. Esse direito era da mãe trabalhadora, estando vinculado à política de assistência social.

no confinamento dessas aprendizagens a um processo de **desenvolvimento natural ou espontâneo**. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (MEC, 2017a, p. 38, grifos nossos).

Aqui se deixa claro a forma que esse documento concebe a forma de aprender das crianças. Não está falando de uma criança que apenas recebe conhecimento, que está sozinha no mundo ou que possa ser abandonada a sua própria sorte. É explicitado que é na relação com o mundo e com os outros, que a criança constrói sentidos, que aprende. Isso é assumir uma perspectiva de aprendizagem com base epistemológica sociointeracionista e relacional, ou seja, que reconhece que existe uma pré-disposição interna do sujeito, com sua curiosidade, com sua vontade de aprender e que vai encontrar nas condições externas a possibilidade de produzir sentido. Nas palavras de Fochi (2020, p. 66):

Nessa abordagem de trabalho é possível colocar em relação tanto os saberes das crianças como os saberes dos adultos e da cultura. Ou seja, não se trata de uma pedagogia não diretiva, que supõe que o que as crianças precisam aprender já nasce com elas, que é inato à ela. Também não é o contrário, uma pedagogia diretiva que percebe a criança como vazia, “tábula rasa” cabendo ao adulto “preenchê-la” com os saberes já adquiridos por ele. A pedagogia nos campos de experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na relação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer” (Grifos do autor).

Desta forma, a prática pedagógica na educação infantil não é uma prática escolarizante ou sem intenção pedagógica. É o professor que produz essa intencionalidade, na relação com seus pares, com as próprias crianças e com o projeto educativo da escola em que atua, produzindo sentido sobre o que está acontecendo no cotidiano das crianças na escola.

Sobre o papel do professor, a BNCC coloca que:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (MEC, 2017a, p. 39).

Partindo deste pressuposto, o professor precisa ser esse adulto competente, que reconhece o desenvolvimento e a especificidade da criança e organiza situações, ambientes e materiais, a partir de suas necessidades. Para tal,

o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração. Ao mesmo tempo, é preciso oferecer as condições externas, para que as crianças possam tomar iniciativas e encontrar, no contexto próximo delas, os

instrumentos para ajudá-las a nomear, explicar e significar os fenômenos (FOCHI, 2020, p. 59).

Essa forma de conceber a criança, a aprendizagem e, com isso, o papel do professor e a forma de organizar as situações didáticas, não é consensual no campo da educação infantil, nesta modalidade que podemos chamar de “jovem”, se pensarmos no tempo em que começou a integrar a educação básica e, com isso, a estruturar um currículo próprio para e com as crianças pequenas. Aqueles que compreendem o ensino enquanto transmissão, acreditam em um currículo prescritivo e preparatório para a educação infantil. Outros, que acreditam que a criança deva crescer livre, pensam que não deva existir um currículo para a infância. Na visão de Fochi (2020, p. 60), com a qual concordamos:

Ao renunciarmos ao discurso da criança vazia ou da criança paparicada e idealizada (que aparece nos discursos da livre-exploração e da criança com conhecimentos inatos) e acolhermos a dimensão histórico-cultural de cada menino e menina, estamos abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades. Estamos deixando de ver a criança de forma compartimentada e passando a percebê-la holisticamente.

Fochi (2019, p. 170), também se posiciona contrário a esses binarismos e diz que isso ocorre porque “[...] não se percebe a interatividade que há entre os interesses e ideias das crianças com os significados e valores sociais construídos pela sociedade.”

Dewey (2002), diz que se faz necessário colocar uma nova luz nessa relação, para que possamos compreendê-la, sem edificar uma verdade em detrimento de outra e nos convida para que

[...] olhemos para a experiência como algo de fluente, embrionário e vital e compreendemos que a criança e o currículo são apenas dois limites que defendem um só processo. Tal como dois pontos definem uma linha reta [...] Esta é uma reconstrução contínua, passando da experiência actual da criança para aquela representada pelo corpo organizado [...] (DEWEY, 2002, p. 163).

Pensados dessa forma, criança e currículo ocupam lugares complementares, em que

[...] o mundo da criança tem como princípio a inteireza, e os significados, e os sentidos são construídos a partir dos seus vínculos práticos e emocionais – enquanto o currículo, em suas abstrações e necessidades de categorização, aproxima-se e, por isso, deve servir como meio de interpretação do mundo da criança. Mais uma vez, o acento está na interação entre as condições internas das crianças (ímpeto por aprender) e as condições externas criadas pelo professor em nível de recursos e de interpretação (FOCHI, 2019, p. 171).

Logo, o currículo é a forma, o instrumento do adulto, do educador, de compreender o mundo da criança e conceber um espaço coletivo para criar as condições necessárias para a vivência e desenvolvimento da infância.

Posto isso, nos voltemos novamente as Dcnei e para a nosso ponto fulcral aqui, ou seja, a definição de currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (MEC, 2010, p. 12).

Nesta definição, temos um ponto de vista paradigmático, ou seja, uma proposição curricular centrada na experiência da criança, não no conhecimento¹⁵. Partindo de suas experiências e saberes é que o conjunto de práticas pedagógicas ocorre, articulando-as com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Para que seu desenvolvimento integral ocorra, é preciso que o adulto a conheça, a escute, que facilite e possibilite essas relações.

No que diz respeito ao desenvolvimento integral, citado no excerto acima, temos que recorrer ao artigo vinte e nove da LDB, pois tanto as Dcnei quanto a BNCC, se utilizam deste conceito quando tratam do objetivo da educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, **em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade¹⁶ (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos)¹⁷.

Dessa forma, o currículo precisa oferecer experiências que contribuam para o desenvolvimento de todos esses aspectos. Nenhum merece mais atenção do que os demais e deve ser cuidado em nível de igualdade, pois:

Nenhum desses aspectos é considerado o mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 17).

Uma organização curricular que privilegia alguns aspectos em detrimento de outros costuma ocorrer nas demais modalidades de ensino. Percebemos isso ao

¹⁵ O que a difere fortemente da parte da BNCC referente ao Ensino Fundamental, que olha para o conhecimento, sem perceber, sem definir o sujeito. A base do EF virou, em alguma medida, uma listagem de conteúdos/habilidades, perdendo a noção contextual e, com isso, assumindo o risco de perder o sujeito e experiência de conhecer desse sujeito.

¹⁶ Vale aqui uma ressalva de que a Escola não complementa apenas a ação da família e comunidade, mas se coloca também como uma bússola, que ajuda a dimensionar o papel dos agentes sociais.

¹⁷ Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

observar a composição de uma grade curricular do ensino fundamental ou médio, em que a distribuição do tempo se dá de forma compartimentada, com a divisão por aulas. Além disso, existe uma carga horária voltada a determinados componentes muito maior que outros, por exemplo, de língua portuguesa e de matemática em detrimento das aulas de artes ou de educação física. Esse é um ponto importante que a educação infantil se diferencia fortemente dos outros segmentos, pois, além de observar a todos os aspectos em nível de igualdade, sua lógica de pensar a organização do tempo das crianças é (ou deveria ser) outra e não pode se dar de forma compartimentada.

O parecer vinte, que realiza a revisão das Diretrizes, explicita elementos que nos fazem avançar na compreensão do que é um arranjo curricular pensado para a infância, não à luz do ensino fundamental:

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas **intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens** (MEC, 2009a, p. 14, grifos nossos).

Quando voltamos a intencionalidade para a vida cotidiana, deixamos de pensar na lógica disciplinar que conhecemos, que vivenciamos enquanto estudantes e professores, e que costuma nos orientar. Se tornam relevantes todos os processos, a vida dentro da instituição: comer, dormir, se deslocar, ouvir histórias, brincar, pintar etc., tudo isso é currículo. A vida cotidiana é um laboratório de aprendizagens para as crianças pequenas, de cidadania, de experimentações.

Essa organização também é voltada para a aprendizagem da cultura, para a articulação dos saberes e experiências das crianças, com o patrimônio que a humanidade estruturou/sistematizou. A criança precisa entrar em contato com essas diversas possibilidades e constituir-se, produzir sentidos, saber-se pertencente. Ao participar da cultura, as crianças aprendem sobre a cultura e produzem cultura, a partir de seu lugar no mundo, de suas especificidades.

Este trecho ainda fala da produção de narrativas em diferentes linguagens¹⁸, tanto individuais quanto coletivas. Fazer esta menção é reconhecer a criança a partir de sua especificidade, que nem sempre é a da palavra. Por exemplo, bebês que ainda não possuem linguagem verbal, mas se comunicam a partir do olhar, do choro, do gesto. Desta forma, também é de extrema importância, ter como professores de bebês

¹⁸ Muito provavelmente fazendo menção ao poema “*As cem linguagens*”, de Loris Malaguzzi.

e crianças pequenas, que ainda não desenvolveram linguagem oral, profissionais que consigam:

olhar para os bebês com os olhos do coração para entendê-los e, principalmente, perceber o que eles não nos demonstram. Dessa forma, é fundamental, para quem se ocupa deles, principalmente daqueles que ainda não têm a linguagem falada, estar vigilante e disponível para observar, compreender e dar um sentido a tudo o que nos dizem com os olhos, rostos e corpos (NOFFS; ANDRÉ, 2018, p. 7).

Embora tenhamos toda essa base legal fundamentada nesta concepção de infância e visão curricular, a partir de pesquisas encomendadas pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (MEC, 2009b), além de outras lideradas por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) e Campos *et al.* (2011), subsidiadas pela Fundação Carlos Chagas, foi constatado *in loco* que os currículos e as escolas de educação infantil apresentam graves problemas, carências, inadequações etc., muitas vezes, desrespeitando direitos das crianças¹⁹.

Barbosa (2010, p. 5) aponta que na pesquisa que realizou pelo MEC/SEB/UFRGS, identificou que os currículos da educação infantil não estão alinhados às ideias trazidas pelos documentos legais e que as propostas curriculares podem ser distribuídas em três tipos:

[...] as que têm a normatização das crianças como eixo central (calendário de eventos e controle social); as que têm a ciência como ponto fulcral (desenvolvimento humano e áreas de conhecimento) e as que têm a relação sociedade, cultura e subjetividade como pontos principais para a reflexão sobre a educação das crianças pequenas (contextos educativos, núcleos temáticos e linguagens).

Tais dados que partiram de uma amostragem bem representativa da realidade brasileira, demonstram que aquilo que é previsto e discutido legalmente, mesmo que mencionado como sustentação nos documentos e no plano do discurso, não se concretiza no chão da escola e elas continuam, na maior parte das vezes, a realizar práticas que contrariam as concepções apresentadas.

As propostas com currículos que se orientam pela normatização como eixo central, segundo Barbosa (2010), possuem o simples objetivo de controlar as crianças e ocupar o tempo com tarefas fragmentadas. Pautam-se pela submissão, disciplinamento dos corpos, moralização das mentes e das emoções. Nestas

¹⁹ Estabelecidos pela Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.

propostas, muitas vezes, o currículo é estabelecido para contemplar um calendário de eventos, de ordem religiosa, civil, comercial etc. Assim, a professora organiza sua prática educativa determinada pelo calendário religioso, civil e comercial. Visitas, festividades, passeios, também balizam as ações das professoras. Os conhecimentos das crianças não são percebidos e os demais saberes encontram lugar sem valor.

As proposições curriculares que estão assentadas nas áreas e nos padrões do desenvolvimento humano dividem o desenvolvimento tal qual a psicologia (cognitiva, afetiva, social e motora) e esta serve de referência para pensar a organização da educação (BARBOSA, 2010). Sendo assim, as propostas visam oferecer, de forma crescente, possibilidades de aquisição das competências e habilidades identificadas como as adequadas para cada área do desenvolvimento em cada faixa etária. Essas referências também guiam a avaliação das crianças.

Segundo Barbosa (2010, p. 6-7), as propostas que se enquadram na relação sociedade, cultura e subjetividade, buscam como pontos principais da reflexão curricular: “[...] se materializam através de desafios, experiências, linguagens, construção de contextos, temas geradores e projetos. Nos últimos anos, também começaram a emergir muitas propostas pedagógicas pautadas em linguagens”. Independentemente da profundidade com que são abordadas essas temáticas conceitualmente nos documentos em que aparecem, esse último formato curricular é o que mais percebe a criança como agente do processo, considerando suas especificidades e sua multidimensionalidade.

Retomando a esses dois primeiros arranjos curriculares (normatização e ciência), podemos afirmar que são inadequados, já que ferem a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil, previstas no artigo sétimo das Dcnei, que observa que as propostas garantam esses aspectos:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (MEC, 2010, p. 17).

Sendo assim, no primeiro caso, os arranjos curriculares desconsideram a

criança como sujeito de direitos e sua forma peculiar de se relacionar e estar no mundo. Além disso, ao pautarem a organização de seu trabalho pelo calendário de datas comemorativas, negam os princípios da laicidade, da diversidade, da sustentabilidade. Negam o aprendizado pela convivência, dentre outros desrespeitos.

No segundo caso, não observam a criança em sua inteireza, tendo uma visão fragmentada de currículo e, com isso, correndo o risco da antecipação da escolarização, que não é o propósito do segmento. Mudar a visão de currículo na escola da infância implica, também, debater sobre outra perspectiva de criança e de conhecimento. Se faz necessário recuperar que existe uma criança, um corpo que aprende e que em suas relações e interações com o mundo é que produzirá sentido. Nada importa e interessa nessa sociedade, se não se produzir sentido, pois é aí que se produzirá crítica para pensar sobre as questões do mundo. Não podemos estar tão apegados pela instrução, pois o que vale nesta fase da vida é a formação.

Em todos os formatos, para mudar a visão de currículo, precisamos perceber a criança como sujeito, como cidadão (apenas de pouca idade) e, também, debater sobre outra perspectiva de conhecimento. Isso porque, as crianças são curiosas, recém-chegadas em um mundo novo (para elas), que querem entender, decodificar, interpelar. Porém, muitas vezes, atrapalhamos essa sua forma de tentar compreender o mundo e, com isso, seu desejo por aprendê-lo.

Um outro dado relevante trazido por Barbosa é um apontamento de que “muitos documentos das Propostas Curriculares apenas reproduziam o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil” (BARBOSA, 2010, p. 1). É muito provável que este fato se dê tanto por conta da ampla divulgação por meio de material escrito desse documento, mas também por seu formato com um endereçamento muito específico, que apresenta uma organização por áreas, eixos, faixas etárias, com uma lista de práticas e objetivos a serem seguidos, o que traz um alto grau de identificação²⁰ pelos educadores, acostumados a lidar com esse tipo organização (diferente do texto das Dcnei que apresentam poucos e amplos artigos, que favorecem muitas possibilidades curriculares autorais).

Os modelos acima citados são reducionistas, deturpam a função da educação infantil ou realizam a mera reprodução de documentos, e, portanto, negam o direito da criança de aprender, de conhecer, de seguir sua essência. Tal fato levou os

²⁰ Como já dito acima, fomos pouco acostumados a ter autoria nos planejamentos.

assessores responsáveis pela BNCC da educação infantil (primeira e segunda versão) a realizarem um detalhamento maior dos princípios previstos nas Dcnei, com o intuito de que esses pudessem ser melhor compreendidos e, com isso, conseguissem ser traduzidos em práticas (BARBOSA *et al.*, 2016).

Com o intuito de explicitar os princípios ético, político e estético, presentes no artigo quarto das Dcnei, a BNCC, traz, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil” (MEC, 2017a, p. 38), um detalhamento de seis elementos essenciais para a organização das propostas e para que as crianças possam desempenhar um papel ativo em sua aprendizagem, interagindo com os outros e com o mundo, construindo significados, que transcrevemos a seguir:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (MEC, 2017a, p. 38),

Fochi (2020, p. 65), esclarece:

Assim, os princípios anunciados nas DCNEI (éticos, políticos e estéticos) se desdobram na BNCC em forma de direitos e são declarados e indicativos para a construção de uma prática pedagógica que respeite a subjetividade das crianças e acolha suas diferenças.

Assim, detalhando expressamente a forma, com ações compatíveis com as concepções anteriormente descritas, o grupo de assessores conseguiu garantir, ao menos no plano documental, o direito de as crianças:

cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, **buscamos chamar a**

atenção para a formação humana e cidadã das crianças, sempre inspirados nas DCNEI (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 19, grifos nossos).

Com relação à estrutura curricular, o parecer vinte (MEC, 2009a, p. 16) previa que “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. As Dcnei falam em possibilidades de experiências que as instituições de educação infantil devem garantir (MEC, 2010, p. 25-27), que são bastante diversas:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
 Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Visando garantir que essas variadas experiências não ocorram de modo isolado, ou de forma fragmentada, foi trazida pela BNCC a proposta de arranjo curricular em campos de experiências. A ideia de campos de experiências como organizadores do currículo também está presente em outros países, como na Itália. O documento italiano²¹ destaca que os campos de experiência se relacionam

²¹ Documento de Orientação do Ministério da Instrução.

diretamente com a experiência da criança, permitindo aprofundar e sistematizar suas aprendizagens.

A esse respeito, os assessores comentam:

[...] mais uma vez destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar, propusemos que a BNCC se estruturasse a partir de “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI, conceito que foi muito bem aceito por leitores críticos e pelos participantes nas consultas públicas presenciais e on line (através do Portal da Base). Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 23).

Desta forma, o texto da Base estabelece:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (MEC, 2017a, p. 40).

São cinco os campos de experiências estabelecidos pela Base: *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.*

Com campos amplos e que se interligam, buscando uma visão de relação, não fragmentada, essa organização constitui uma compreensão mais atualizada e complexa do conhecimento. Na Base, cada campo possui textos introdutórios, com uma visão geral, indicando um modo de compreender a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida pelas crianças, visando articular o sujeito e os conhecimentos que podem ser explorados.

Para Fochi (2020, p.65),

os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de organizar o conhecimento, esse arranjo curricular reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. A criança, sustentada nas relações, nas interações e nas brincadeiras, elabora formas de produzir sentido a si mesma e ao mundo.

Um ponto importante a se iluminar aqui é que o documento não revela ou se aprofunda em sua concepção de experiência, o que abre margem para uma leitura esvaziada do conceito. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 115):

Tomada de forma apressada pela BNCC, experiência é tratada como episódica, e se assemelha a uma escada em que cada sujeito avança na aquisição de conhecimento, num processo crescente de acúmulo de

conteúdos formais. Nessa perspectiva, a ideia de progressão e sedimentação está colocada às crianças desde a tenra idade até o quinto ano do ensino fundamental [...]

Essa ausência de posicionamento transmite essa ideia instrumental, até pela progressão que se observa no ensino fundamental. Essa interpretação mais voltada à vivência, ao acúmulo de conhecimento, não condiz com toda a ideia sustentada até o momento, mas combina com a visão dos demais segmentos, de traçar metas, de progressão, que contribuem para objetivos econômicos e sociopolíticos a longo prazo.

Uma outra leitura que se estende é a compreensão da experiência enquanto experimento, como um processo de experimentação. Nas palavras de Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 86):

O experimento lida sempre com generalizações, com homogeneizações, com o que é repetível, controlado, calculável. O experimento propõe a existência de um único caminho, seguro e previsível para a acumulação progressiva de conteúdo, este caminho tido como verdade única e universalizante.

Ao contrário, a experiência apresenta uma dimensão de incerteza, em que não se pode nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2002, p. 28). Ela é singular para cada sujeito. Dewey (*apud* PINAZZA, 2014, p. 27) diz que

a verdadeira experiência está na combinação “daquilo que as coisas nos fazem” modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embarçando a outros e “daquilo que nelas podemos fazer”, produzindo-lhes novas mudanças.

Por isso, a experiência é única, embora o ambiente educativo seja coletivo e comum. A opção pela ênfase na experiência e no sentido da experiência pretende afirmar o encontro com a alteridade. Dessa forma, o percurso de aprender na educação infantil precisa ser assumido como uma experiência de incerteza e imprevisibilidade.

Benjamin (*apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 111-112) dizem que para analisar o conceito de experiência (*Erfahrung*), precisamos fazê-lo em oposição ao conceito de vivência (*Erlebnis*):

Erlebnis é a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal, apegado unicamente às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos.

Já a *Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, “como uma viagem” [...] Significa o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de prática, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória.

Assumir a experiência na perspectiva empregada por Benjamin (1984) significa pensar um contexto educativo que privilegie as relações entre crianças e adultos, os encontros capazes de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo.

Segundo Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 83):

A experiência, como parte do processo de conhecimento, foi refutada em nome da ciência e das ideias racionais, culminando em seu desprestígio entre as práticas educativas. Nesse contexto, o que predomina é a lógica de valorização dos conhecimentos sistematizados, disciplinares, hierarquizados, racionais, não havendo espaço-tempo para a possibilidade de experiência – ou seja, a possibilidade de afetar, de afetar-se pelo outro, pelo inusitado, pelo imprevisto –, acontecimentos essenciais para uma instituição educativa que é viva, pulsante, para uma aprendizagem capaz de fazer marca nas crianças e adultos que ali vivem diariamente.

Todos esses aspectos decorrem de um empobrecimento da experiência no campo educativo. Pensar a experiência como forma privilegiada de vivência da infância requer reconhecer a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, que através delas criam possibilidades de elaborar sentidos e significados sobre o mundo, sustentando a especificidade da educação infantil. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida, afinal, currículo na educação infantil não se dissocia desta.

Um segundo ponto de atenção na BNCC diz respeito aos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que foram descritos para cada campo de experiência, por grupos de idade (bebês – zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas – um ano e sete meses a três anos e onze meses; crianças pequenas – quatro anos a 5 anos e onze meses). Esse se torna um ponto de atenção pelo fato de a redação desses objetivos estar centrada na ação da criança para a aprendizagem²². É dito:

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 (MEC, 2017a, p. 44, grifos nossos).

Prever a organização por grupos etários e não por idade, amplia para uma

²² Característica da escrita dos verbos em todos os segmentos da última versão da BNCC.

referência mais flexível para cada agrupamento, tentando considerar importantes diferenças de ritmos, interesses e necessidades entre crianças de uma mesma faixa etária. Mas, esse tipo de organização não considera a diversidade inerente à concepção de criança. Assim, o fato de uma criança não se aproximar de um determinado objetivo não quer dizer que ela tenha algum problema de aprendizagem e, muito menos, que ela deva repetir o ano. Afinal, como estabelece a LDB (1996) e é lembrado pela BNCC (2018), o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança nunca pode ter o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Assim, o risco que se corre com essa forma de escrita dos objetivos pode levar a avaliação a ser focalizada única e exclusivamente na criança. Além disso, esse tipo de organização também pode direcionar à construção de práticas pedagógicas conteudistas, pautadas na transmissão, no que a criança ainda precisa desenvolver para alcançar esses objetivos, distanciando-se do conceito de experiência e dos campos. Embora o conhecimento do desenvolvimento infantil seja um importante elemento na formação docente, é importante lembrar que ele não é o conteúdo central de aprendizagem das crianças. Tanto por fragmentar expressões humanas que são conectadas, quanto por estabelecer padrões muitas vezes diferenciados dos contextos em que as crianças vivem. Ora, se a experiência do sujeito é única, como posso aprisionar seu desenvolvimento em noções psicologizantes?

Não queremos dizer que a Base defenda esse tipo de avaliação, pois ao posicionar-se, ela reitera o que já foi dito pela LDB:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, **sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”**. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (MEC, 2017a, p. 39, grifos nossos).

Mas, precisamos reconhecer que embora não seja assim definido, os objetivos de aprendizagem podem condicionar as práticas e as avaliações por esse caminho. As discussões e pesquisas recentemente realizadas, assim como publicações legais, demonstram como é importante garantir e qualificar a avaliação da educação infantil, mais ainda do que a avaliação na educação infantil. Didonet (2012, p. 1) auxilia na

diferenciação dessas duas instâncias, esclarecendo que é preciso que se avalie as crianças, no sentido do acompanhamento do processo educativo (avaliação *na* educação infantil, do microambiente), “focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento”, como também, as próprias instituições e as práticas educativas que ali se realizam (avaliação *da* educação infantil), que “toma esse fenômeno sociocultural formalizado num projeto político pedagógico ou numa proposta pedagógica, visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade”, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias. “Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade” (DIDONET, 2012, p. 1).

Sabemos que a garantia de ambientes seguros, espaços planejados e acessíveis para as crianças, materialidades escolhidas intencionalmente, planejamentos que sejam pensados com as crianças, atenção a diversidade etc. são parâmetros importantes de serem avaliados para se garantir não apenas o acesso como também a qualidade da educação infantil. São essas garantias que, acompanhadas por educadores atentos e que conheçam as crianças e saibam construir uma prática junto a elas, assegurarão que as crianças possam viver plenamente sua infância e se desenvolver integralmente.

Embora tenhamos algumas incoerências com os conceitos, princípios e concepções destacadas inicialmente, que precisam ser salientadas, percebidas, criticadas e ajustadas dentro de cada unidade educacional, a BNCC, no que diz respeito a educação infantil é um documento que pode ajudar a promover avanços nas práticas no contexto da escola.

Se aprendermos a ler a Base, tomando como referência o seu compromisso com as crianças no que diz respeito a garantia dos seus direitos de aprendizagem, olharmos para os campos de experiência como uma subversão a lógica disciplinar²³, percebendo o sujeito que vive a experiência, que tem múltiplas linguagens expressivas, que vivencia práticas sociais e culturais, que acessa o conhecimento sócio histórico, respeitando a diversidade e os princípios éticos de democracia, que vão civilizando e subjetivando-o, teremos cidadãos ativos e potentes, advindos de

²³ Concordando com a defesa de Paulo Fochi.

uma sociedade mais justa e de uma educação infantil respeitosa, que transvê²⁴ a forma de educar crianças. Dessa forma, neste momento, para que a pedra continue no topo do cume, precisamos de muita formação inicial e continuada dos professores, para que não deixemos a pedra rolar montanha abaixo novamente, e para isso, as professoras de crianças pequenas precisam assumir: “definitivamente o papel de eternas aprendizes, ou seja, o que sabemos deve ser permanentemente atualizado por meio de olhar e escuta voltados à realidade vivida e sonhada para nossas crianças” (NOFFS; RACHMAN, 2007).

²⁴ Alusão a Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

3 DIREITOS, EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade²⁵

Dando continuidade à metáfora das pedras, quando a pandemia de covid-19 acende, para a educação infantil uma pedra se coloca no meio do caminho. Uma pedra difícil de atravessar e contornar.

Falar sobre direitos das crianças e da infância num contexto de Pandemia de covid-19 é um tanto quanto desafiador, visto que foram muitos os séculos que se levaram para construirmos um aparato legal que desse conta de garantir que a criança fosse tida como sujeito de direitos, não somente dos direitos à proteção, bem-estar e cuidados, como também, começássemos a configurar aqueles relativos aos interesses e a participação, numa perspectiva de compreender a infância como cidadã e, foi necessário apenas alguns meses para estremecer, para colocar em jogo algumas dessas conquistas que pareciam estar consolidadas. Quando apontamos isso, não estamos questionando a necessidade de as escolas ficarem fechadas em algumas fases críticas da Pandemia. Essa foi uma medida emergencial, por conta da declaração de emergência em saúde pública²⁶, para se preservar a saúde de todos quando a taxa de ocupação das Unidades de Terapia Intensiva estava entrando em colapso e não se podia contar com um aumento do número de casos.

Além disso, na segunda quinzena de março de 2020, momento em que foi necessário se fechar pela primeira vez o acesso presencial às escolas brasileiras, era

²⁵ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/807509/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

²⁶ O Ministério da Saúde editou a Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União, em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus – Covid-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

sabido que o isolamento social era uma medida necessária para se conter os avanços da doença, mas não se conhecia a fundo as formas de transmissão do vírus e sua ação e risco para cada faixa etária da população, como seriam os protocolos de biossegurança para se manter a segurança de todos dentro da escola, dentre outros estudos que precisavam ser adensados, conforme o desenvolvimento da Pandemia ocorria mundialmente e as pesquisas eram efetuadas.

O que queremos focalizar aqui são quais os direitos conquistados pela primeira infância e a fragilidade deles quando uma situação se coloca. Pensando nisso, colocaremos luz nestas conquistas e no que pode se perder, já que ainda estamos vivendo a Pandemia mundial de coronavírus.

Historicamente, o século passado foi um período de grande efervescência no que diz respeito às publicações legais, tanto internacional quanto nacionalmente, imprimindo muitas conquistas e mudanças de cenário no âmbito da garantia de direitos à infância. A consciência da necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, de 1924 e na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, que foi reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1989, temos a Convenção sobre os Direitos das Crianças, instrumento de Direitos Humanos mais aceito na história, que foi ratificado por cento e noventa e seis países. Tal instrumento foi o precursor de nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Antes dele, a Constituição de 1988, em seu artigo 227, já previa direitos

[...] **à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p., grifos nossos)²⁷.

O ECA detalhou e reafirmou esses direitos, para garantir o desenvolvimento da criança, em seus aspectos “físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, n.p.). É importante destacar que nestes três documentos (Convenção dos Direitos das Crianças, Constituição e ECA), são consideradas crianças os indivíduos até os 12 anos de idade e a adolescentes até os 18 anos.

Mas, aqui queremos fazer um recorte, trazendo os elementos relacionados aos

²⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010.

direitos das crianças da primeira infância, ou seja, do período que abrange os 6 anos de vida da criança, e no que diz respeito à educação escolar, já que o foco deste trabalho é na educação infantil. Voltando-nos aos documentos educacionais, vemos na mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9394/96), de 1996, muitos avanços relacionados a essa garantia de direitos: a regulamentação da educação infantil, definindo-a no artigo 21/1, como “primeira etapa da Educação Básica” e que, “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29), em conformidade com o que havia sido previsto pela Constituição/88 e pelo ECA. Desse modo, no tocante à questão escolar no Brasil, com a LDB/96 é declarada a obrigatoriedade do Estado à oferta de educação infantil.

Dessa forma, a educação infantil, por se tratar da etapa mais “jovem” da educação básica, um espaço de configuração recente, como afirmamos na introdução, ainda precisa amadurecer, construir identidade e avançar qualitativamente. Mas, além disso, também necessita garantir o direito da criança expresso em lei, oferecendo efetivamente este acesso a todos.

Visando a ampliação desses direitos, a Lei n.º 12.796/13, que alterou a LDB, tornou a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos em pré-escolas, tendo os governos até 2016 para dar conta desta expansão. O Plano Nacional de Educação, que passou a vigorar com a Lei n.º 13.005/14, em sua meta 1 tem a pretensão de

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, n.p.).

Desde a LDB/96, é significativa a ampliação de oferta por creches e pré-escolas, mas ainda existe um contingente grande de crianças fora do sistema. No início dos anos 2000, por exemplo, a taxa de atendimento nas creches (0 a 3 anos) era de cerca de 15% e, nas pré-escolas (4 e 5 anos), pouco superior aos 60%. Atualmente, esses números dobraram no que diz respeito ao acesso à creche, que atualmente apresenta 35,7% da população de crianças de 0 a 3 anos e caminhamos

para universalizar o acesso à pré-escola, que atende 93,8%²⁸ das crianças entre 4 e 5 anos.

No entanto, o cenário da Educação Infantil ainda é desafiador, quando se leva em conta o grande contingente de crianças fora da escola e, principalmente, quando olhamos para os números que demonstram as desigualdades sociais e regionais existentes em nosso país. Por exemplo, 29,2% das crianças do quartil mais baixo de renda estão matriculadas em creches, enquanto 51% das crianças dos domicílios mais ricos frequentam essa etapa. No Amapá, apenas 67,8% das crianças com idade de pré-escola frequentam escolas, enquanto no Ceará, temos 98,5% das crianças matriculadas. Isso demonstra o quanto o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais, furtando muitos de seus direitos, como de acesso à escola.

Nesse contexto, a tarefa de ampliar o acesso às escolas de educação infantil é maior nos municípios que enfrentam dificuldades, tanto relacionadas ao dimensionamento da demanda por vagas, quanto à necessidade de inclusão crescente de grupos socialmente vulneráveis.

Desta forma, podemos dizer que estamos caminhando para garantir o direito de acesso às crianças, especialmente na pré-escola. Mas, na creche, os bebês e crianças bem pequenas, que querem usufruir deste serviço, que não é obrigatório, mas que deve oferecer vagas a quem fizer essa opção, como previsto em Lei, por mais que tenha feito crescer a oferta, ainda está longe do ideal, especialmente para as crianças que estão nas famílias mais pobres. Ou seja, a equidade de direitos às crianças, quando cotejamos as condições de acesso para crianças mais ricas e as mais pobres, não está sendo garantida.

Foi neste contexto, que se instaurou a pandemia de Covid-19. Como primeira medida para a educação básica, foi editada em primeiro de abril de 2020, pelo MEC, uma Medida Provisória 934 que estabeleceu normas excepcionais para esse ano letivo. Nela, foi colocado que:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

²⁸ Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a, n.p.).

Embora a Medida Provisória tenha dispensado as redes e sistemas do cumprimento dos dias letivos, manteve a obrigatoriedade das oitocentas horas de trabalho educacional, incluindo nessa regra a educação infantil. Posteriormente, pensando nas especificidades desta etapa educativa, essa regra foi alterada pelo Congresso, que editou a Lei 14.040/2020 de 18 de agosto de 2020:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, **ficam dispensados, em caráter excepcional.**

I – **Na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual** previstos no inciso II o caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2020b, n.p., grifos nossos).

Meses após o início das atividades remotas, além da desobrigação do cumprimento de dias letivos e carga horária, a Resolução que instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, no art. 17, colocou como opção o que antes aparecia como determinação:

Art. 17. Na Educação Infantil **podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais**, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica e com as orientações pertinentes quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020b, p. 10, grifos nossos).

A partir desse momento, a desigualdade e a exclusão passaram a ficar mais exacerbadas, além de agravarem-se ainda mais – ou emergirem mais a superfície. Primeiramente, porque com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. Aqueles que já estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza, dentre outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado.

Isso porque, pela impossibilidade da presença, do encontro, devido a recomendação emergencial de isolamento social, a educação passou, em muitas situações, a ser oferecida de forma remota para todos os segmentos da educação básica e ensino superior, sendo a ocorrência dessa oferta não presencial de forma síncrona ou assíncrona, ou seja, passou-se a utilizar essencialmente dos meios

digitais de informação e comunicação, para estabelecer um elo entre escola e crianças/famílias. Essa nova forma de organizar a vida das famílias e a educação, que se colocou do dia para a noite, gerou um grande impacto para todos os envolvidos. Isso porque, como afirmam Campos e Durli (2021, p. 225):

Essa mudança repentina e drástica nas formas cotidianas de “fazer a Educação Infantil” teve impactos em todos os sujeitos sociais envolvidos, com destaque para as famílias, as crianças e as e os profissionais que atuam em instituições educativas: organizar atividades a serem executadas “remotamente” pelas famílias com as crianças não significava meramente transpor propostas e/ou planejamentos pedagógicos do plano “real” para o “virtual”. Mais do que isso, a natureza mesma do ato pedagógico foi sendo modificada (Grifos do autor).

Com o intuito de orientar Estados, Municípios e escolas das redes pública e privada de ensino sobre como organizar a educação no formato não presencial nos diversos segmentos, foi expedida em primeiro de junho de 2020, somente dois meses e meio após o fechamento das escolas, o parecer nº 5/2020, pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP)²⁹, que colocou que

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica [...] (MEC, 2020b, p. 04, grifos nossos).

Algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB seriam:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- **a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação)** enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e
- a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. **Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.** A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (MEC, 2020b, p. 06, grifos nossos).

²⁹ Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei n.º 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6/2020. Ressalta-se que esta Lei, no parágrafo único do artigo 1º, definiu que “o Conselho Nacional de Educação (CNE) editará diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto nesta Lei”.

Desta forma, as orientações de reorganização dos calendários e do trabalho pedagógico, colocaram foco na necessidade de se alinhar os conteúdos escolares com as competências e habilidades previstas para cada etapa educativa, conforme consta na BNCC, para atendimento dos direitos de aprendizagem, através da adoção de atividades pedagógicas não presenciais, a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares.

Neste sentido, gostaríamos de salientar alguns aspectos. Primeiramente, relacionados a questão de acesso dos brasileiros à internet, já que para contar com atividades pedagógicas não presenciais de forma síncrona, essa tecnologia se fez necessária. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰, 17,3% da população, o que equivale a 39,8 milhões de pessoas, não possuíam acesso à internet no Brasil em 2019. Além disso, das pessoas com acesso à internet, 98,6% realizava esse acesso do celular. Apenas 46,2% utilizava o computador como meio de acesso à internet. Considerando que, muitas vezes, a família somente contava com um dispositivo para dividir entre os adultos e crianças da casa, podemos considerar que uma grande parcela dos estudantes brasileiros não pode contar com uma aproximação virtual com a escola durante a pandemia, como uma das possibilidades colocadas pela portaria. Ou seja, o direito de acesso ao ensino remoto para as crianças mais pobres da população foi dificultado.

Nas palavras de Anjos e Francisco (2021, p. 128):

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de uma parcela de famílias e de crianças brasileiras, embora saibamos que tantas outras ainda não têm acesso à elas devido ao cenário de exclusão social. A exclusão digital se constitui como uma faceta da exclusão social, que cria situações de sofrimento para cidadãos e cidadãs [...].

Além da exclusão digital da população, também se desvelou a falta de investimentos e a precariedade instaurada no sistema de educação pública:

Os governos federal, estaduais e municipais estão demonstrando muita dificuldade em construir estratégias para oferecer um mínimo de continuidade ao processo de escolarização dos cerca de 55 milhões de estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, em modalidade remota, via internet [...] Mesmo que tenham sido tomadas algumas medidas para que o processo educacional pudesse acontecer em formato virtual, esse movimento coloca em xeque as condições existentes para que a mesma se torne virtual. Se na modalidade presencial já tínhamos problemas de ordem curricular,

³⁰ Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

metodológica, didática e estrutural, isto se agrava quando a única possibilidade em dar continuidade ao processo educacional deve ser efetivada na modalidade remota, a distância, com o uso da internet (POSSANI; ISHII, 2020, p. 33).

Em meio a essas dificuldades, no relatório contido no Parecer n.º 11/2020 emitido pelo CNE/CP, em três de agosto de 2020, sobre a educação infantil é colocado que, mesmo não sendo obrigatório, 60% das redes municipais se organizaram para envio de propostas remotas aos alunos, sendo que 43% enviaram materiais impressos nas atividades remotas e 57% conteúdos digitais ou videoaulas gravadas. Das que disponibilizaram material, a frequência de envio foi a seguinte:

Em relação à educação infantil, a pesquisa mostra que 41% (quarenta e um por cento) das redes municipais disponibilizam semanalmente conteúdos aos alunos; 31% (trinta e um por cento) quinzenalmente e 28% (vinte e oito por cento) diariamente. Em geral, as redes ofereceram orientações aos pais sobre atividades lúdicas, interações e brincadeiras, alimentação saudável e suporte psicológico (BRASIL, 2021d, p. 83).

Das redes consultadas, mais da metade indica que as maiores dificuldades para a implementação das atividades não presenciais são a indefinição das normativas dos respectivos sistemas e as dificuldades dos professores em lidar com as tecnologias, assim como a falta de equipamentos.

Além disso, a evasão escolar voltou a crescer, sendo que ao final do ano de 2020, foi computada uma saída de mais de cinco milhões³¹ de meninos e meninas das escolas, das quais mais de 40% eram de crianças de 6 a 17 anos³², faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. Na educação infantil, por conta das características desse segmento, como a não obrigatoriedade até os 3 anos, ou existe a dependência de um adulto para acompanhamento de possíveis propostas pensadas na relação escola-família, a evasão foi ainda maior, chegando a 15%³³ nas escolas privadas³⁴, mesmo nos anos de escolaridade obrigatória.

Segundo Florence Bauer,

Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O país corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação. É urgente reabrir as escolas em segurança e tomar todas as medidas necessárias para garantir o direito de aprender (UNICEF/CENPEC,

³¹ Unicef/Cenpec (2021).

³² Não foram encontrados dados sobre a evasão na Educação Infantil, mesmo para a faixa etária de escolarização obrigatória (pré-escola).

³³ Disponível em: <https://www.abed.org.br/site/pt/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

³⁴ Não encontramos dados relativos à escola pública.

2021, n. p.).

Essa não é uma questão brasileira, é uma questão mundial, mas, enquanto a maioria dos países fechou suas escolas por uma média de vinte semanas, as crianças e adolescentes brasileiros ficaram mais de vinte e nove semanas sem aulas presenciais durante o ano de 2020³⁵ (pesquisa publicada em 25/01/2021). Em julho de 2021³⁶ apenas 16,2% dos municípios tinham voltado presencialmente e o protocolo sanitário não havia sido concluído em 43% dos municípios. Foi apenas em agosto de 2021 que as escolas públicas iniciaram retorno presencial com números significativos e em fevereiro de 2022 que o ensino presencial retornou a toda educação básica do país. Tais dados mostram que o retorno às aulas presenciais com segurança não foi prioridade do governo brasileiro. Como afirmam Anjos e Pereira (2021, p. 10):

A postura do presidente em exercício, Jair Bolsonaro, diante dos eventos da pandemia ao longo do ano de 2020, foi de abstenção das suas responsabilidades e de negação do conhecimento científico produzido com seriedade por muitos(as) pesquisadores(as) que continuam trabalhando ao lado de profissionais de diversas áreas e linhas de frente desse imenso Brasil, como forma de amenizar o sofrimento da população brasileira.

Tal postura, sem defesa de isolamento social, uso de máscaras, companhas preventivas e de transferência da responsabilidade por medidas preventivas e de combate para os Estados e Municípios, como por exemplo, o *lockdown*, fez com que a Pandemia no Brasil chegasse a números alarmantes de mortos³⁷ e que os alunos sofressem as consequências das escolas com suas portas fechadas.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar é a recomendação contida no Parecer de que “A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC” (MEC, 2020b, p. 04). Isso porque o currículo escolar prevê diversos arranjos, sendo a Base uma das referências para organizá-lo. Outros documentos legais e mandatários, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, precisam ser levados em consideração e não foram mencionados.

Agora, voltando-nos à organização específica da educação infantil, no mesmo

³⁵ Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em: 15 jul. 2021.

³⁶ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/23-07-2021-14-39-escolas-municipais-so-reabriram-em-162-das-cidades-brasileiras-neste-ano>. Acesso em: 24 jul. 2021.

³⁷ No Brasil, o número de óbitos acumulados foi de 685.425. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2022.

parecer mencionado acima, é sugerido que:

No sentido de contribuir para **minimização das eventuais perdas** para as crianças, sugere-se que as **escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas** de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e **evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais**. (...)

E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, **quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças**. [...]

Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono³⁸ ou assíncrono³⁹, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. **Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais**. Outra alternativa é o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola (MEC, 2020b, p. 04, grifos nossos).

Embora as medidas legais procurem diferenciar algumas medidas para este segmento, por conta de suas diferenças em relação às demais etapas da educação básica, é necessário analisá-las criticamente e cotejá-las com algumas construções legais e teóricas, como aquelas apresentadas no primeiro capítulo desta tese, que sustentam princípios e devem balizar todas as ações, seja numa situação de normalidade ou de excepcionalidade, inclusive neste momento, para que não tenhamos retrocessos. Avanços levam muito tempo para serem conquistados, mas são necessárias apenas algumas medidas controversas para que muita coisa se perca.

Diante disso, salientamos quatro pontos e os relacionamos ao que foi apresentado, levantando algumas questões.

i. Ideia/concepção de criança

Conforme apresentada nas Dcnei e reiterada em documentos posteriores, a criança é vista como sujeito histórico e de direitos, que aprende e que constrói sentido

³⁸ É a modalidade em que o professor transmite ao vivo sua aula, através de sua plataforma escolhida.

³⁹ É quando o material criado pelo professor é disponibilizado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

sobre o mundo, na relação com os outros (crianças e adultos), com formas peculiares de aprender (ao brincar, fantasiar, imaginar, narrar etc.).

Desta forma, as crianças aprendem no dia a dia, em sua vida cotidiana, durante as interações que estabelecem, articulando suas experiências e saberes com aqueles que o patrimônio da humanidade sistematizou.

Portanto, é preciso muito cuidado ao se recomendar o desenvolvimento de “alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas” (MEC, 2020b, p. 4), que possam reduzir a criança a alguém que cumpre tarefas prontas, escolarizadas, descontextualizadas, que não consideram a complexidade e a subjetividade infantis, como visto em situações de uma educação preparatória para o ensino fundamental.

ii. Noção de currículo para a infância

A concepção presente nas Diretrizes, que vê o currículo como um conjunto de práticas centradas nas experiências das crianças, que articulam seus saberes com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando a promoção de seu desenvolvimento integral, não apare mencionada no Parecer do CNE. Este faz menção ao trabalho com a BNCC, e também sugere que a escola encaminhe propostas com o intuito de evitar “retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais” (MEC, 2020b, p. 4).

Nosso aparato legal é contrário à ideia de instrução, pois privilegia a formação integral e humana, tornando indissociáveis os cuidados e a educação. Essa perspectiva que relaciona os processos de aprendizagem e desenvolvimento, lembra muito a visão desenvolvimentista, muito presente no início do século passado: “Trata-se, contudo, de uma perspectiva reducionista e biologizante do desenvolvimento infantil que, embora muito criticada, persiste como um vetor sempre ativo revitalizando perspectivas de educação compensatória [...]” (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 233).

Como também já defendido no primeiro capítulo desta tese, a criança é uma pessoa íntegra, que precisa ser vista holisticamente. Desta forma, tais recomendações podem reforçar a visão de fragmentação do sujeito e redução, banalização do currículo das escolas de educação infantil.

iii. Relação escola-família vista de forma complementar

A LDB diz que a ação da educação infantil é complementar à da família. Portanto,

reconhece e compreende a importância da educação que se inicia em casa e que a escola, para complementar, ampliar, precisa compreender qual é a educação familiar, conhecer a criança, sua realidade, para dar sequência.

Voltando-nos a questão já destacada aqui, sobre a recomendação do Conselho Nacional de Educação de se encaminhar materiais, orientações e propostas para serem realizadas pelas famílias ou adultos responsáveis pelas crianças, numa perspectiva de continuidade do trabalho pedagógico com as crianças gostaríamos de salientar dois riscos de interpretações, pressupostos apresentados por Campos e Durli (2021, p. 233):

a) que o afastamento prolongado das instituições educativas acarretará “retrocessos” e perdas em aquisições cognitivas, afetivas, sensório-perceptivas, relacionadas ao seu próprio desenvolvimento; b) que os possíveis impactos decorrentes dessas perdas sobre suas trajetórias escolares futuras podem ser mitigados pela ação das famílias, devidamente orientadas por suas professoras e professores.

Como colocado, a relação estabelecida pela escola com as famílias deve ser de complementaridade e não de transferência ou atribuição de tarefas. Isso porque a ação pedagógica na educação infantil, justamente pelas especificidades das crianças pequenas, diferencia-se das praticadas realizadas no ensino fundamental, muitas vezes, de caráter conteudista.

[...] a organização sistemática e intencional do tempo e do espaço dista da forma de aula tradicionalmente pensada para as demais etapas da educação, como também das lógicas socializadoras presentes no ambiente familiar. A aprendizagem das crianças está vinculada à compreensão do significado social das relações, dos objetos e da natureza. O valor social e educativo dessa etapa, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), tem nas relações e interações, portanto nas mediações diretas, a sua essência (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 235).

Além disso, durante o período de isolamento social, as famílias viram-se com acúmulo de atividades, de tarefas, como as domésticas, home office e cuidado dos filhos, já que não podiam contar com ajuda externa, devido à recomendação de que todos ficassem isolados. Além dessa realidade do momento pandêmico, é necessário lembrar que a maior parte das famílias das crianças que frequentam as escolas públicas, além das restrições de acesso a meios digitais como já colocamos aqui, muitas vezes não dispõem de condições necessárias a uma vida com dignidade, não sendo possível se organizar para possibilitar a realização de propostas escolares.

Citando mais uma vez Campos e Durli (2021, p. 236):

As dimensões constitutivas do trabalho docente com crianças pequenas

ficam “distorcidas” e “invertidas” na lógica que orienta as atividades não presenciais: professoras e professores precisam planejar propostas que sejam compreensíveis e legíveis para as famílias, pois são estas que ocuparão o centro dos processos de mediação junto às crianças, carecendo, no entanto, da intencionalidade pedagógica e do *savoir-faire* que faz cada ato pedagógico ser único. Pais e mães veem-se confrontados com uma dupla função no ambiente doméstico, na medida em que passam a acumular também essas atividades, incluindo, muitas vezes, a produção de registros que comprovem a realização do que foi encaminhado (Grifos do autor).

Além da perda da complexidade que trata o ato educativo, um outro risco que se corre ao se naturalizar que os pais possam assumir o papel da escola, é o apelo pela aprovação da regulamentação do ensino domiciliar, em substituição ao escolar, o chamado *homeschooling*, que atualmente tramita como projeto de lei⁴⁰. Ou seja, as orientações dadas pelo CNE, caso interpretadas sem uma visão crítica do real papel da educação infantil, podem levar a deturpação e desvalorização das práticas pedagógicas na educação infantil, o que pode ser visto em muitas orientações de escolas privadas e de secretarias, que se voltaram a uma ideia de instrução na educação infantil, como desdobramento da leitura apartada desse Parecer, sem se considerar as demais leis que respaldam o fazer nessas instituições.

Esse momento, assim como todos os outros, precisa ser de ação compartilhada entre essas duas instâncias. Não existe uma forma única de fazer, já que as instituições e os contextos familiares, como vimos acima, são muito distintos. Para algumas crianças em situação de vulnerabilidade, é importante que a escola seja um agente de informação e de cumprimento de seu papel político e social, por necessitarem de informações sobre cuidado, sobre proteção social, sobre alimentação. Outras, de ações compartilhadas sobre organização de cotidiano, já que a forma como era organizado esse cotidiano foi interrompido ou sobre o lugar de produção simbólica diante do momento vivido. Enfim, o diálogo, a troca é que precisa ser sempre a palavra de ordem, a baliza para orientar essa construção e outras construções.

iv. Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se

Muito assertivamente, a BNCC coloca seis direitos de aprendizagem para as crianças da educação infantil, que possuem uma forma peculiar de aprender e se relacionar com o mundo. Esses direitos, traduzem os princípios contidos nas

⁴⁰ PL 2401/19.

Diretrizes: éticos, políticos e estéticos.

Nesta situação de emergência e excepcionalidade que se colocou, tais direitos, dentro das casas, não puderam ser atendidos em sua integralidade, afinal, como colocamos acima, não seria possível reconstruir a escola no ambiente familiar. A comunicação com a escola, por meio digital (computadores, celulares, televisão) pôde garantir algo importante às crianças: a permanência do vínculo com seus professores, amigos e a instituição, para aqueles que possuíam acesso. Afinal, como disse Antonio Nóvoa, em uma fala que fez aos professores de Novo Hamburgo⁴¹, em que afirmou vivermos uma situação excepcional que pediu medidas anormais, já que não poderíamos abandonar os nossos alunos e nos ausentarmos neste momento central da vida de nossas sociedades e nesse momento tão dramático, já que as escolas são instituições centrais, decisivas, para nosso presente e nosso futuro.

Assim como nós, as crianças viveram e estão vivendo uma situação atípica. Elas participam do mundo, portanto, nesta situação, mudaram comportamentos. Anteriormente, nenhuma escola ou pediatra indicaria o uso de telas, por conta das implicações que podem comprometer o desenvolvimento dessa faixa etária, como a diminuição de vocabulário ou levar a um comportamento introspectivo, já que esses recursos não convocam a criança a se relacionar e interpelar o mundo, a desenvolver a linguagem, já que não convidam a criança a interagir, ao contrário, as telas fixam, paralisam. Infelizmente, neste contexto foi preciso que elas estivessem em contato com as telas, até porque, foi por meio delas que puderam encontrar com seus avós, com sua escola, com seus amigos. No contexto escolar, esse tipo de comunicação precisou se colocar como uma possibilidade para a manutenção de vínculos com a comunidade educativa, famílias e crianças. Para que a escola não desaparecesse repentinamente.

Com a diminuição da ocupação dos leitos de UTI, em três de agosto de 2020 o CNE/CP emitiu o Parecer 11/2020, com Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais, não presenciais, criando o cenário que vem sendo chamado de híbrido⁴². Tal parecer é bastante extenso e detalhou caminhos para a introdução da educação não-presencial, mediada por tecnologias digitais de

⁴¹ Conversa com António Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19 / Coronavírus), 06/04/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁴² No contexto da pandemia, foi chamado de ensino híbrido aquele que aliou o ensino presencial com o não presencial.

informação e comunicação. Segundo Campos e Durli (2021, p. 229), essa pauta atende a reivindicações antigas dos empresários da educação, especialmente aqueles que atuam no segmento de tecnologias e citando Stephen Ball (2007, 2016), afirmam que “é o próprio estado que cria mecanismos regulatórios possibilitando que o setor privado se insira e expanda seus negócios”.

Nestas orientações, o CNE reitera o que já havia sido mencionado em lei, que as

[...] autoridades locais e estaduais têm competência e responsabilidade para definir medidas de relaxamento da quarentena. Não há uma solução única. É importante a coordenação de ações nos estados e nos municípios, em base territorial, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia. Cabe a cada estado ou município definir o calendário de retorno, considerando o ritmo e intensidade da pandemia em cada localidade. A cooperação entre os entes federados deve identificar quais os riscos envolvidos na volta às aulas e, quando possível, organizar um mapeamento dos riscos locais e/ou regionais (MEC, 2020c, p. 19-20).

Assim, de acordo com os números da pandemia, cada município e estado estabeleceu seu cronograma para que as escolas pudessem retornar de forma segura. A princípio, foi recomendada uma redução do número de alunos, de forma a garantir um fluxo seguro de pessoas dentro de cada ambiente. Infelizmente em 2020 não tivemos registros de escolas públicas que tenham retomada às aulas presenciais. Apenas algumas escolas privadas que promoveram propostas de acolhimento e recuperação em tempo reduzido e com o número de crianças recomendado, geralmente desenvolvendo protocolos de biossegurança contando com a assessoria de renomados hospitais. Em 2021 as escolas públicas foram retornando, aos poucos, para o formato híbrido. Houve manifestações e greves de professores junto aos Sindicatos, exigindo que fossem vacinados, para que pudessem voltar de forma segura. Em alguns estados e municípios, como a vacinação ocorreu no segundo semestre, as aulas se mantiveram de forma remota até esta data.

No Parecer n.º 19/2020, o CNE/CP colocou que no ano letivo de 2021 as atividades somente poderiam ser integralmente remotas, se:

Parágrafo único. As atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas de forma integral nos casos de: I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais (MEC, 2020e, p. 2).

Se apoiando nesta resolução, alguns estados e municípios postergaram o retorno presencial. Tal medida causou comoção de organizações de pais e sociedade

civil de um lado e sindicatos do outro.

Quanto ao retorno presencial na educação infantil, no Parecer n.º 15/2020, foram colocadas orientações bastante assertivas, com exceção de uma que destacamos abaixo:

Art. 20. No retorno presencial, as escolas de Educação Infantil devem: I – investir em atividades que possibilitem uma transição tranquila entre as rotinas vivenciadas em casa para uma nova rotina escolar, cuidando dos aspectos psicoemocionais dos estudantes e das condições de oferta de escolaridade; II – articular com as famílias sobre o retorno às aulas presenciais, garantindo aos pais a possibilidade de continuidade de atendimento escolar não presencial, na forma concomitante, em condições e prazos previamente acordados; III – fundamentar o trabalho pedagógico de educação integral, marcado por processos de acolhida, segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar; **IV – garantir atenção ao planejamento didático-pedagógico dos professores para que não envolvam atividades de interação com contato direto, nem compartilhamento de materiais**, privilegiando o uso de áreas ao ar livre; e V – organizar os horários de intervalo e de saída dos alunos, evitando aglomerações (MEC, 2020d, p. 11, grifos nossos).

Se as bases para o planejamento do professor na educação infantil, como sugere nossa legislação, tanto as Dcnei como a BNCC, temos como eixos do currículos as interações e as brincadeiras, e sendo necessário assegurar os direitos de aprendizagem para o segmento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), não é possível conceber uma organização de espaços, materiais e de interações em escolas de primeira infância que não possa prever o não compartilhamento de materiais e a ausência de proximidade. Como já dito, a ação pedagógica na educação infantil se difere das ideias já preconizadas de educação escolas, de corpos estáticos que se voltam a um quadro negro. Para aprender e conhecer, as crianças se aproximam, exploram, tocam, trocam materiais.

Segundo pesquisas realizadas pelo Centro de Controle de Doenças Europeu (ECDC)⁴³, durante a abertura das escolas europeias, os dados revelaram que crianças ou cenários educacionais não são os motivadores principais da transmissão do vírus.

Outro ponto relevante é que quando existe a autorização para que as escolas sejam reabertas, o cenário não está mais tão crítico no que diz respeito ao número de mortes, podendo prever um mínimo de contato protegido, priorizando espaços abertos, ambientes arejados, protocolos de utilização de máscaras, de higienização das mãos e dos ambientes, cuidados de afastamento de pessoas doentes e pessoas

⁴³ Disponível em: https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/ecdc_pt. Acesso em: 11 dez. 2022.

que com elas tiveram contato etc. Buscando ao máximo manter uma organização que garanta a saúde de todos, já que nada substitui a riqueza dos encontros presenciais nas escolas de educação infantil.

Sabendo da situação social, econômica e educacional brasileira, tão desigual no que se refere à saúde, ao poder aquisitivo, à assistência, ao lazer e, também, à educação, como já dissemos aqui, é imprescindível voltarmos nossas atenções e ações para a garantia de direitos das crianças e dos grupos mais vulneráveis. O cenário da Pandemia expôs e agravou injustiças sociais, fazendo com que a maldição de Sísifo reaparecesse para fazer a pedra despencar montanha abaixo novamente. Portanto, se torna urgente e indispensável empreender esse debate para a visibilização das problemáticas sociais que expõem tantas crianças e outras pessoas à violência, à negligência e ao abandono. Juntemos forças para sustentar essa pedra antes que ela extinga mais tantas vidas.

4 DESENHO METODOLÓGICO

Se as pedras fossem flores
Mas já pensou se as pedras fossem flores?
Que alegria seria ser apedrejado!
Chamaríamos, por certo, de amores
Todos que pedras têm atirado
Mas já pensou se as pedras fossem flores?
Como o caminho seria perfumado!
Lindo jardim, repleto de primores,
Com flores surgindo por todo lado!

Antonio Costa⁴⁴

As pedras sempre se colocam no caminho da educação infantil, mas, e se pudéssemos usá-las de outra forma? Como alicerce? Ou então, como diz o poema, e se as pedras fossem flores? Seria muito bom ser “apedrejado” e o caminho seria mais perfumado. A escolha metodológica do percurso dessa tese busca esses outros caminhos.

Para situar a tese nesse mundo, precisamos compreendê-lo. Os paradigmas de pesquisa somente se tornarão claros se recorrermos ao presente, passado e às experiências já trilhadas. As ciências humanas sempre demonstraram seu valor ao significar e dar sentido ao que foi e está sendo construído pela humanidade. São elas as responsáveis por revelar novos horizontes, em cada período temporal, para a construção da existência humana. As ciências humanas dão sentido ao homem, à vida em sociedade e, neste caso, ao currículo escolar.

Quando as pessoas podem saber mais, podem viver melhor e ajudar a desenvolver sua cidade, seu país, seu mundo. O conhecimento pode libertar as pessoas das opressões, pois, por meio da autonomia pessoal o ser humano aprende a viver em sociedade e a não se submeter a injustiças.

A escola, por meio de suas escolhas curriculares e da atuação do professor em sala, pode ajudar a construir um país mais justo ou a continuar a reproduzir a lógica dominante. Por esse motivo, na área de currículo escolar existe e sempre existirá uma grande disputa científica e política, refletindo os interesses daqueles que disputam o poder.

Como diz Freire (2000, p. 67):

⁴⁴ Disponível em: <https://www.lera.mobi/readBook/607409/106215/SE-AS-PEDRAS-FOSSEM-FLORES> Acesso em: 11 dez. 2022.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Desta forma, a escrita de uma tese não pode envolver apenas a paixão pessoal por conhecer. Precisa significar algo muito maior do que uma simples realização de um desejo pessoal, precisa abarcar algo mais amplo. O desejo por contribuir com o horizonte social, com o desenvolvimento humano, com a melhoria de vida das pessoas, com a construção de uma sociedade mais justa e no caso de teses relacionadas à área da educação, especialmente, para ajudar a transformar a qualidade da escola e do fazer pedagógico com as crianças, é também o que muitas vezes move o pesquisador. O peso das contribuições que podem ser oferecidas à sociedade, somado a paixão pelo conhecimento são, sem dúvida, no caso desta tese, as duas principais molas propulsoras.

Para se atingir a esses objetivos, ao longo do processo é importante cumprir com o rigor metodológico, necessário para o desenvolvimento da pesquisa: “é uma experiência de trabalho metódico, quer dizer, construir um objeto que, como princípio possa servir também aos outros” (ECO, 2008, p. 5). A clássica obra de Eco (2008) “Como se faz uma tese”, nos diz que o pesquisador precisa desenvolver um trabalho original de pesquisa, visando contribuir com avanços para a disciplina a que se dedica. Segundo esse mesmo autor, embora em ciências humanas a descoberta não seja revolucionária, mas sim, mais “modesta”, “o estudioso deve produzir um trabalho que, teoricamente, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porquanto diz algo de novo sobre o assunto” (ECO, 2008, p. 2).

Eco (2008) ressalta, também, a seriedade e o empenho que devem ser empregados para a pesquisa. Uma analogia interessante do processo de escrita de uma tese seria o processo da gestação e do trabalho de parto: requer-se um processo que exige envolvimento, dor e esforços para se “parir” o conhecimento.

Além disso, não é possível separar experiências pessoais, a “história que carrego em meus ossos”, fazendo uma alusão a Fochi (2019). Aquilo que externaremos, será o que tivermos vivido e significado durante o percurso. Fochi (2019, p. 33), salienta que “Ademais, fazer a tese significa ter competência de projetar um percurso, quer seja pela capacidade de recolher, relacionar e reexaminar dados, quer seja pelo modo com o qual compartilha o percurso de pesquisa”.

A experiência de trabalho comportada pela tese, as questões históricas somadas ao percurso da pesquisa, buscando avançar no campo a que ela se dedica, trazendo horizontes aos demais teóricos da área são aspectos que devem ser levados em consideração.

Em sua “Carta a um jovem investigador”, Nóvoa (2015) apresenta alguns conselhos ao pesquisador: conhece-te a ti mesmo; conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir; conhece para além dos limites da tua ciência; conhece em ligação com os outros; conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como pesquisador; conhece para além das evidências; conhece com a responsabilidade da ação; conhece com os olhos no país; conhece com a responsabilidade da ação; conhece com liberdade e pela liberdade. Tais conselhos, reforçam o rigor metodológico necessário, mas, também, falam sobre a necessidade de compreender suas contribuições (e limitações) para a área, sobre a ação situada, sobre ética e coerência entre teoria e prática, sobre a importância da troca para a construção de conhecimento, mas, além de tudo, sobre a criatividade, a criação, a transgressão: “A investigação ou é cri-ação ou não é nada” (NÓVOA, 2015, p. 14).

Buscando coerência com os princípios e aconselhamentos acima citados, com o meu saber situado e com a Pedagogia na qual compartilho princípios⁴⁵, a escolha para o desenho metodológico desta tese levou em consideração o desejo por escrever uma tese pedagógica⁴⁶.

Muitas vezes, os tipos de pesquisa produzidos em educação aproximam uma teoria já consagrada a uma realidade, ou aprofundam um período histórico com a finalidade de exprimir conceitos. Nem sempre os estudos empíricos ajudam a transformar contextos, dando a impressão, em algumas situações, que servem apenas para justificar conceitos ou hipóteses, ou ainda, seus resultados são apreciados por alguns pequenos grupos que não se aproximam do chão da escola. Outra característica comum seria adotar metodologias comuns a outros campos, como da Sociologia, Psicologia, Antropologia, estruturando percursos de acordo com essas áreas. Já o objetivo desta tese é bastante específico: a transformação da práxis

⁴⁵ “Pedagogia que se opõem a pedagogia transmissiva e enquadra-se na família das pedagogias participativas, que possuem uma visão do mundo progressista, democrática e participativa; norteadas pelo paradigma epistemológico da complexidade; fundamentada pelas teorias socioconstrutivista e sociocultural e com uma imagem de criança e de professor, ambiente educativo, método e avaliação, que correspondem aos elementos anteriores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, p. 117).

⁴⁶ Inspiração trazida pela tese de doutorado de Paulo Sérgio Fochi, que apresenta esse conceito, ou seja, uma tese que contribui efetivamente com o estatuto da Pedagogia.

durante o período de pandemia, de acordo com os princípios fundantes, que visam a garantia de direitos às crianças, sempre guiados pela ética. Tal desenho construído em parceria com os atores envolvidos, documentando densamente esses processos, criando, assim, conhecimento que interessa à Pedagogia: o conhecimento praxiológico.

Freire (1981, p. 36), ao tratar sobre o caráter político da atividade científica nos faz refletir, ao questionar “A quem sirvo com minha pesquisa? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”.

Considerando todos esses aspectos, ao desenhar esta tese, retomei alguns argumentos que demonstram o quanto essa pesquisa pode circunscrever-se como uma tese pedagógica: (i) contribuir para avançar nas discussões sobre currículo e infância; (ii) documentar experiências educativas na educação infantil em período pandêmico; (iii) projetar e construir contextos educativos que garantam direitos para as crianças mesmo em tempos de pandemia de covid-19; (iv) construir a narrativa a partir de um contexto real, com professores reais e desenvolver transformações conjuntas com eles; (v) não permitir a colonização da Pedagogia por outras áreas do conhecimento, usando um quadro teórico da Pedagogia da Infância como orientador do trabalho desenvolvido⁴⁷.

Ainda voltando-me ao que é dito por Freire (1981, p. 35):

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Assim, nas páginas a seguir, discuto sobre as escolhas metodológicas e epistemológicas desta pesquisa, comprometida com a construção de conhecimento e transformação de contextos em parceria.

4.1 Investigação praxiológica: a busca por um outro paradigma científico

As pesquisas qualitativas tornaram-se uma linha de referência para as ciências

⁴⁷ Esta tese não é contrária a pesquisas multidisciplinares. Ao contrário, as reconhece como importante perspectiva para entender a complexidade da vida, para oferecer vários pontos de vista, que não se sobrepõem, porém, a visão pedagógica, que possui inúmeras especificidades enquanto ciência da práxis.

humanas, dada a natureza de seu objeto. Elas se qualificam como uma atividade situada, que coloca o observador no mundo. O conhecimento é construído na relação com os sujeitos, conhecimento que não se estende a outros casos, já que este é singular, dentro de um momento histórico e um contexto social. Sua função é de compreensão deste fenômeno.

Segundo Formosinho (2016, p. 18), “As predições e as explicações de factos independentes do seu contexto, prevalentes nas ciências naturais, não se podem aplicar à ação dependente do contexto, que é uma característica essencial da atividade humana”.

Para isso, envolve o uso de práticas interpretativas que tornam o mundo visível e o reconstruem. Isto significa que o pesquisador estuda os fenômenos procurando atribuir-lhes sentido, interpretá-los, diante daquilo que é significado pelos atores envolvidos.

Para que isso seja possível, implica o uso intencional de uma ampla variedade de materiais empíricos que permitam a descrição densa de situações, significados extraídos do cotidiano e assuntos emergentes da vida das pessoas e dos grupos envolvidos na investigação. Nas palavras de Chizzotti (2003, p. 221):

[...] adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

O termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O uso de diversas metodologias e técnicas de recolha e análise dos dados nas pesquisas qualitativas se justifica pelo tipo de respostas que se pode encontrar, sempre marcadas pelas incertezas inerentes à complexidade da condição humana, sendo que a investigação está a serviço do aperfeiçoamento desta condição.

Edgar Morin (2002, 2003), tratando do “paradigma da complexidade”, diz que somente a “racionalidade complexa” é capaz de construir compreensão sobre a própria complexidade do fenômeno educativo (estudando, interpretando e compreendendo uma situação, uma problemática, um significado), no seu contexto e na sua dinâmica, e, simultaneamente, recorrendo, se for pertinente, ao conhecimento mais generalizador e quantitativo. Este mesmo autor denomina de “princípio

dialógico”, aquele que procura estabelecer a comunicação, a articulação entre diferentes lógicas, assumindo as relações paradoxais, conflitivas e de tensão entre partes e todo, indivíduo e grupo, indivíduo e sociedade.

Seguindo nesta esteira de pensamento de Morin, Moraes (2012, p. 74) afirma que

Necessitamos de novos enfoques ontológicos, epistemológicos e metodológicos mais abrangentes e profundos, o que significa que necessitamos de uma inteligência da complexidade mais condizente com a atual evolução da ciência e da problemática atual, no sentido de provocar transformações mais significativas, relevantes, oportunas e necessárias.

Neste âmbito é a combinação de métodos de investigação (estratégias e técnicas) que possibilitará dar conta da complexidade da realidade em estudo, reconhecendo que se atinge uma parte da realidade, mas nunca toda a realidade, porque ela é contextual e mutável.

Por identificarmos-nos com esses enfoques, paradigmas e princípios e por reagirmos a provocação realizada por João Formosinho (2016, p. 19) “Por que não irmos à fonte e explorarmos outra forma de encarar o mundo, outro paradigma científico? Por que não explorar a complexidade?”, a problematização que aqui se propõe situa-se num paradigma de investigação qualitativa, visto que assume a “pessoalidade” do contexto que quer investigar, ou seja, a proximidade entre a pesquisadora, o contexto e os sujeitos investigados, a reflexão compartilhada de informações analisadas e interpretadas pela investigadora, para construir compreensão aprofundada e ajudar com a transformação das práticas pedagógicas e, com isso, a melhoria de qualidade do contexto, da educação oferecida às crianças pequenas.

Outro ponto importante de ser destacado é que no paradigma positivista a ética da investigação sugere uma distância entre o investigador e o objeto investigado, sua independência em relação ao contexto de estudo, ou seja, o rigor vem do afastamento entre pesquisador e sujeito de pesquisa. O distanciamento é um indicador de neutralidade (FORMOSINHO, 2016). Já no paradigma em que nos encontramos, entendemos que somente pela proximidade o investigador pode compreender a forma como contexto e sujeitos se influenciam e realizar descrições detalhadas, densas, que busquem compreender o contexto das situações educativas, que somente se tornam possíveis pela proximidade dos processos e dos atores. Ou seja, “o conceito de rigor na investigação praxeológica é o oposto – baseia-se na proximidade, na interação

intensa com os atores, na colaboração com eles e na longa imersão do investigador/formador no contexto” (FORMOSINHO, 2016, p. 24).

Justamente por se enquadrar neste paradigma epistemológico da complexidade, em oposição a inadequação da perspectiva aplicacionista baseada no paradigma positivista para a investigação em educação (CHIZZOTTI, 2003; FORMOSINHO, 2016) e na premissa de escrever uma tese pedagógica, este presente estudo inscreve-se na esfera das investigações praxiológicas.

Buscando por estudos correlatos nas principais bases de dados para teses e dissertações (*SciELO*, Capes, Fundação Carlos Chagas, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Research Gate*), que tivessem se utilizado da mesma estratégia de pesquisa, encontramos apenas uma dissertação e duas teses na área da educação, que se utilizaram desta abordagem. A primeira, uma dissertação intitulada “Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico”, de Joana Catarina Mendes da Silva de Sousa, de 2016, defendida na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação da professora Júlia Oliveira-Formosinho. A segunda, uma tese de doutoramento intitulada “A documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI”, de Paulo Sérgio Fochi, com data de defesa em 2019, na Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Monica Appezzato Pinazza. E, por fim, a tese “O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação”, de Queila Almeida Vasconcelos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2021, sob orientação da professora Maria Carmen Silveira Barbosa, que embora não apresente em seu título “praxiológico”, traz em no resumo um apontamento destacando que os arranjos metodológicos foram inspirados pela investigação praxiológica. Os três estudos possuem como ponto comum a utilização de Oliveira-Formosinho como referenciais teóricos.

Tal escassez de produções, se utilizando dessa metodologia, demonstra o quão urgente se faz a realização de estudos que envolvam pessoas, que experimentam e vivenciam processos transformativos cooperados, a partir da realidade profissional (e pessoal) dessas pessoas e dos seus contextos.

Assim, este estudo objetiva o desenvolvimento de processos de formação, na construção da compreensão sobre estes processos e de seus efeitos para a transformação do contexto e dos atores envolvidos, com vistas à construção de conhecimento sobre a transformação dos sujeitos investigados (FORMOSINHO,

2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a). Nas palavras de Júlia Oliveira-Formosinho (2016a, p. 21): “advém da aproximação do prático e do investigador, do observador e do observado, do subjetivo e do objetivo”.

Como a natureza do ato educativo é relacional, contextualizada, não pode ter suas partes isoladas para que sejam analisadas. Segundo Morin (1986), o paradigma da complexidade rege-se pelos princípios da distinção e da conjunção. Para esse pensador, a ciência clássica rejeitou a complexidade a favor do princípio do reducionismo, que consiste em conhecer qualquer composto através do conhecimento dos seus elementos básicos. Também incorporou o princípio da disjunção, levando à separação de disciplinas. Dessa maneira, quanto mais se isola o objeto, mais a complexidade se esvai. Morin (1986) lembra que, pela nossa educação, fomos mais ensinados a separar do que a conectar, por isso, a nossa aptidão para conectar está subdesenvolvida e a nossa aptidão para separar está superdesenvolvida.

Formosinho (2016, p. 24) sugere que “O princípio da disjunção, ou separação (entre objetos, entre disciplinas, entre noções, entre sujeito e objeto de conhecimento), deve ser substituído por um princípio que mantém a distinção, mas tenta estabelecer a relação”.

Pensando na especificidade da pedagogia e na práxis educativa, Formosinho (2016, p. 19) coloca:

Como praxis, a pedagogia assenta na complexidade, uma vez que serve pessoas cuja natureza é holística⁴⁸ e multidimensional, em interações complexas com pares e educadores, vivendo processos integrados de ensino-aprendizagem. A ação educativa não pode ser baseada na apreciação sumativa das diferentes partes - as crianças individuais, o professor individual, as aulas individuais. Temos de construir mecanismos para compreender a dinâmica do todo, ou seja, a interação recursiva entre as partes.

Outro aspecto que perde espaço na ciência positivista e que é considerado nas investigações em ciências sociais é o caráter subjetivo:

O conhecimento objetivo sobre o material inerte, que é a ideia da ciência positivista, resultou da necessidade de eliminar a subjetividade, ou seja, a componente subjetiva inerente a cada observador ou investigador. Mas, ao fazê-lo corre o risco de eliminar o próprio sujeito, ou seja, o ser que concebe e realiza a investigação. Na investigação das ciências sociais, a rejeição da

⁴⁸ Visão holística: A pessoa humana é uma identidade holística. Esta identidade deve ser caracterizada: ela é uma integração interativa (e recursiva) de todas as dimensões psicológicas (cognitiva e emocional, social e cívica, estética e física) e também das dimensões sociais, históricas e culturais. Tanto o todo como as partes devem ser considerados (e estudados) dentro dos seus contextos e nas suas interações (BRONFENBRENNER *apud* FORMOSINHO, 1979, 2006).

subjetividade é completamente inadequada (FORMOSINHO, 2016, p. 19-20).

João Formosinho (2016, p. 21), ao tratar da necessidade de “uma investigação educacional útil e rigorosa para a transformação dos contextos e para a melhoria dos processos”, conta sobre o potencial da investigação-ação. Todavia, salienta como os seus próprios promotores⁴⁹, expressam preocupações com a escassa construção do conhecimento provinda dos processos transformativos e

[...] confluem na preocupação de tornar útil, para a construção do conhecimento, os densos processos transformativos. O desafio da investigação-ação é claro: transformar é o único meio de servir melhor, permitir que esses processos e resultados se constituam em património acessível a outros processos exige que a investigação os disponibilize (FORMOSINHO, 2016, p. 21).

Dessa forma, a grande crítica que se tem feito à investigação-ação é que ela possa ser mais ação do que investigação, pois ao se ter que agir e investigar, o primeiro, pela urgência dos processos de ação para mudança leva facilmente a focagem na ação e pode se sobrepor ao segundo, podendo se perder a informação sobre os processos transformativos. Formosinho (2016) reconhece que existe uma grande proximidade da investigação-ação com a investigação praxiológica, porém, a segunda se diferencia por cuidar rigorosamente da documentação dos processos de transformação, sendo que a primeira, muitas vezes, “[...] é mais ação do que investigação” (FORMOSINHO, 2016, p. 18).

Além disso, segundo Formosinho (2016, p. 21):

A investigação praxeológica amplia estes requisitos, pois procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora em que, como diz Paulo Freire, **ninguém ensina nada a ninguém, todos aprendem em comunhão** (Grifos nossos).

Para esse autor, a investigação praxiológica é a chave para se dar conta da complexidade da investigação em educação. Em seu texto “*Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeologica*”, destaca algumas ideias pelas quais, nesses casos, valoriza esse tipo de pesquisa. Dois pontos salientados, que ainda não foram aqui abordados, dizem respeito a esse tipo de estudo assumir a complexidade da experiência das crianças e do ato educativo, assim como o holismo do ser humano:

A primeira característica importante de uma visão holística da educação é o

⁴⁹ Cita Lewin e Moreno e os três recentes handbooks que apresentam a investigação-ação (NOFFKE; SOMEKH, 2010; REASON; BRADBURY, 2001; BRADBURY, 2015).

respeito pela complexidade das identidades da pessoa humana (desde a criança ao adulto), pela sua experiência de aprendizagem do mundo e de si próprias, e pela complexidade do ato de educar. Nós propomos uma visão holística complexa - holismo não se trata de mais um conceito para simplificar a realidade, mas sim de um conceito para revelar a complexidade de aprender, de saber, de saber sobre saber, e de ser [...] (FORMOSINHO, 2016, p. 21-22)

O holismo a que Formosinho (2016) se refere acolhe a complexidade e renuncia às simplificações ou divisões, tanto no que diz respeito às crianças, quanto aos adultos e, ainda, à prática educativa. Por esse motivo, para se investigar em educação é preciso conjugar esforços para construir uma compreensão das dinâmicas entre os sujeitos. Essa interpretação que se dá num dado recorte espaço temporal e numa dada cultura, ou seja, uma dimensão humana contextual e situada culturalmente (FORMOSINHO, 2016).

Prosseguindo em suas reflexões, João Formosinho (2016) defende a necessidade de se saber sobre a imprevisibilidade da ação humana, mesmo que parcialmente:

A investigação educacional (tal como a ação pedagógica) deve reconhecer que a ação humana não é completamente previsível, e, portanto, a aprendizagem e o progresso das crianças e dos profissionais também não o são. A educação é uma ação de pessoas com pessoas através de pessoas. As pessoas têm vontade e liberdade - o que quer dizer que não podemos prever com exatidão o resultado de qualquer processo educativo. Um ocasional aparente insucesso é o preço da liberdade humana. Esta não previsibilidade é inerente à liberdade humana - a capacidade de resistir e transformar a proposta inicial (FORMOSINHO, 2016, p. 23).

Como dissemos anteriormente, na investigação praxiológica a proximidade, a interação entre o investigador e os participantes da pesquisa são bem-vindas, pois

[...] a investigação praxeológica autêntica é obtida não pela distância, mas pela *proximidade reflexiva, crítica e intersubjetiva* dos atores educacionais que vivem no tempo experiencial as situações educativas em cuja transformação estão a colaborar e que aprenderam a conhecer e a investigar. No contexto desta ciência social do social que tem no seu âmago a proximidade entre investigador e investigado, o rigor e a ética são valores convergentes e que se potenciam. A ética da intersubjetividade permite a triangulação das vozes que, por sua vez, permite o rigor da descrição, compreensão e narração dessa transformação (FORMOSINHO, 2016, p. 24-25, grifos do autor).

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2016a, p. 19) incluir todas as vozes envolvidas na investigação “é uma questão de democracia, mas é também uma questão de rigor; triangular as vozes dos participantes permitirá um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos”.

Esse rigor relacionado à proximidade da relação também reconhece a intersubjetividade da educação (FORMOSINHO, 2016) e considera a visão objetiva, neste tipo de investigação, como incompleta. Segundo João Formosinho (2016, p. 25), um dos motivos de ser parcial, se dá pelo fato de que “separa o sujeito que investiga do próprio objeto investigado, pensando que pela distância conquista a objetividade.” Além disso, é ainda parcial e incompleta “porque ignora a importância da autoconsciência que o sujeito investigador deve ter do impacto das suas lentes de visão, análise e interpretação” (FORMOSINHO, 2016, p. 25). A visão praxiológica “não se preocupa com a objetividade que separa, mas com a intersubjetividade que dialoga” (FORMOSINHO, 2016, p. 25).

Toda nossa percepção da realidade possui um grau de subjetividade. Dessa forma, o conhecimento produzido é subjetivo, mas

ao longo dos tempos do cotidiano de aprendizagem, e a triangulação de instrumentos pedagógicos de observação que interrogam a documentação pedagógica e a fazem falar sobre a aprendizagem experiencial, situada, contextual, cultural, são de importância primordial para conseguir uma apreciação mais autêntica das aprendizagens transformativas, dos seus processos e realizações (FORMOSINHO, 2016, p. 25).

Aqui é possível traçar um paralelo com o pensamento de Freire (1981), quando defende que investigador e sujeitos devam participar da pesquisa e afirma que tal fato não prejudicará a cientificidade ou pureza da pesquisa, ao contrário, ao se fazer isso, estamos somando as subjetividades e refinando o olhar para a realidade, assim como a capacidade de transformá-la. Afinal,

Se [...] minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos [...] a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos desse conhecimento [...] (FREIRE, 1981, p. 35).

Por último, mas não menos importante, é que nesta abordagem metodológica é fundamental considerar o tipo de pedagogia desenvolvida no contexto. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas⁵⁰ diferem em visões de mundo, ser humano e conhecimento. Não existe neutralidade na Pedagogia, por isso, compreender a

⁵⁰ “As pedagogias transmissivas baseiam-se numa visão compartimentada e passiva da pessoa que aprende, em que as interações entre pares e com os professores são apenas instrumentais para a aprendizagem dos conteúdos. As pedagogias participativas baseiam-se numa imagem de criança holística, curiosa e competente, que aprende em interação com os pares e os professores e participa no processo educativo” (FORMOSINHO, 2016, p. 26).

pedagogia desenvolvida no local de estudo é ponto fulcral para ajudar a melhorar a formação dos profissionais e a educação das infâncias. Nas palavras do autor:

A investigação praxeológica requer formação para a pesquisa ao nível fundante desta compreensão da realidade humana, pois ela não é uma aplicação de receitas para a mudança mas antes o desenvolvimento do gosto e do saber para transformação de uma ação pedagógica complexa e conectada que quer melhor servir e para tal tem de se saber outra (FORMOSINHO, 2016, p. 24).

Considerando todos os pontos ressaltados, a investigação praxiológica é complexa: por produzir conhecimento sobre a realidade em transformação (tornando-a informativa); por sustentar a transformação por via de uma participação transformativa; por construir conhecimento sobre a transformação a partir da aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (tornando-a formativa).

No âmbito do conhecimento profissional, enquanto “janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p. 20), a investigação praxiológica permite que o conhecimento prático sustente a renovação epistemológica e pedagógica e a sua própria investigação, porque cria as condições para “uma ampla reflexão cultural, social e educacional” sobre a complexidade do conhecimento profissional prático, bem como para “uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais e nas relações de poder que os habitam” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p. 21).

Dessa forma, consideramos que essa inversão da ordem histórica de produção de conhecimento, de se fazer pesquisa, essa busca por um outro paradigma científico, que considera a prática pedagógica como elemento primordial e que busca na teoria, o outro “pedal”⁵¹ da bicicleta, para impulsionar e fazer andar, seja uma subversão importante para a transformação imediata de um contexto específico de educação infantil. Mas, ao se colocar a lupa neste processo formativo e, por isso, transformativo dentro de uma escola, a documentação densa dessas transformações, analisada e compartilhada, possa servir de inspiração a outros contextos, especialmente pela possibilidade de identificação que estas possam ter.

A criação do grupo de formação EscutAção foi intencionalmente pensada e

⁵¹ Alusão a uma metáfora de Lóris Malaguzzi: “para avançar, temos que pisar com força em ambos os pedais e manter um bom equilíbrio; um pedal representa a teoria; e o outro, a prática; pisando apenas em um pedal não chegaremos tão longe” (*apud* VECCHI, 2013, p. 106).

planejada para a realização de uma investigação educacional praxiológica, com vistas a problematizar, estudar, documentar e informar os processos de transformação educativa, tendo como ponto de partida os objetivos propostos. A relação anterior da pesquisadora com o grupo não afeta a pesquisa, já que a partir deste conhecimento e vínculo inicial que pode debruçar-se de forma ainda mais aprofundada nos processos formativos e acompanhar de perto os processos transformativos.

Desta forma, nesta tese, a pesquisadora assume o papel de formadora, que promove e acompanha os processos reflexivos, enquanto investigadora, que compreende, analisa e restitui o conhecimento praxiológico produzido.

Como dito, a intenção da constituição do grupo de formação EscutAção foi a transformação da prática pedagógica, em busca da garantia de direitos educacionais às crianças. No decorrer do estudo, porém, os objetivos que direcionavam o grupo de antemão, foram reformulados, pois vários elementos trazidos pelos professores participantes, assim como o contexto histórico que foi bruscamente modificado com a ascensão da Pandemia de covid-19, que alterou drasticamente a maneira de se relacionar com o outro e a forma de se fazer educação, mudaram substancialmente. Esses fatores, essas condições, não eram consideradas a priori, quando os objetivos de pesquisa foram delineados. Porém, foram considerados no decorrer do estudo de campo, já que ao pensar a práxis, precisávamos pensar a práxis na escola remota, na escola híbrida e na escola presencial⁵², que foram os formatos de escola necessários para se garantir a segurança de todos e que ocorreram durante o desenvolvimento deste estudo.

Mas, então, como garantir uma escola remota de educação infantil que não negasse os direitos educacionais das crianças? Questões como esta emergiram e transformaram vários aspectos durante os estudos trilhados. Como nos traz Stake (2007, p. 16): o caso é “algo específico, algo complexo, em funcionamento”. O movimento de compreensão aprofundada do objeto, dos sujeitos, do contexto, somado a realidade histórica a que estão inseridos, são circunstâncias essenciais dessa conjuntura estudada.

A delimitação do grupo de formação EscutAção é muito específica: um contexto em que a coordenadora pedagógica é também pesquisadora e que os professores buscam um desenvolvimento profissional específico, que se encontram com uma

⁵² Este contexto e estes formatos serão melhor esclarecidos e detalhados em capítulo posterior.

periodicidade específica, com um objetivo comum, que é a transformação de sua prática pedagógica. A triangulação dessas vozes, com concepções, visões e práticas diferentes, compõem uma complexidade que é analisada, discutida, estudada. Como nos lembra Formosinho (2007, p. 14), “[...] convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um espaço ambíguo”.

Como Formosinho (2016) destaca, a maneira como vemos o mundo é aprendida. O conhecimento produzido, portanto, é subjetivo, mas, na triangulação das vozes dos atores,

ao longo dos tempos do cotidiano de aprendizagem, e a triangulação de instrumentos pedagógicos de observação que interrogam a documentação pedagógica e a fazem falar sobre a aprendizagem experiencial, situada, contextual, cultural, são de importância primordial para conseguir uma apreciação mais autêntica das aprendizagens transformativas, dos seus processos e realizações (FORMOSINHO, 2016, p. 25).

Em oposição às generalizações de estudos estatísticos, as generalizações que nesta pesquisa podem ser feitas são o que André (1984) e Stake (1978) nomeiam de "generalização naturalística", ou seja, uma mudança de perspectiva, que sugere que ao invés de se assumir a responsabilidade de definir que no contexto, os resultados obtidos sejam generalizados, o pesquisador deixa essa interpretação para o leitor. Os dados que por ele, o leitor, poderiam ser generalizados com a finalidade de ajudá-lo a compreender outras realidades. Isso porque, ao se deparar com a descrição densa, detalhada, com a documentação pedagógica (neste caso) dos acontecimentos, dos estudos e práticas didáticas, o leitor compreenderá, sob sua ótica o caso e poderá fazer projeções para sua própria situação. Isso não quer dizer que tais autores desconheçam a importância de se ir além da situação estudada, mas, trazem uma validade para os estudos que avançam em um conhecimento praxiológico, permitindo, para além da acumulação do conhecimento, o aprofundamento e a qualificação dos contextos reais.

Assim, pretende-se fazer emergir conhecimento explícito sobre a práxis. A partir desta explicitação, produzir conhecimento sobre a mudança, sobre a práxis transformada. Nos utilizando das palavras de Oliveira-Formosinho (2016a, p. 19), esta seria uma estratégia que “informa, transforma e forma”.

Para que tenhamos coerência com o paradigma que aqui se coloca, se faz necessário que as técnicas de recolha de dados aconteçam de acordo com situações

e problemas emergentes durante o campo, que, simultaneamente, aprofundam o entendimento do que é particular e a transferência do conhecimento adquirido sobre estes dados particulares, tornando-os passíveis de serem lidos, desconstruídos, reconstruídos e reinterpretados em outros contextos (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012).

Para recolher os dados durante o campo, utilizamos uma pluralidade de técnicas para dar conta de captar a polifonia de pensamentos, perspectivas e vozes, presentes nas inúmeras trocas de ideias que partilhamos durante as análises da práxis, com base na documentação construída, contendo fotos, vídeos, relatos, gravações, entrevistas, anotações e negociações com os participantes do estudo, o que auxiliou na tomada de decisões, projeções e intervenções.

As entrevistas foram pausas importantes para que os participantes mergulhassem para dentro de si mesmos com o intuito de analisarem as situações vividas. A análise minuciosa dessas entrevistas nos permitiu aprimorar os objetivos, fazer redirecionamentos de percursos, tomar decisões.

Mas, além dessas estratégias, para que pudéssemos, de fato, compor uma documentação pedagógica, alguns outros textos pedagógicos, como as mini-histórias, foram uma potente forma de registro utilizada pelo grupo para capturar, retratar e significar o cotidiano das crianças durante as análises de prática.

Esclareceremos aqui brevemente o que são esses textos pedagógicos, ou seja, a concepção de documentação pedagógica e desse gênero textual - as mini-histórias. Retomaremos adiante a esses conceitos, já que eles convergem com o fazer dos professores, dentro dos estudos do grupo EscutAção.

O conceito de documentação pedagógica foi estruturado por Lóris Malaguzzi⁵³, que defendia uma concepção de que para se construir uma Pedagogia para a primeira infância, precisamos conhecer as crianças, estarmos com elas, pois “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI *apud* FOCHI, 2013, p. 36).

Lóris Malaguzzi dedicou quase cinco décadas de sua vida, sistematizando sua crença sobre as crianças e a Pedagogia, por meio da documentação pedagógica das experiências infantis. Para isso, o pedagogo solicitava aos professores que incorporassem a prática sistemática da escrita e que a partir desta, refletissem sobre

⁵³ Pedagogo italiano que atuou na região da Emília Romagna e difundiu uma ideia revolucionária sobre as crianças e sobre Pedagogia para crianças.

seu fazer. Nestes registros eram incentivados a escreverem “as coisas importantes”, tais como: falas das crianças, hipóteses que as crianças lançavam sobre um tema, observações do cotidiano, enfim, tudo o que pudessem documentar para aprofundar sobre o conhecimento da criança e para pensar nos encaminhamentos dos projetos educativos (FOCHI, 2013, 2019). Segundo Fochi (2013, p. 38):

A organização dos registros exigida por Malaguzzi parece se compor como um dos elementos necessários para que a vida da escola não fosse perdida e nem automatizada. Trata-se de um testemunho ético [...] no qual se declara publicamente a importância da escola infantil para as crianças, famílias e para a comunidade, assim como visibilizava a valorização do trabalho que os professores e professoras realizavam nos interiores das escolas.

Nesta busca por tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças, surgem, nos anos oitenta, as mini-histórias. Este gênero textual aparece como um convite de Malaguzzi às professoras para que narrassem as situações vivenciadas com as crianças por meio de breves relatos textuais e visuais, com o intuito de que se manifestassem através de uma pluralidade de linguagens. Essas pequenas narrativas, ao garantirem a junção do texto narrado com uma sequência de fotos ou imagens de produções e artefatos infantis, ampliam significativamente as possibilidades de registro, permitindo aos educadores capturarem e demonstrarem a complexidade que há nos modos que as crianças constroem conhecimento sobre si e sobre o mundo (FOCHI, 2013, 2019). Nas palavras de Vecchi:

Capturar, por meio da fotografia e das palavras das crianças, uma síntese que dê a essência do contexto e das estratégias utilizadas pelas crianças carregadas de um sentido mais profundo do que está acontecendo [...] com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que pulsa dentro do grupo (VECHI *apud* FOUCHI, 2019, p. 17-18).

David Altimir caracteriza as mini-histórias como “pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes” (ALTIMIR, 2010, p. 84, tradução nossa). Estes textos possuem, então, a potência para capturar breves momentos, para documentar fatos cotidianos, que poderiam passar a muitos despercebidos e torná-los visíveis. A partir da atribuição de sentido pelo professor, que ressignifica a memória do acontecimento, torna uma passagem, uma memória pedagógica, que pode abrir portas para uma infinidade de projeções.

Dessa forma, a documentação pedagógica, por poder documentar e tornar visíveis os processos de transformação, tanto no que diz respeito ao cotidiano das crianças, como no que diz respeito à prática dos professores, permite integrar

[...] o cotidiano vivencial que nos aproxima da realidade vivida (crianças e equipe educativa em ação) com a informação produzida por outros meios sobre o processo de recriar essa realidade, no contexto de uma ética de convivialidade e colaboração entre os atores centrais envolvidos (FORMOSINHO, 2016, p. 31).

Utilizar a documentação pedagógica como uma estratégia de pesquisa é também uma forma de

[...] oposição a linearidade do pensamento positivista, logo uma estratégia se constrói no curso da ação, modificando-se conforme os eventos vão surgindo e demandando novas soluções para responder à complexidade inerente de toda ação educativa (HOYUELOS *apud* FOCHI, 2019, p. 62).

Os processos de observar, registrar, interpretar para projetar e comunicar, contidos nesta estratégia, comungam com as especificidades de uma tese pedagógica (FOCHI, 2019) e com todo o caminho metodológico adotado nesta investigação, em alinhamento com a concepção das Pedagogias Participativas, que reconhecem criança e adulto como participantes de suas jornadas de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Adotar uma forma de documentação da tese, que se assemelha à maneira que desejamos, que acreditamos que deva ser a forma de acompanhar os processos com as crianças, utiliza uma lógica isomórfica de trabalho, que faz com os adultos aquilo que se deseja que façam com as crianças. A esse respeito, Oliveira-Formosinho afirma (2016b, p. 139):

O modo formativo que os inspire na forma como educar as crianças porque o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham. Estamos perante o valor isomórfico dos processos formativos respeitadores.

Assim, a organização desta pesquisa foi conduzida de forma a documentar o percurso do grupo EscutAção, sugerindo que os professores também documentassem seus caminhos com as crianças, parafraseando novamente a metáfora de Malaguzzi: com um pedal da bicicleta impulsionando o outro. Na medida em que se estuda, se analisa, se reflete, entende-se o porquê de se transformar a própria prática, o próprio fazer. Dar visibilidade ao cotidiano transformado nos serve de referência para pensar outros processos, outras situações.

Neste processo, como coordenadora e pesquisadora de um mesmo espaço, me comprometi com o exercício de olhar para o cotidiano de forma sensível, percebendo suas sutilezas, assim como o olhar do poeta, que, surpreendido pelo exercício de olhar o mesmo, o óbvio, reparou e surpreendeu-se com a eterna novidade

do mundo:

[...] sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo.

Fernando Pessoa

4.2 A constituição do grupo EscutAção

A constituição do grupo EscutAção⁵⁴ iniciou-se pela escolha de um nome que traduzisse seu propósito. A junção de escuta com ação se deu pelo fato de acreditarmos nestas duas bases para construirmos um fazer democrático, com o poder de construção partilhado por todos envolvidos no processo. Quando falamos em escuta, pensamos na definição de Ostetto (2021, p. 194): “A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa”. Desta forma, esta disponibilidade de estar com o outro, considerando aquilo que ele tem a dizer, ou no caso das crianças, a expressar, pelo choro, balbúcio, gesto, ação, já que nem sempre isso ocorre pela fala, seria um princípio do trabalho do pesquisador, professor, em todas as instâncias.

Nos referimos à ação como prática, como práxis, como ação participada, democrática e da aprendizagem em companhia (NÓVOA, 1992; GADOTTI, 1995; FREIRE, 1996, 1998, 2005; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A ação é pensada, elaborada a partir de situações de escuta dos professores ou das crianças. Dessa maneira, a forma como serão concretizadas as práticas, guiadas pelos princípios éticos que as regem, mas definidos com a participação do grupo (de adultos ou de crianças). Ou seja, somente durante o caminho, é que se saberá como será o percurso.

Além disso, por acreditarmos que o estudo sistemático dos professores sobre sua própria prática, seja a principal fonte para seu desenvolvimento profissional e para

⁵⁴ Após escolha e divulgação do nome para o grupo de professores, descobrimos que existem dois livros, da área da fonoaudiologia, intitulados EscutAção. Um deles, apresenta um instrumento para estimulação auditiva e o outro, define o significado do termo como: escutar com a ação e, muitas vezes, com o próprio coração que descobre o prazer de compreender os mínimos segredos que nos trazem os sons.

a construção do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2016a), decidimos desenvolver um estudo de campo de caráter praxiológico, que documentasse a pesquisa, a evolução do grupo e suas percepções acerca disso.

Após essa escolha, foi realizado um convite ao grupo de professores de uma escola privada de educação infantil⁵⁵, para participarem de uma apresentação sobre os objetivos da pesquisa, o cronograma de encontros e para tirarem dúvidas. Como um número grande de professores se interessou, foram realizados três encontros. Nestas apresentações, ficou claro que todos os professores precisariam compartilhar de princípios comuns, como compartilhar os pensamentos e processos vividos e documentados, de forma a avançar nos processos de documentação pedagógica, visando sempre construir um cotidiano pedagógico que garantisse os direitos educacionais de aprendizagem às crianças.

O cronograma de dez encontros foi organizado da seguinte forma: oito encontros coletivos, distribuídos ao longo de seis meses, de todo o grupo e dois encontros individuais no formato de entrevista, uma no início da pesquisa e outra ao final.

De todos que ouviram as apresentações, dezesseis professores (quinze de gênero feminino e um do gênero masculino⁵⁶) se interessaram em integrar a pesquisa. Deste total, duas professoras entraram após os encontros já terem se iniciado, pois conseguiram organizar sua agenda para poder participar. Destas participantes, selecionamos para análise de dados apenas as professoras titulares, para que tivéssemos um intervalo mais próximo no que diz respeito à experiência (assim, não encontram-se no quadro a seguir quatro professoras auxiliares e uma orientadora educacional).

O quadro a seguir retrata a identificação desse recorte de participantes⁵⁷ (apenas professoras titulares):

⁵⁵ Na qual a pesquisadora é coordenadora pedagógica, como informado anteriormente.

⁵⁶ Embora tenhamos a presença de um homem na sala, pedi licença para transgredir e usar os termos no feminino, respeitando não somente a grande maioria de participantes mulheres desse grupo, como também, a esmagadora maioria de mulheres na Educação Infantil.

⁵⁷ Os nomes foram substituídos por nomes fictícios, de pedras preciosas, para preservar a identidade e liberdade de posicionamento dos participantes.

Quadro 1 – Identificação dos participantes do grupo EscutAção

Nome	Idade	1ª graduação	2ª graduação	Pós- graduação	Tempo de magistério	Tempo de atuação na escola
1. Jade	45 anos	Direito	Pedagogia	-----	13 anos	9 anos
2. Esmeralda	34 anos	Pedagogia	-----	Artes Currículo e Didática para EI e Séries Iniciais	14 anos	11 anos
3. Diamante	38 anos	Pedagogia	-----	Educação Infantil	18 anos	16 anos
4. Cristal	52 anos	Fonoaudiologia	Pedagogia	Infância, cultura e desenv. social; Educação integral, habilidades socioemocionais e práticas ed. inovadoras para o séc. XXI		
5. Turmalina	34 anos	Letras	Pedagogia	Educação Bílingue: Desafios e Possibilidades	10 anos	2 anos
6. Ônix	28 anos	Direito	Pedagogia	Letras (graduação – cursando) Mestrado em Justiça Criminal	4 anos	3 anos
7. Ágata	27 anos	Pedagogia	-----	-----	4 anos	4 anos
8. Granada	46 anos	Engenharia de alimentos	Pedagogia	PROFA – Formação de Professores Alfabetizadores	5 anos	5 anos
9. Topázio	38 anos	Publicidade e propaganda	Pedagogia	Administração de empresas Formação integral	6 anos	6 anos
10. Citrino	41 anos	Pedagogia	-----	Especialista em crianças de 0 a 3 anos	26 anos	11 anos

11. Selenita	37 anos	Hotelaria	Pedagogia	PROFA – Formação de Professores Alfabetizador es	11 anos	10 anos
-----------------	------------	-----------	-----------	--	---------	---------

Fonte: Construção da autora.

4.3 A escola

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida é uma escola privada, na região sul de São Paulo. Fundada em 1964, época de muita efervescência cultural e política, sendo que os sócios-fundadores, mobilizados pelo contexto da Ditadura, tinham como um dos objetivos, educar crianças que pudessem colaborar com o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Neste ano, a escola iniciou com a educação infantil e em 1994 inaugurou o último segmento, o ensino médio, abarcando toda a educação básica. Em 2019, quatro das sócias-fundadoras que ainda estavam à frente do conselho diretivo da escola, passaram seu legado para um grupo educacional.

Na década de 2000, iniciou-se uma grande reestruturação de organização curricular na escola. A proposta curricular integrada da educação básica foi publicada em 2013 e em 2014 o grupo debruçou-se sobre a escrita das orientações curriculares para a educação infantil. Esse documento teve como alicerce principal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, com uma visão de criança como criança como sujeito histórico e de direitos, que tem uma forma peculiar de aprender e que constitui-se nas relações que estabelece. A estrutura curricular foi pautada por campos de experiência e foram detalhadas expectativas de aprendizagem por faixa etária. Em 2016 essa proposta foi revisitada e as expectativas de aprendizagem deixaram de estar pautadas em um patamar de desenvolvimento a ser atingido pela criança, para pautar a qualidade da experiência a ser oferecida à criança. Como organizadores da ação pedagógica estão os tempos, espaços, interações e materiais e como organizadores do tempo didático estão as atividades permanentes, as sequenciadas (ou sequências didáticas), os projetos e as atividades ocasionais (ou

situações independentes), inspirados pelas modalidades organizativas de Delia Lerner (2002)⁵⁸.

A escola atende cerca de 210 crianças na educação infantil (1 a 6 anos e 8 meses) e 1100 alunos somando todos os segmentos⁵⁹ (de uma mesma Unidade). Cada um de seus segmentos encontra-se em um prédio distinto, que possui um diretor, equipe de coordenação e orientação educacional.

O espaço da educação infantil, que funciona no endereço atual desde 2007, ocupa uma grande casa que foi totalmente adaptada para ser um espaço coletivo de infância, com elementos que correspondessem a visão de infância potente e protagonista, contida no currículo da escola. Este espaço foi escolhido, por ser quase que totalmente construído no piso térreo, conter uma grande área externa com mais de cem árvores (todas numeradas e preservadas durante a reforma), um enorme espaço de areia, um pergolado, brinquedos de madeira, horta, ateliê, biblioteca, quadra, sala de culinária/cozinha experimental. As 9 salas referência do piso inferior possuem amplas entradas que permitem a iluminação natural. As 4 que estão no piso superior também contam com grandes janelas voltadas ao ambiente externo.

Ao longo dos anos, conforme os educadores iam estudando, mudanças foram ocorrendo nos ambientes. Por exemplo, uma sala de informática foi desativada para que a tecnologia fosse usada de forma híbrida e esse lugar cedesse espaço à biblioteca, local com livros acessíveis para as crianças, para manuseio, empréstimo, leitura. Pequenos ambientes para brincar foram sendo incorporados no espaço externo, como um brinquedo que possibilita escalar e escorregar, parede sensorial e musical, que se modifica com o passar do tempo, cabanas que são construídas em pontos estratégicos etc.

A escolha por materiais também foi sendo qualificada a longo prazo. Elementos não estruturados e artefatos culturais passaram a ganhar maior destaque, assim como brinquedos artesanais, de tecido, madeira e sem estereótipos de cores relacionadas a gêneros. Bonecas de diversas etnias também passaram a compor o acervo de brinquedos.

⁵⁸ Para alguns teóricos da infância, como Malaguzzi (*apud* FOCHI, 2019), essa apropriação de algo advindo da organização do ensino fundamental é algo que não pertence às escolas de infância, que precisam abandonar.

⁵⁹ No decorrer da pesquisa, embora duas professoras que compõem o EscutAção tenham mudado de segmento (agora lecionam no primeiro ano do EF), nosso objeto de estudo aqui é centrado na educação infantil.

Existem alguns professores especialistas que entram em parceria com as duas professoras de sala (uma titular e uma auxiliar, sendo que a primeira sempre possui um tempo de experiência maior do que a segunda na instituição), alguns duas vezes por semana (corpo e movimento ou educação física – a depender da faixa etária das crianças, ateliê de artes – para grupos de crianças com 4 e 5 anos, inglês – para os grupos que desenvolvem o currículo em português) ou uma vez na semana (música) e essas propostas variam de 30 a 45 minutos. Existe um desafio presente de se conseguir aproximar as propostas dos professores de sala com as propostas dos professores especialistas, para que não se tenha planejamentos apartados.

No que diz respeito ao cotidiano das crianças, algumas transformações também ocorreram, como deixar de ter propostas tão conduzidas, com longos tempo de espera, deixar de fazer filas para se deslocar pelos espaços, permitir que as crianças se utilizem de materiais e ferramentas desde muito pequenos, como no caso da tesoura e da canetinha, o desatrelamento curricular de datas comemorativas vinculadas a aspectos comerciais ou religiosos, a retirada de cadernos pedagógicos anteriormente usados como materiais didáticos para crianças de 4 e 5 anos, o desenvolvimento de projetos construídos com as crianças, a qualificação da montagem de espaços que possibilitassem o faz de conta ou a exploração e a descoberta pelas crianças, dentre outros aspectos.

Para isso, há um grande investimento na formação continuada dos professores. Existe um núcleo que oferece cursos gratuitos para as escolas que compõem o grupo e incentivos financeiros para realização de cursos em outras instituições. Apenas o tempo dedicado às reuniões semanais é bastante reduzido (1h30 por semana).

Algo recente que foi instituído na escola, como uma demanda trazida por parte de algumas famílias e do novo mantenedor, que passou a fazer parte do currículo é a oferta da educação infantil em inglês, numa visão intercultural⁶⁰.

4.4 A dinâmica dos encontros

A princípio, os encontros do grupo EscutAção foram pensados para ocorrerem de forma presencial. O objetivo das primeiras conversas era firmar um terreno conceitual e teórico comum para alicerçar nossas discussões. Posteriormente, diante

⁶⁰ Este aspecto não faz parte de nosso objeto de estudo, mas foi citado pelos professores durante as entrevistas em alguns momentos.

do que fosse elencado pelos professores, buscar referenciais teóricos que ajudassem a refletir sobre os aspectos advindos dos relatos e daquilo que fosse trazido através dos registros e das documentações dos professores. A análise dessa documentação pedagógica e as projeções realizadas a partir disso guiariam reflexões e um fazer pautado por essas ideias e ideais, visando a construção de uma escola justa para as crianças e que respeitasse cada vez mais seus direitos de aprendizagem.

Após o primeiro encontro, fomos atravessados pela Pandemia e tivemos que nos deslocar do que era habitual e planejado, pois era urgente pensar em um novo formato de educação infantil. Decidimos conjuntamente, então, pausar nosso cronograma e redesenhá-lo em momento oportuno. Os eventos sequenciais diante do cenário da Pandemia de covid-19 ocorreram – e têm ocorrido – de forma muito rápida, muito intensa e cheia de limitações, no que diz respeito à educação, especialmente de crianças, que tinha nos encontros o fundamento essencial de seu trabalho.

Como o restante desta pesquisa foi encaminhado durante o contexto pandêmico, se tornou imprescindível descrever como a escola em que se situa a pesquisa se organizou e pensou seus encaminhamentos para a continuidade da educação das crianças em parceria, à distância. Essa descrição é importante, pois esse contexto foi determinante para o direcionamento da pesquisa, mas não apenas por isso. Também se faz importante documentar e publicizar um momento histórico, um recorte sobre como foi a vivência da pandemia de covid-19 por alguns professores, algumas crianças e uma escola. Esse registro foi motivado após tomarmos conhecimento, ao ouvir uma fala de Cleide Terzi, para a “Semana de documentação edital rastro: narrativas do cotidiano”, do Espaço Binah, em que ela trouxe a informação de que durante a Pandemia de gripe espanhola, em 1918, não havia registros de como as crianças e seus professores haviam vivenciado esse momento. Além de sabermos que as escolas brasileiras fecharam, o único registro público relativo à escola, foi uma portaria, determinando a aprovação automática de todos os estudantes brasileiros ao final daquele ano, sem a necessidade de realização de exames finais. Ou seja, não foi possível em 2020 compreendermos e aprendermos com uma experiência anterior vivenciada, mesmo sabendo das diferenças existentes em cada momento histórico, pela ausência de materiais, de artefatos que nos dessem pistas sobre essa construção.

O EscutAção redesenhou, então, seus encontros, que passaram a ocorrer de forma remota, por uma plataforma digital, já que não era recomendável reunir uma

grande quantidade de pessoas, além de redimensionar seus objetivos, conforme foram explicitados na parte introdutória deste trabalho.

O cronograma dos encontros se deu da seguinte forma:

- Encontro 1: 03 de março de 2020 (coletivo - presencial)
- Encontro 2: 17 de novembro de 2020 (coletivo - remoto)
- Encontro 3: Entrevistas (individuais - realizadas entre 23 e 30 de novembro de 2020 de forma remota)
- Encontro 4: 08 de dezembro de 2020 (coletivo - remoto)
- Encontro 5: 09 de fevereiro de 2021 (coletivo - remoto)
- Encontro 6: 23 de fevereiro de 2021 (coletivo - remoto)
- Encontro 7: 06 de abril de 2021 (coletivo - remoto)
- Encontro 8: 20 de abril de 2021 (coletivo - remoto)
- Encontro 9: 04 de maio de 2021 (coletivo - remoto)
- Encontro 10: Entrevistas (individuais - realizadas entre 11 de maio e 01 de junho de 2021 de forma remota).

Os registros dos encontros, tanto do primeiro, presencial, quanto dos encontros remotos, foram feitos pela pesquisadora, a partir de anotações realizadas em tempo, de fotos, de gravações, de materiais, de relatos e reflexões encaminhadas pelos professores, que compuseram uma documentação pedagógica que foi organizada, observada, lida, discutida, norteando estudos durante os encontros e permitindo pensarmos em próximos passos no que diz respeito à prática com as crianças.

Recortes dessa documentação densa do processo vivido serão aqui apresentados, pois ao traduzir o percurso reflexivo deste grupo em um período, em um espaço de tempo destinado ao estudo da práxis num contexto de pandemia, gera conhecimento, pois:

A pedagogia como *construção de saberes praxiológicos* na ação situada recusa o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui como critério único, tal como recusa o empirismo em que a experiência primária do cotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz em referência central. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 7, grifos dos autores).

Para se eleger tais excertos, primeiramente essa documentação foi organizada no formato de uma narrativa, seguindo a ordem cronológica do desencadeamento dos fatos, conforme ocorriam os encontros de formação, pois a investigação foi formulada, realizada e refletida a cada encontro entre pesquisadora e participantes, assim como durante o período que separava um encontro do outro. Para o projeto de qualificação

desta tese, essa documentação densa foi apresentada e a partir da análise realizada com os pares, estruturamos a forma que se apresenta aqui.

O exercício de escutar os profissionais, a promoção de um diálogo, as projeções realizadas, a ação e a documentação desse processo, que retomava à observação do grupo, puderam construir amarrações a respeito dos princípios elaborados, e das inúmeras possibilidades de pensar a escola sob a lupa da garantia de direitos das crianças. É importante esclarecer que não existe um modo único de fazer uma escola que respeite os direitos das crianças, mas, existem elementos indispensáveis para tanto.

Como dissemos no capítulo metodológico dessa tese e reafirmamos aqui, a narrativa do tempo experiencial partilhado, envolvendo as vozes de todos os sujeitos, partilhando aprendizados, investigações e buscando transformações em prol da garantia dos direitos educacionais das crianças, visando a construção de uma escola justa e ética para elas, configura uma forma de fazer pesquisa que atende a complexidade das relações e do fazer da escola, garantindo avanços num dado contexto, num dado momento histórico. Como destacado por Paulo Fochi (2019, p. 141):

Esta é uma mudança radical, sobretudo, se pensarmos na visão hierárquica que a universidade ocupa em relação às escolas em termos de pesquisa. Construir o conhecimento entre a visão interior das escolas e a visão exterior do pesquisador pode alimentar tanto o fazer e o pensar da própria instituição quanto da própria universidade. Mudar isso é modificar uma lógica da construção do conhecimento e das relações entre teoria e prática.

Ou seja, essa é uma forma de fazer pesquisa que subverte a ordem hierárquica, pois produz conhecimento dentro da escola. A escola se alimenta do conhecimento produzido externamente pela universidade, mas produz seu próprio conhecimento que também pode alimentar a academia.

Para apresentação dos dados nesta tese, usamos a narratividade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012), para possibilitar a triangulação das vozes, centrais da investigação praxiológica. Essa forma de organizar a textualidade permitiu sustentar e dar visibilidade ao conhecimento praxiológico que emergiu do grupo EscutAção, ancorado pela estratégia da documentação pedagógica, visando construir estratégias para a garantia de direitos de aprendizagem às crianças, mesmo durante a pandemia de covid-19.

5 ESCUTAÇÃO: ESCUTAR, DIALOGAR, PROJETAR E COLOCAR EM AÇÃO, PARA TRANSFORMAR

A pedra no pântano

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los todos.

Gianni Rodari

Essa analogia, da pedra lançada, da água que se propaga, do reboiço de algas e animais, até chegar ao fundo, levantando areia, descobrindo alguns elementos e cobrindo outros, até que se assente, traz muito do que foi vivenciado no EscutAção. “Pedras” foram atiradas em locais que revelavam conhecimentos que precisavam ser revistos, gerando instabilidade, mas, visando assentar um “terreno comum”, realizar um alinhamento de crenças, para que práticas análogas pudessem ser sedimentadas, pudessem partir de um lugar comum.

5.1 As ideias partilhadas como fios condutores do trabalho

Inaugurando as conversas no grupo de formação em contexto EscutAção, orientadas pelos preceitos da pedagogia da infância, ou seja, por um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais, alguns conceitos foram compartilhados como referências, assim como elementos históricos, sociais e culturais foram compartilhados, para assumir um tipo de visão sobre educação e de pedagogia como guias de trabalho. Pois,

Nesta perspectiva, uma âncora central para pensar a formação reside na compreensão de imagem de criança porque a formação é vista ao serviço

das crianças e famílias, e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança e aos educadores. A formação em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 87).

Como referência para os elementos históricos, trazemos Ariès (1981), e tratamos da **infância como uma construção histórico e social**. Nos apoiamos em Qvortrup (1993) para tratar de **categoriais geracionais**, Sarmiento (2007), para tratar de conceitos como a **invisibilidade da infância** e em Corsaro (2011), para adentrarmos ao conceito de **culturas infantis e de pares**, validando a ideia de **agência** (MAYALL, 2002) das crianças e seu essencial protagonismo na construção de conhecimento. Também trazemos o conceito de **colonização do pensamento** (MACEDO *et al.*, 2016) para problematizarmos e desnaturalizarmos algumas situações abusivas tidas como naturais na relação adulto-criança, por conta das **adultocentrismo** (ROSEMBERG, 1976) presente em nossa sociedade.

Discutimos também, sobre as políticas públicas brasileiras para a infância, sobre as leis mais recentes (Constituição de 1988, Convenção dos Direitos das crianças, ECA, Dcnei e BNCC) e o como a partir dessas leis e documentos passou-se a ocorrer uma elaboração teórica voltada à **Pedagogia da Infância**, com indicativos pedagógicos que possibilitassem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores), **numa cultura pedagógica que se desenvolve com a infância** (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c). Depois, tratamos sobre o contexto de formulação da BNCC, de como esse documento é contraditório, por conta das marcas históricas de seu processo de construção. Porém, para educação infantil, caso se saiba realizar sua leitura, destacando-se a concepção de infância, a ideia de currículo, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, como descrito e analisado na parte 2 desta tese, pode ser uma possibilidade para sustentar uma prática cotidiana que respeita as crianças.

Nesta perspectiva, a **documentação pedagógica** se configura como a forma para nos auxiliar a ver, compreender, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico da escola (FOCHI, 2019), para que possamos, a partir dela, pensar nas transformações necessárias nas práticas.

Dessa forma, essas atualizações bibliográficas e legais fazem com que, aos poucos, se vá transformando a percepção sobre as crianças:

Durante muitos anos, os bebês e as crianças pequenas foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando suas inúmeras capacidades. Há cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, é possível aprender que os bebês e as crianças pequenas também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição (NOFFS; ANDRÉ, 2018, p. 7).

Também exploramos os conceitos de democracia em Dewey (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 10):

Crença e valor fundador, visão de mundo. Desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças quanto adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente.

Assim, firmamos como um contrato para esse grupo, em que a **democracia** precisa estar no **coração das crenças desta pesquisa**, para que a prática democrática seja fim e meio, estando presente em nossas finalidades educativas, como também, no âmbito cotidiano, que deve ser participativo, compartilhado por todos os agentes envolvidos. Em um ambiente democrático, também se faz necessário incorporar a visão de igualdade para todos e inclusão da diversidade.

Esses princípios de democracia e participação presentes em todos os níveis da ação educativa (objetivos, pesquisa, ação pedagógica), representam “um dinamismo isomórfico como proposta ética” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a, p. 13).

O isoformismo pedagógico é:

[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (NIZA, 2009, p. 352).

Essa linearidade, esse alinhamento nos processos, essa ética: se desejo que os professores investiguem com as crianças, preciso investigar com eles. Assim, atuamos a garantir coerência com as práticas, tanto com os adultos, quanto com as crianças.

Compartilhamos do conceito de Fochi, no que diz respeito à investigação, à aprendizagem e à construção de conhecimento na escola:

Portanto, para nós, investigar é aprender. Aprender a pensar sobre a prática e a reconhecer os caminhos que estamos trilhando. Aprender sobre os modos como as crianças aprendem e sobre os modos como nós vamos nos constituindo professores de crianças, formadores de professores, gestores de Educação Infantil, pesquisadores de processos de formação de professores de Educação Infantil (FOCHI, 2019, p. 143).

Essa fundamentação, esses princípios, inscrevem-se em uma **gramática pedagógica construtivista**, que pressupõem um modelo de formação dos profissionais que optam por trabalhar nesta perspectiva.

Por esse motivo, a perspectiva assumida pelo EscutAção é a formação em contexto, que através da mediação pedagógica, conquista o desenvolvimento profissional praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c). Oliveira-Formosinho (2016c) diferencia o conceito de desenvolvimento profissional da ideia de formação continuada, pois considera que o primeiro focaliza na questão da aprendizagem/crescimento, enquanto o segundo centra no processo de ensino/formação.

Esse tipo de construção de saber se identifica com a concepção pedagógica que se enquadra no âmbito das pedagogias participativas, em que:

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do cotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre criança e adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 9-10).

Como já foi dito anteriormente, as pedagogias participativas promovem uma ruptura com as pedagogias transmissivas ou bancárias, em que a criança (ou professor nesta perspectiva isomórfica) é vista como uma tábula rasa (copo vazio, receptáculo) e o professor (ou formador) aquele que irá transmitir (ou depositar) os saberes que recebeu anteriormente, sendo a finalidade educativa memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. “A centralidade da família das pedagogias participativas está na participação dos atores na construção do conhecimento, refutando assim a ideia presente nas pedagogias transmissivas de conhecimento a ser ‘transferido’” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 13).

Assim, as construções realizadas pelo grupo de formação em contexto EscutAção sempre visam romper com essas lógicas empobrecidas que a maior parte de nós foi educado, formado e que ainda persistem na atualidade. Somente nos

debruçando sobre nosso fazer, sobre nossa práxis, ou seja, na “[...] *ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças* [...] o *lócus* da pedagogia e, portanto, torna-se o *lócus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 7). O EscutAção é esse caminho de formação em contexto (PINAZZA, 2014), que pela pesquisa, ação e teoria, constrói conhecimento situado visando o desenvolvimento profissional praxiológico.

5.2 Práxis da docência para a garantia de direitos da infância

5.2.1 Formação inicial e formação continuada

Para criarmos uma transformação que não seja apenas no plano do discurso, ou usando as palavras de Oliveira-Formosinho (2002), uma transposição nominal, é importante que façamos uma distinção entre formação inicial, formação continuada e o processo de formação continuada em contexto, na qual enquadra-se o grupo EscutAção.

Isso porque, segundo Oliveira-Formosinho (2011, p. 98),

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo”, não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia.

Pelo fato da pedagogia se desenvolver em torno desta tríade, ação situada-teorias-crenças, mesmo após realizarmos esse alinhamento inicial no plano teórico junto às educadoras, como explicitado anteriormente, é importante traçarmos um breve panorama e realizarmos distinções entre cada um desses processos. Aliados a leis e teorias, estarão algumas colocações dos educadores que vivenciaram o EscutAção e fizeram considerações a esse respeito em suas entrevistas. Mas, é importante aqui ressaltar que a ideia não é apresentar uma trajetória histórica sobre a formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional, mas analisá-las, minimamente, para clarificar as condições dessas formações e as relações existentes entre esses diferentes processos.

Para isso, inicialmente retomaremos ao significado do termo formação, que está vinculado à ideia de “1. Ato ou efeito de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (FERREIRA, 2008, p. 413). O termo formar, por sua vez, significa “1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir” (FERREIRA, 2008, p. 414).

No caso da formação de professores, gostaríamos aqui de nos contrapor a esses significados. Isso porque,

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos **nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma**, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] (FREIRE, 1996, p. 23, grifos nossos).

É nesse sentido que resgatamos o conceito de autonomia de Freire (1996), como princípio pedagógico para uma educação libertadora. Para Freire (1996, p. 14), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. A educação precisa garantir as necessárias condições a professores e educandos no desenvolvimento de sua subjetividade, de representações, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo. Assim, o autor explicita a participação de professores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, para que possa ocorrer a ruptura com o já dado e criar possibilidades a partir dos sujeitos e do contexto em que acontece a prática docente.

Vejamos agora, como se diferenciam esses tipos de formação. A função da formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade, “é conferir ao cidadão as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada, na tomada de decisões e na luta por mudanças que coletivamente se fazem prementes na construção da nação” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 32). Já a formação continuada, inerente a todo profissional, independe da área,

[...] é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 32).

Nos dois tipos de formação relativa aos professores (inicial ou continuada), o objetivo é sempre o desenvolvimento profissional dessa prática autoral, reflexiva, emancipatória, de exercício da cidadania e para a cidadania.

Mas, a cada período histórico, esses objetivos podem se alterar, pois, como dito na parte 2 desta tese, a centralidade do currículo prende-se ao fato desse campo estar em constantes tensões e problematizações do conhecimento das realidades a que está alicerçado: das dinâmicas culturais, educacionais, políticas e econômicas. Como ponto de partida de qualquer projeto de formação, o currículo é a expressão de conflitos e consensos, construídos a partir da definição de suas políticas e práticas, fundamentadas em documentos mandatários. Ou seja, “[...] as reformas na educação como um todo, e para a formação de professores em especial, estão materializadas nos documentos que legitimam a educação nacional” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 19).

Por exemplo, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores à LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) não era exigida formação superior aos professores das creches, pré-escolas e do ensino primário. Os professores poderiam ser formados em Curso Normal ou Magistério, que possuía equivalência ao atual Ensino Médio. Tais cursos privilegiavam especialmente a dimensão técnica na formação. Esse tipo de currículo e formação de professores foi fundamentada em uma concepção que teve como base a exatidão e os resultados: o tecnicismo. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade ganharam força no período próximo aos anos 60, década da Ditadura Militar, o que demonstra que a escola vai refletindo, opondo-se ou reforçando alguns dos princípios políticos de cada época.

Pensando ainda nesta formação inicial, com a obrigatoriedade de formação em nível superior nos cursos de Pedagogia ou Normais, para exercer a função do magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estabelecido pela LDB 9394/96, o PNE (BRASIL, 2014) apresenta em sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, n.p.).

Essa medida visa dar conta deste compromisso com a qualificação profissional, visto que os servidores públicos que adentraram ao sistema em concursos anteriores à obrigatoriedade de execução da Lei permaneceram atuando sem essa formação.

A LDB/96 também prevê em sua redação a formação continuada dos professores:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, n. p.).

O PNE/2014, visando a garantia do que é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases/96, também expressa na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, n.p.).

Em 2008, a lei n.º 11.738, e seu artigo 2º, parágrafo 4º, tentou estabelecer as condições necessárias para que as jornadas docentes contassem com uma previsão de um terço do tempo dedicado à formação continuada: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, n.p.).

Porém, as redes públicas, até o momento, pouco realizaram adequações em sua jornada para essa garantia. Nas escolas privadas, dificilmente existe a previsão desta porcentagem de tempo para formação continuada e planejamento. Na escola em que o estudo de campo desta tese foi realizado, o tempo semanal coletivo é de uma hora e meia semanais, que pode se estender para três horas semanais, que compõem com um total de vinte e duas horas e meia de trabalho semanal com as crianças.

Considerando-se a falta de financiamento e os cortes orçamentários na Educação⁶¹, especialmente após a entrada na presidência de Jair Bolsonaro⁶², dificilmente o país conseguirá atingir tais metas relacionadas à formação inicial e

⁶¹ O PNE 2014-2024 determina que até 2024, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) seja investido em educação, porém, com a emenda n.º 95, que congelou o investimento das despesas por 20 anos, os investimentos em 2020, por exemplo, chegaram a 4% do PIB apenas.

⁶² Segundo Relatórios de Execução Orçamentária do Todos pela Educação. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/relatorio-execucao-camentaria-mec-bimestres-3-e-4-2021.pdf?utm_source=site&utm_medium=todos&utm_id=content. Acesso em: 04 maio 2021.

continuada de professores. No relatório de execução orçamentária do Todos pela Educação, é dito: “Chama atenção o baixíssimo empenho da ação ‘Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica’, que abarca ações de custeio e investimento da formação dos profissionais de Educação e materiais de uso escolar” (PEREIRA, 2021, p. 04).

Saindo das exigências sobre a formação para atuação com a educação infantil e condições de investimento na formação dos professores da educação básica das escolas públicas e voltando-nos a forma como propõem-se a organização do curso de Pedagogia, para minimamente compreender os princípios que atualmente fundamentam esse fazer, buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação/Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1), que foram instituídas em 15 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação. No artigo 1º, esse documento sinaliza que compreende a docência como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (MEC, 2006, p. 1).

Sendo essa a visão legal atual sobre o fazer docente, que norteia a construção dos currículos dos cursos de Pedagogia, podemos perceber o investimento em uma formação ampla e de base crítica, visando colaborar com a construção de uma educação integral, que considere aspectos científicos, culturais, históricos, sociais, éticos.

O artigo 3º demonstra-se algo peculiar sobre a formação inicial:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, **cujas consolidações serão proporcionadas no exercício da profissão**, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (MEC, 2006, p. 1, grifos nossos).

Parece óbvio, mas, é importante que seja dito, que a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos da formação inicial somente se darão no exercício da profissão. Isso porque, muitas instituições realizam a contratação de estagiários para atuarem como professores, mas, durante o tempo de curso, o ideal é que se beneficiem com o estágio obrigatório supervisionado de 400h, que podem focar “o planejamento, a regência e a avaliação de aula” (MEC, 2020a, p. 4), mas sob a

mentoria de professores ou coordenadores da escola. Afinal, conforme é dito no parágrafo único: “para a formação do licenciado em Pedagogia é central: “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (MEC, 2006, n. p.). Apenas com acompanhamento e orientação de profissionais experientes essas percepções podem se aprofundar e as formas de fazer garantir intencionalmente os direitos das crianças como cidadãs.

Em 2020, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No que diz respeito a essa resolução, vale ressaltar que existe um ganho na organização para o curso de pedagogia, que prevê no parágrafo 2º que:

Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar: I – as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas; II – as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola; III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular: a) o Eu, o Outro e o Nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) escuta, fala, pensamento e imaginação; d) traços, sons, cores e formas; e e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (MEC, 2020a, p. 8).

Essa organização que privilegia mil e seiscentas horas do tempo de curso da pedagogia, destinadas às especificidades das crianças, da infância, da organização das escolas de educação infantil, de seu planejamento, respeitando-se os eixos estruturantes das brincadeiras e interações, assim como dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiência da BNCC, são um ganho no que diz respeito à formação inicial do profissional da infância.

Um outro aspecto importante previsto pelo documento diz respeito à formação continuada, que prevê, no artigo 6º:

VI – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem

como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (MEC, 2020a, p. 3).

Essas previsões reafirmam uma política de Estado, visando a continuidade de formação em serviço aos profissionais da educação, muito importante para que se possa dar continuidade ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

Claro, esse arcabouço legal não garante uma prática coerente, pois tal como argumenta Oliveira-Formosinho (2016a, p. 20):

Tradicionalmente, as universidades desenvolveram uma epistemologia institucional que valorizava um modo específico de erudição: a obtenção do conhecimento como valor em si mesmo para ser discutido e transmitido dentro da elite acadêmica.

Rubi, professor que não consta no quadro de identificação inicial, por ser professor auxiliar, que finalizou sua graduação em 2020 e participou do EscutAção, comentou sobre sua formação inicial, durante uma das entrevistas:

Nas faculdades a gente olha muito pouco a prática. É... pouco estudada. A prática, assim, no seu dia a dia. A gente vai falar de teoria e que se deve ser aplicada na prática. A gente vai ter muitas rodas de discussões, pelo menos lá na/na/minha faculdade. [...] É... é, a gente via muito as dificuldades de colocar as teorias na prática. [...] Ou fala só dos defeitos ou fala das teorias, mas não vai discutir a prática mesmo, sabe? É... vai falar... ou, muita das vezes, que eu via: “olha, eu tenho esse jogo que dá certo, tenho essa coisa que dá certo”, mas não vai falar dos encam/ dos encaminhamentos, que faz toda a diferença. [...] Falta... falta o olhar pro sujeito. E entender que ele é variado. Existe/ são diversos. Não é único. Então, embora eu tenha um jogo que é muito legal e que possa dar muito certo, vai ter com criança que não vai rolar.

A colocação de Rubi relaciona-se ao que é trazido por Oliveira-Formosinho, sobre modelos acadêmicos que desconsideram a prática, que não conseguem estabelecer essa relação. Na fala de Rubi, fica explícita a falta da articulação da teoria com a prática, metaforicamente, dos pedais da bicicleta de Malaguzzi. Oliveira-Formosinho (2016a) argumenta que o reconhecimento da natureza complexa do profissional prático pelos pedagogos e sociólogos da academia e uma renovação epistemológica e pedagógica precisa ocorrer.

Voltando-nos à resolução acima citada, no que diz respeito à formação profissional do docente, estão contidas dezesseis competências gerais, que se desdobram em competências específicas com três dimensões fundamentais: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional” (MEC, 2020a, p. 2). Para cada uma das competências específicas desdobram-se habilidades a serem desenvolvidas.

Essa mudança na conceituação, centrando a formação na pedagogia das competências, receberam forte crítica. Segundo Magalhães e Azevedo (2015), tais medidas enfatizam a precarização da formação, com implicações para o trabalho docente, já que os atributos das competências são utilitaristas, na medida em que caracterizam o trabalho do professor como forma de administrar as práticas pedagógicas, atribuindo-lhe o lugar de realizador de tarefas, e estando “consoante com a ‘nova ordem mundial’: flexível, adaptável às novas e constantes mudanças” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 19).

Este documento, revogou a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e está atrelado ao texto da BNCC. Vários educadores da área da educação e da formação, especialmente pela figura da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), escreveram manifestos ao CNE, pela falta de diálogo na construção deste documento, por considerar que ele tem um caráter prescritivo, em relação a seu conteúdo, recuperando um conceito de currículo mínimo obrigatório, que havia sido superado desde a LDB/96 e com as DCNs. Esse movimento é muito similar ao processo descrito na parte 2 desta tese, de aprovação da terceira versão da BNCC, que foi desencadeado com a mudança de gestão federal e com a pressão das instituições privadas, que possuem interesses claros na mercantilização da educação.

Ao realizar uma análise sobre a formação continuada, a partir da análise das metas 15 e 16 do PNE, Magalhães e Azevedo (2015, p. 17) fazem uma crítica sobre a forma como elas vêm se desdobrando a partir das leis:

Ocorre porém, que a formação continuada tem se dado em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo [...].

Tais situações têm ocorrido com maior frequência por conta das parcerias público-privadas que se intensificaram desde o final do século passado. Muitas vezes, cursos de formação, de pós-graduação etc. passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, especialmente após a pandemia, contando muitas vezes com a participação da iniciativa privada, imprimindo ao ensino a lógica do mercado.

Com relação a esse tipo de política, que visa atender a interesses externos, especialmente do setor privado, nessa lógica empresarial, Arroyo (2014) defende a necessidade de autoria do professor diante de uma realidade, em contraposição a

esses ordenamentos curriculares, muitas vezes normatizadores e rígidos. Fundamentado por esse pensamento, destaca a necessidade das discussões curriculares recaírem sobre significações ligadas a “outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana” (ARROYO, 2014, p. 38).

Neste sentido, a defesa de Magalhães e Azevedo, corrobora a de Arroyo: “[...] os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 18). E complementa:

[...] centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do “como fazer o ensino”. Aqui são apagados os contextos plurais. O efeito tende a ser o esvaziamento do trabalho docente e a construção de uma imagem de professor caracterizada pela negação da sua condição de intelectual organizador da cultura (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 20).

Tais tipos de formação vão na contramão do tipo que concebemos aqui, de autoria, a partir de um compromisso democrático.

Segundo Magalhães e Azevedo (2015), nos últimos anos o olhar para a formação docente tem fortificado no panorama pedagógico brasileiro. Afirmam isso pelo fato de que a política de formação tenta estabelecer esse compromisso. Porém, a concepção dessa formação ainda é muito genérica, preza fortemente pela transferência de conteúdos e não prevê a garantia de uma formação permanente de desenvolvimento profissional, considerando uma perspectiva emancipatória.

Magalhães e Azevedo (2015), também chamam atenção para o risco de se atribuir a responsabilidade das lacunas no sistema de ensino para o docente, pela ausência de uma formação adequada. Uma análise superficial poderia levar à crença de que problemas da prática pudessem ser resolvidos com a simples aplicação de conhecimentos científicos ou de técnicas deles derivadas. Quando se fala em formação de professores, é preciso aprofundar a questão, pois não se trata apenas de habilitação técnica e didática: “Impõe-se ter em mente a formação no sentido da formação humana em sua integridade [...]” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 28).

Aqui, concordamos com Magalhães e Azevedo (2015, p. 31), ao dizerem que:

[...] a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem acréscimos positivos –, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas.

Pensando por essa perspectiva e pelo enfoque desta pesquisa, ampliaremos as argumentações sobre a formação continuada em contexto, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores. Isso porque, por meio desse tipo de formação, compreendemos que os professores podem ampliar sua comunicação, articular suas opiniões e se unirem para o desenvolvimento de práticas democráticas e para a democracia.

5.2.2 Formação em contexto: saberes docentes segundo um tipo de pedagogia

O modelo pedagógico que adotamos na formação em contexto do grupo EscutAção, é uma forma emergente de formação de professores, que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade, numa teoria da educação socio-construtivista, numa pedagogia participativa e na investigação praxiológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c), imprime aos participantes, o direito à coconstrução de significados desta tese, por isso, pretendemos aqui trazer à luz as impressões pessoais sobre essa participação, de forma a apreender de seus depoimentos, os elementos que melhor definem essa proposta. Os dados foram coletados por meio das gravações dos encontros de formação e da transcrição das entrevistas individuais semiestruturadas, com as professoras titulares que participaram do EscutAção.

Segundo Pinazza (2013, p. 56):

É preciso atribuir à pessoa a centralidade no processo de formação e, com isso, tomar como base, na definição de conteúdos e estratégias dos programas formadores, uma epistemologia da prática e uma construção praxiológica dos saberes pedagógicos, de tal sorte a fazer vingar os princípios de uma pedagogia da participação.

Por esse motivo, o EscutAção teve, nas discussões sobre a documentação das situações de trabalho com as crianças, que eram trazidas para apreciação durante os encontros, a busca pelo desenvolvimento profissional, visando a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2016c), durante esse processo de formação em contexto, é imprescindível perpassar três instâncias: (i) a **mediação pedagógica**; (ii) a **ação transformadora** e (iii) as **focagens**, que detalharemos e ilustraremos a seguir.

Para se concretizar uma pedagogia participativa com a infância, faz-se necessário, no contexto de formação, “[...] um processo de mediação pedagógica, no

âmbito da formação de educadoras, que visa a transformação das práticas pedagógicas, reconstruindo o ambiente educativo e recriando o quotidiano pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 97).

Neste processo, o formador, enquanto **mediador pedagógico**, precisa exercer a escuta dos participantes. Sua função não é a de trazer respostas, mas, provocar, fazer suspensões, silenciar, escutar, realizar amarrações nas discussões, ensinar. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2016c, p. 97):

Exige-se a suspensão dos saberes do formador, dos dizeres do formador, do ensinar do formador instituindo assim quotidianamente uma pedagogia da escuta que não significa meramente trocar o espaço-tempo de detenção da palavra, da apresentação de pensamento, mas sim a procura séria e crítica de dar voz a quem se forma e harmonizar essa voz com a própria voz de quem forma.

Dadas as marcas do ensino transmissivo na qual a maioria de nós fomos formados, existem dilemas que muitas vezes aparecem neste tipo de condução, pois os participantes esperam respostas prontas do formador. Ou possuem receio de se colocar, por acreditarem que devam existir respostas corretas, esperadas pelo grupo e pelo formador. Como comenta a professora Esmeralda:

Então, a princípio, eu olhei e falei assim: “nossa, será que eu vou conseguir?”, mas eu sempre falei, mesmo, às vezes, com muito muito medo de depois ser mal interpretada, assim. [...] Eu, às vezes, terminava pensando: “hoje eu falei muito. Ai, eu escrevi muito”. Mas aí, por outro lado, eu pensava assim: “bom, você escreveu aquilo que você tava sentindo naquele momento e você conhece a V. há muitos anos. Você sabe que ela também vai ressignificar isso e vai pensar: olha, ela fez isso neste momento. Como que eu posso fazer com que ela pense diferente sobre isso?”. Então, eu comecei a pensar por aí. Eu pensei: “não, se eu não falar exatamente o que tá vindo ao meu coração e da minha prática [...] Então, eu decidi, tipo, me despir, assim, eu falei: “não, vamo lá, vamo andar, se der errado, se não der certo, se... num/num der conta...”. Então, acho que mostrei a verdade nua e crua (risos).

Pela fala de Esmeralda, é possível perceber esse receio em se expor e em ser mal interpretada. Mas, depois de ganhar confiança na mediação pedagógica que seria realizada, se encoraja e decide compartilhar sua prática. Segundo Oliveira-Formosinho (2016c, p. 99):

A construção de uma comunidade reflexiva para a vivência de processos transformativos desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas. Entre grupos, com grupos, para grupos. Paralisa e acaba, se não se desenvolver, desde os primeiros contactos, **a confiança que advém do sentimento de respeito do formador pelos formandos, da empatia que sente e apresenta e que os certifica que não são julgados pelas oportunidades que não tiveram para aprender**. Intuem, sentem, descobrem que se deseja criar colaborativamente novas oportunidades para aprendizagem profissional (Grifos nossos).

Esta confiança mútua, mencionada por Oliveira-Formosinho (2016c), nem sempre acontece naturalmente, nas reuniões institucionais, por exemplo, como menciona Granada:

A gente/ a gente tava/ acho que todas estávamos comum/ um objetivo comum, que era de apro/ de aprimorar a prática, né, e de pensar a prática. Então se a gente tinha um objetivo comum, a gente tinha vínculo com você e entre nós, né, então isso deu uma liberdade pra que a gente se colocasse, é, com muita verdade, acima de tudo, né? Eu acho que isso é mais difícil nu/numa reunião pedagógica, porque a/ numa reunião pedagógica, você tem a instituição, né? E o que você vai parecer pra instituição, então o que é instituição vai achar daquele fazer, se você tá contemplando todas as coisas que a instituição espera de você, enfim. [...] O grupo ser pequeno, então que permitiu que cada uma pudesse se colocar e falar, porque, quando você tem cinquenta, é muito difícil você ter um/uma discussão em que todo mundo/ que contemple todas as pessoas, assim, né?

Granada menciona o receio de ser julgada pela instituição em que atua ao emitir seus pensamentos. No EscutAção, a partir do momento em que os participantes percebem que suas falas são respeitadas, que são escutados e que essa escuta direciona o processo de pesquisa e os futuros encaminhamentos, passam a confiar na mediação pedagógica e no grupo.

Assim, com o tempo, todos passam a se beneficiar dessa partilha, compreendendo as vantagens e a ética do modo participativo:

Então, muito mais aberto, muito mais participativo do que um processo formativo de pós e cursos, porque... é, eu acho que a maioria do/ desses cursos, eles têm o conteúdo e eles fazem esse conteúdo chegar/chegarem até os alunos. Por mais que tenha escuta, o conteúdo não é formado de acordo com essa escuta. Eu acho que os nossos encontros, os conteúdos, eles foram formados a partir das nos/das nossas escutas e das nossas trocas. Então nisso que eu acho que se difere. [...] E eu acho que essas formações participativas, elas te envolvem (Professora Selenita).

Selenita, ao falar, foi trazendo contrapontos relativos a vivências anteriores, em que o conteúdo estava pré-definido de antemão e precisava ser transmitido. No grupo EscutAção, percebeu que a escuta ocorria e que ela guiava o desenvolvimento dos encontros, por isso, havia maior envolvimento dos participantes.

Essa disponibilidade para a escuta, que vai direcionando os processos, não é algo natural, espontâneo. Para ocorrer, precisa de uma disposição do outro, com intencionalidade e propósito claro, para, a partir desta escuta, garantir o protagonismo dos participantes e os próximos encaminhamentos com sentido para o grupo, mas sem se perder dos objetivos que se tem. Essa escuta também representa uma partilha de poder e, nessa partilha, aprendemos mais sobre o grupo e seus conhecimentos.

A professora Esmeralda, também identifica essa escuta, que direciona os estudos, assim como uma prática comum, que se difere de quando existem pessoas provenientes de vários contextos em um curso, como de pós-graduação ou faculdade:

Eu acho que o que mais difere é essa oportunidade de poder falar, de pensar e ter/ apesar de ter um foco, que era/era importante, a gente, é, aos pouquinhos, eu fui percebendo que você foi abrindo outros campos, porque as pessoas traziam coisas diferentes.

[...] Então, numa pós, eu podia até contar sobre a minha realidade, mas eu não estava estudando com as pessoas que vivem a minha realidade, sabe? É diferente isso, porque eu, é/é, acho que na pós, na faculdade, é que nem terapia, você conta a sua versão. Aqui, todo mundo, é, sabia. [...]. Aqui, a gente tinha um grupo em comum. É... com um espaço em comum, com uma prática em comum. Não iguais, porque nós somos diferentes, mas uma prática comum com um currículo igual e que a gente, apesar disso, conseguiu descobrir várias coisas.

Observar e discutir sobre a prática, permite um processo contínuo de melhorias no fazer do grupo de professores, em favor das crianças.

A respeito da experiência de vivenciar uma formação em contexto, Cristal comenta:

A experiência da práxis, é, como chama quando você está...? Como se fosse uma meta/ uma meta-aprendizagem [...] uma **metacognição**. Você/ dentro da sua aprendizagem, você tá construindo uma nova aprendizagem, então acho essa forma diferente. Quando você faz uma formação, é... você até pode ter grupos e pensar junto, mas é diferente. Ali **a gente pensou num coletivo**/ a forma como a gente refletiu essa prática, né, trazendo um pouco de cada um e se transformando ali cada um, eu acho que foi/foi muito diferente de tudo que eu vivi, mesmo pós-graduação, mesmo fazendo/ é, eu faço/ eu gosto muito de, né, fazer formação, é, pedagógica. Eu acho/ é, eu não sei explicar o quanto/ o porquê é tão diferente, mas eu acho que, é, eu acho que se **aprofunda** mais, talvez tenha mais sensibilidade, eu não sei te explicar o que que é. Ali eu acho que você viu que, em muitos momentos, a gente teve uma coisa profunda mesmo. Toca. Tocou cada um como educador, tocou cada um co/ na sua vida, tocou cada um na sua prática (Grifos nossos).

Cristal se refere a aspectos importantes, como: a metacognição, o trabalho em grupo e o aprofundamento, que toca e transforma. Na fala de Cristal, identificamos a **ação transformadora**, citada por Oliveira-Formosinho (2016c, p. 98): “a ação pedagógica situada que almeja a transformação, através da mediação pedagógica, desenvolvida em companhia, abre o mundo pedagógico a possibilidades alternativas”.

Pensar a própria prática de forma partilhada, compreendê-la e transformá-la, tendo em vista atingir aos objetivos é característica da formação em contexto. A construção do conhecimento profissional praxiológico impulsiona a ação transformação, porque

[...] integra na ação (nas práticas), o pensamento e a ética. Fecunda o fazer no saber e no ser. Transforma a pedagogia da infância e estuda os processos transformativos para, civicamente, os poder disponibilizar a outros contextos profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 99).

Diferentemente de formações que podem não estar relacionadas diretamente com a prática, que lidem com processos transmissivos, conteudistas, ou que considerem o professor como um mero executor, a formação em contexto atua de forma a encontrar na prática a fonte das pesquisas dos professores. Na teoria, encontram-se os princípios de estudos, os referenciais que elucidam o fazer, sempre em uma perspectiva ética que, no caso do EscutAção, vise garantir os direitos das crianças. Esses estudos podem ser compartilhados para inspirar outros contextos, mas nunca de forma a serem simplesmente replicados. A professora Jade afirma:

Eu acho que a/a/a questão do EscutAção, ele tava voltando à nossa prática diária, então como/ é, quando você pedia pra gente fazer alguma coisa, aquilo tinha a ver/ eu não ia pesquisar num livro, eu ia lá fazer, falar: “nossa, olha, hoje eu/ hoje eu captei ali duas crianças, nossa, acho que eu consigo fazer uma mini-história, porque lá, eu ouvi, alguém falou, alguém mostrou”. [...] e eu acho que a maioria, é, tá incorporando essas práticas, né? Então, é/é/é como se a gente fosse parte viva dum processo que é seu. É um processo seu, mas ele é meio nosso também [...] Eu acho que tem, claro, a parte da teoria, super importante, mas é muito mais o nosso dia a dia ali. E o EscutAção foi isso, né? Você faz, você troca, você fala como é que foi a experiência pra você, né?

Esses estudos sobre a prática possuíam **focagens** específicas. Focagens que foram construídas para garantir o avanço das práticas em prol da garantia de direitos das crianças e outras que surgiram a partir do contexto de pandemia que se colocou e da escuta do que foi trazido pelos participantes e se apresentaram como demandas formativas. Diamante comenta a respeito dessas focagens:

É, foi/foi bem específico [...]. Tinha assuntos específicos e foram surgindo outros, mas o nosso foco era registrar, documentar, observar, analisar, é, o fazer, o fazer diário, né, o fazer cotidiano, em busca dos direitos das crianças. Então eu acho que quando você sabe que o próximo encontro está linkado com o anterior e que o outro vai, sabe? Te faz ter um/uma sequência, é, e um aprendizado mais rápido... mais/mas eficaz, assim, mais rápido. Por exemplo, numa pós, a gente tem encontros de vários assuntos, de várias coisas e você tem que pensar várias situações ao mesmo tempo. É, ali nós estamos focados em um aspecto, no fazer pedagógico, né? O que, cada grupo estava conseguindo desenvolver, como registrar isso, como analisar, como observar. É, eu acho que a gente tem muito a aprofundar, mas/mas, é, eu acho que/ quando a/ é, um encontro que ficou muito marcado pra mim foi o do “colocar os nomes ou não nos trabalhos?”. É, eu não tinha dimensão da/da/das diferentes opiniões, também não tinha dimensão da argumentação, mas é muito importante a gente ter momentos que a gente consiga colocar essas situações em aberto e que aí a gente consiga ouvir, é, da escola um posicionamento de como fazer isso, porque, muitas vezes, é isso que, é, norteia algumas professoras a seguir. E/e aí isso vai ajudando

a... a/a seguir um pensamento, né? A ter uma/uma concepção única. Os fazeres são diferentes, mas a concepção é/é única, né?

Elencar assuntos específicos e discuti-los permite a compreensão das crenças dos educadoras, sobre como cada uma pensa a respeito. Dar respostas a partir de um referencial estudado além de aprofundamento nas temáticas, garante esse alinhamento de concepções e de práticas que busquem responder a essas concepções, não a reprodução de práticas advindas de pedagogias transmissivas. O exemplo dado por Diamante, sobre colocar nome ou não das crianças em suas produções ao realizar exposições pelas paredes da escola, ocorreu em um dos encontros do grupo EscutAção, e é um exemplo que revelou ações diferentes que ocorriam por existirem crenças diferentes sobre o porquê dar nome a um trabalho a ser exposto. Muitas professoras se colocam contrárias a essa identificação, por considerarem que: (i.) isso demonstraria para a comunidade escolar a valorização de uma criança em detrimento de outras, já que não teríamos registros que representassem cada uma das crianças para serem apresentados; (ii) algumas crianças falam e outras não. Registros de excertos de falas nomeados poderiam deixar as famílias daqueles que não possuem linguagem oral desenvolvida ou não se colocam muito oralmente, em sensação de inferioridade; (iii) alguns desenhos são mais elaborados que outros, alguns possuem forma compreensível, alguns são linhas abstratas com a intenção de explorar o papel. Isso poderia expor crianças que “não desenhavam bem”, do ponto de vista de alguns adultos.

Trazer a reflexão de que, enquanto educadores, não podemos nos render ao senso comum, pois fazemos nossas pesquisas e estudos sobre a infância e buscamos garantir seus direitos, valorizar suas culturas, transformar as relações autoritárias que se colocam entre essas duas categoriais geracionais etc. Quando decidimos não colocar o nome do autor de um trabalho ou identificar uma fala, estamos nos apropriando de suas ideias, de suas produções. Para ilustrar esses argumentos uma boa analogia seria pensar na situação de divulgar textos produzidos por um adulto, sem que os créditos lhe fossem atribuídos. Para os adultos isso pode ser considerado plágio, reprodução indevida. Por que com as crianças, não consideraríamos da mesma forma? Quando uma criança desenvolve uma pesquisa, levanta hipóteses e cria teorias, ela precisa ter sua autoria reconhecida, primeiro, por ser uma produção genuína, autoral. Segundo, para que possamos perseguir a evolução de seu pensamento, para que possamos garantir a troca deste pensamento com seus pares

ou adultos etc.

Outro ponto importante, é que cabe a nós, educadores e pesquisadores de infância, desconstruirmos alguns elementos valorizados no mundo adulto em detrimento de outras categorias geracionais (QVORTRUP, 1993). Por exemplo: o padrão estético do que é um desenho bonito, geralmente é atingir a forma que os adultos desenharam; a valorização da linguagem oral e escrita, também muito utilizada pelos adultos, em detrimento de outras linguagens expressivas etc. Somente documentando as expressões infantis, seus pensamentos, suas produções etc. poderemos expô-las e valorizá-las, não somente dentro da escola, mas também para toda a comunidade escolar.

Este foi um exemplo de focagem emergente que ocorreu no grupo EscutAção. Na sequência, abordaremos outros fios condutores selecionados pela pesquisadora. De antemão, alguns ainda advindos em função da eclosão da Pandemia e, por fim, outros emergentes trazidos como necessários pelos participantes.

5.2.3 Documentação pedagógica: estratégia transformativa de planejamento, de práticas, de organização dos tempos e das relações

O EscutAção teve a centralidade de seu trabalho no desenvolvimento do fazer docente, por meio da investigação do cotidiano praxiológico, a fim de garantir os direitos educacionais às crianças. Partilhamos da sustentação teórica de que a pesquisa dos professores sobre sua própria prática é fonte para seu desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e para a construção do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a).

Dessa forma, esse comportamento de quem busca pensar seu fazer e o cotidiano da Educação Infantil para, com base no objetivo desta pesquisa, mas também, nas perguntas das professoras e nas minhas, como pesquisadora, foi um princípio adotado pelo grupo. As perguntas refletem uma busca curiosa (FREIRE, 1983), proveniente da interação com o fazer e com o outro, já que a construção do saber não se faz na individualidade, mas na coletividade, em dimensão dialógica. Pelo estudo e reflexão em pares, podemos conhecer outros lugares conceituais e pensar criticamente, visando transformação, neste caso, da práxis. Nas palavras de Freire (1983, p. 27): “[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer

sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”.

Como identificado e discutido na parte 4 desta tese, a documentação pedagógica se coloca como um conceito fundamental para investigação neste grupo, pautado por uma dimensão testemunhal da práxis: “o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p. 229). Esse tipo de registro, também dialoga com o princípio democrático das pedagogias participativas “[...] ao tornar as perspectivas explícitas e contestáveis por meio da documentação com os outros, sejam eles crianças, pais, educadores, políticos ou outros cidadãos” (DAHLBERG, 2016, p. 229), em uma prática que se abre para “[...] um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados” (DAHLBERG, 2016, p. 229). A interpretação dessa documentação produzida requer compreender a subjetividade de quem escuta, observa, produz registros e comunica o cotidiano da escola, além da realidade sócio-histórica e cultural.

Por esse motivo, a primeira focagem de estudos do grupo EscutAção, foi compreender a documentação pedagógica, pois criar um terreno teórico e conceitual comum é essencial para avançar nas construções conjuntas com as crianças, característica das pedagogias participativas. O planejamento dentro de pedagogias transmissivas, as quais temos muitas marcas, costuma prever, determinar tudo o que o professor irá transmitir/ensinar e os registros devem revelar as aprendizagens dos alunos. Compreender uma outra forma de fazer é romper com algumas lógicas que ainda determinam um *modus operandi*⁶³.

Monica Pinazza e Paulo Fochi (2018) afirmam que documentação pedagógica não é apenas o registro de práticas e que não se encaixa em qualquer “gramática pedagógica” ou perspectiva curricular. Caracterizam a documentação pedagógica como:

[...] um empreendimento investigativo, assentada nos preceitos da educação democrática e implicada com a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças e dos demais atores educacionais. Compreendemos também que a estratégia da documentação pedagógica se alinha à família das pedagogias participativas e contribui em tornar visível uma determinada imagem de criança, de professor e de escola (PINAZZA, FOCHI, 2018, p. 11).

⁶³ *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa "modo de operação". Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos. Tratando esses procedimentos como se fossem códigos.

Desta maneira, se temos como objetivo garantir uma prática numa perspectiva democrática, que acolhe o universo das crianças na construção de suas jornadas de aprendizagem, reposicionando o papel do adulto para uma posição horizontal, que garanta direitos às crianças, precisamos compreender e avançar nos processos de documentação pedagógica na escola.

Isso porque, fazer documentação pedagógica significa

condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 14).

Em seu livro “Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil OBECI”, Paulo Fochi (2019) faz uma importante diferenciação entre **documentar** (verbo), **documentação** (substantivo) e **documentação pedagógica** (conceito):

i. Documentar: o ato de produzir registros (fotografia, anotação, filmagem, produções das crianças); ii. Documentação: o produto comunicado (diversos formatos: vídeo, livreto, folheto, portfólio); iii. Documentação Pedagógica: a estratégia pedagógica (o modo de fazer, refletir, projetar, narrar o cotidiano pedagógico) (FOCHI, 2019, p. 13).

Essa diferenciação é bastante relevante, pois não se pode confundir os dois primeiros com o último. Diferente dos dois primeiros, que estão relacionados ao fato de registrar e comunicar, a documentação pedagógica está ligada ao planejamento, ao modo como o professor utiliza seus registros para compreender as crianças, narrar seu percurso e projetar encaminhamentos.

Sousa (2016, p. 141-142) coloca que a documentação pedagógica é uma estratégia pedagógica para: “i. escutar as crianças e responder educacionalmente a essa escuta; ii. criar descrições, análises, interpretações e compreensão”. A documentação permite: “ver e entender o fazer, o pensar e o sentir da criança; conhecer a criança competente e participativa”. Somente por meio da **observação** e do **registro** das situações cotidianas, do contexto diário natural da situação pedagógica, o professor conseguirá recuperar o que ocorreu, voltar à cena, refletir sobre essas situações, que poderiam passar despercebidas ou não serem significadas. Ao olhar novamente para algo que chamou sua atenção, o professor pode buscar compreender questões como: o que a criança estava fazendo? Como estava fazendo? Que desafios enfrentou? Como resolveu? Com o que ou com quem

interagia? O que disse? Como se expressou neste momento?

Nem todos os elementos registrados irão compor a documentação pedagógica. O professor pode **selecionar** sequências de momentos considerados reveladores do percurso de aprendizagem da criança e significar esses momentos com descrição das situações e dos momentos vividos, visando destacar algum aspecto, pensar em sua continuidade. Ao **interpretar** as escolhas realizadas – o modo como a criança se sente, como aprende, o que está aprendendo, que significados está construindo, que relações estabelece, pode eleger eixos pedagógicos, experiências de aprendizagem para dar continuidade, para ajudar a criança a elaborar o que vivenciou. Essas **projeções** poderão ser documentadas nos planejamentos, semanários etc. dando continuidade, narrando o percurso vivido e estabelecendo elos com o que virá.

A junção de todos esses elementos caracteriza uma documentação pedagógica. E na perspectiva das pedagogias participativas, não acontece de maneira isolada, individual. Esse processo acontece em companhia:

O conhecimento profissional, porque polifacetado, complexo e praxiológico, não dispensa a aprendizagem experiencial em companhia, isto é, não dispensa a mediação pedagógica consubstanciada na companhia de pares, de profissionais seniores, de amigos críticos e de formadores em contexto. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009a, p. 10).

O EscutAção, como este espaço de formação em contexto, percebendo a importância da documentação pedagógica para a transformação das práticas, convidou suas integrantes a produzir registros, capturar momentos cotidianos para compartilhar neste grupo, espaço privilegiado para trocar pensamentos, fazeres e ressignificar percursos. Afinal,

Desconstruir uma prática já cristalizada para reconstruí-la envolve criar estratégias que contribuam para que os atores pedagógicos das escolas estejam constantemente percebendo, refletindo, projetando e desenvolvendo o cotidiano pedagógico (FOCHI, 2021, p. 141).

Um dos gêneros de registro que pode compor a comunicação da documentação pedagógica⁶⁴, são as mini-histórias: “narrativas visuais suficientemente abertas para a complexidade que há nos modos que as crianças constroem conhecimento sobre si e sobre o mundo” (VECCHI *apud* FOCHI, 2019, p. 17). Esses breves relatos, que são acompanhados por uma sequência de imagens das crianças em ação, costumam abordar questões importantes sobre a educação

⁶⁴ Outras possibilidades de comunicação: painel (pelas paredes), portfólio, exposição, projeção, vídeo, reunião.

infantil, como o cotidiano das crianças, a autonomia, a brincadeira, as relações, e o saber-fazer⁶⁵ dos bebês e crianças pequenas (FOCHI, 2013). Por esse motivo, o compartilhamento dessas mini-histórias se torna uma interessante forma de se comunicar experiências, ao lançar foco sobre como a criança atua e aprende através da curiosidade e da relação com o mundo.

A seguir apresentaremos algumas mini-histórias escritas pelas integrantes do grupo EscutAção⁶⁶, retratando as crianças reais, que vivenciaram a Pandemia e o retorno para a Escola, suas elaborações, suas pesquisas, a forma como estabeleceram relações. A interpretação desses dados pelo grupo foi muito importante, pois permitiu a reflexão e melhor compreensão sobre o momento vivenciado, sobre como realizar novos planejamentos a partir das necessidades das crianças, apurando nosso olhar para essa infância visando compreendê-la.

Figura 1 – O mais incrível lugar

O MAIS INCRÍVEL LUGAR



Crianças: Amanhã tem escola? Amanhã tem escola?

Professora: Sim!

E o tão desejado e esperado dia chegou: entrar na escola, reencontrar os amigos!

Recomeçar... Resignificar...

Brincar, correr, conversar, ações que voltam a ocupar e dar vida aos espaços da escola. Novas regras e combinados surgem, o distanciamento é substancial, mas L. e M. nos mostram um caminho, a esperança, a certeza de dias ensolarados.

Na delicadeza do movimento, as mãos se encontram e firmes demonstram um gesto de confiança, quase uma cena de filme. O mundo ao redor para, a presença aquece o coração, traz segurança, a admiração e o brilho dos olhos consolidam um acordo: juntos estão compartilhando o mais incrível lugar para estarem.

Fonte: Texto: Diamante; Imagem: Rubi (Crianças: 3 anos).

A mini-história acima começou a ser produzida no dia em que a professora Diamante anunciou em uma aula remota síncrona, que as crianças poderiam retornar à escola no dia seguinte. Pela instabilidade do cenário, ela decidiu comunicá-las

⁶⁵ Bruner chama de “saber-fazer” as primeiras ações intencionais de um bebê (KISHIMOTO, 2007).

⁶⁶ Com exceção de uma delas, que foi escrita por uma professora que não integrava o grupo, mas que autorizou sua análise pelos integrantes do EscutAção.

apenas com um dia de antecedência, já que o planejamento poderia ter que ser alterado, dependendo dos números da Pandemia.

As professoras depositavam muitas expectativas neste retorno, pois possuíam receio sobre como iriam lidar com tantos protocolos sanitários, regras de distanciamento social, sobre como seria para crianças tão pequenas conviverem com tantas novas orientações. Além disso, pairava a dúvida sobre a segurança para todos nesse ambiente, após tanto tempo de isolamento domiciliar. Diamante, durante o encontro no EscutAção, relembrou a emoção de ver o portão da Escola reabrindo após ter passado tantos meses fechado e de como as crianças adentraram felizes ao ambiente escolar.

A cena capturada na foto retrata uma roda realizada com as crianças no primeiro dia de retorno presencial. Todas as crianças estavam utilizando máscaras e sentadas em banquinhos (preparados para uma roda de conversa). Em um período pré-pandêmico faziam a roda de conversa no chão, mas os bancos visavam garantir certo distanciamento. Durante a conversa, eis que duas crianças aproximam seus bancos e dão as mãos. O professor Rubi, professor auxiliar desta classe, captura esse momento, esse gesto que demonstra confiança, saudade, afeto, vontade de estar junto. Diamante compõem a imagem com essa narrativa, que após produzida foi levada para o mural de entrada da escola, revelando a todos que a escola é o melhor lugar do mundo para as crianças estarem. Diamante relembra que após escrever essa mini-história, ganhou mais segurança e força para acreditar que tudo daria certo.

Figura 2 – Vida Cotidiana em tempos de Pandemia⁶⁷



Tudo começou na classe e a brincadeira se estendeu para o recreio e envolveu até a Márcia, que entrou no faz de conta com grande magia, trocando telefonemas imaginários, retomando sua infância, criando laços e vínculos com as crianças...

E neste contexto, C., muito compenetrado e envolvido, dialoga com muita espontaneidade com as amigas:

- *Todo mundo vai trabalhar! (L.)*

- *Meu neném está no escritório! (M.)*

- *Estou pagando a comida, depois eu vou trabalhar! (C.)*

E assim seguiram em um divertimento que se estendeu bastante, porque quando tem significado o tempo é outro, não tem hora para terminar... e as boas experiências acontecem sempre assim.

É essencial que as crianças vivenciem este jogo simbólico, porque através dele, recriam a realidade usando sua imaginação e fantasia, o que favorece a interpretação do mundo real.

O brincar espontâneo apresenta esta rica oportunidade de recuperar a vida cotidiana. Agora, nesses novos tempos em que as crianças experienciaram e experienciam uma realidade única, um momento singular, o que será que foi por elas absorvido? Esse pequeno registro demonstra pequenos gestos e palavras que nos revelam um pouco daquilo que foi vivenciado... retratam esse momento intenso de como se relacionaram com a família que estava em home office, os processos de organização da casa etc. O que será que ficará para os pequenos destes tempos de Pandemia e isolamento social? Com certeza, essas vivências deixarão marcas. Que cada vez mais as crianças possam brincar, elaborar e reinterpretar suas vivências, não somente neste contexto, mas, sempre!

Fonte: Texto: Cristal; Imagens: Cristal e Ametista (Crianças: 2 anos).

Durante um dos encontros do grupo de formação EscutAção, após leitura da mini-história “Vida cotidiana em tempos de pandemia”, Cristal, sua autora, contou ao grupo sobre sua experiência ao produzi-la:

Quando me deparei com as mini-histórias fiquei aflita, pois fazer um texto

⁶⁷ As imagens foram desfocadas para preservar a identidade das crianças.

mais poético é um super desafio e eu pensava: como vou criar isso? Mas, agora, eu acho que realmente é um processo muito bonito, pois é um parto, um texto que tem que nascer, e quando nasce é lindo. Não é simples, mas está valendo muito a pena, e o que é mais bacana é o intuito principal: **refletir sobre sua própria prática, algo que tava ali, mas você não punha foco, naquele diálogo, naquela conversa, naquele brincar, agora, a todo tempo você está atenta aquilo e o que você vai fazer a partir daquilo.** Não está sendo fácil, mas está valendo a pena (Grifos nossos).

A reflexão de Cristal demonstra como a professora deu sentido e percebeu importância sobre seu fazer, sobre o fato de registrar, interpretar, narrar, para depois projetar. Também revela o quão desafiador é passar a fazer algo que não se fazia, mas a quão satisfeita ficou ao olhar para o que produziu.

Observar a narração e as imagens desta mini-história, nos revela muito sobre a infância em 2020 - como as crianças olharam para o seu cotidiano durante o isolamento⁶⁸: pais que somente trabalhavam, famílias que não tinham tempo ou habilidade para cozinhar, por isso, pediam comida pronta⁶⁹. Crianças não estariam tendo essas falas e brincando desse jeito na primeira quinzena de março deste mesmo ano. Portanto, esses registros guardam um valor histórico, por eternizar a brincadeira proveniente de uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) das crianças, segundo vivências em suas casas.

Segundo Cristal, o que motivou a construção deste canto⁷⁰, da escolha desses materiais foi o fato de uma das crianças retratadas na cena da mini-história, repetir diariamente “minha mãe só trabalha, meu pai também”. Assim, ao se deparar com essas falas repetidamente, as professoras reproduziram um cenário com artefatos que lembravam um ambiente para *home office* (com teclados, telefones, celulares) e elas puderam brincar e falar do que sentiam, pensavam, o que pode ajudá-las a elaborar seus sentimentos.

As escolhas das professoras não foram aleatórias. Vieram de sua observação e escuta das crianças e das conversas que tivemos acerca disso.

⁶⁸ Neste contexto de classe média alta, na Zona Sul de São Paulo.

⁶⁹ Enquanto algumas pessoas conseguiam se isolar, outras continuavam a trabalhar, como é o caso dos motoboys, entregando comida pronta, revelando as diferenças entre as possibilidades de se colocar em segurança para as diferentes classes sociais.

⁷⁰ Para essa escola, cantos são propostas organizadas no início da manhã, com a intenção, primeiramente, de acolher a criança que chega à Escola. Ao adentrar à sua sala, a criança exercitará sua autonomia, escolhendo em qual proposta prefere brincar, segundo suas preferências, tendo garantido seus direitos de participação, sem a ação direta do adulto, que apenas o acompanha e auxilia quando necessário ou quando solicitado. O papel do professor configura-se como mediador, observador, com escuta atenta para esse brincar e interações decorrentes do que o material e o espaço proporcionam. Dessa forma, o espaço desloca-se “do lugar onde se ensina para o espaço onde se aprende e onde o desejo de aprender se apresenta prioritariamente” (NOFFS, 2009, p. 157).

A potência das mini-histórias não atinge apenas os educadores, como também as famílias. Ao terem contato com esses textos e imagens, podem atentar ao que se coloca para as crianças. A sua forma de estar e de interpretar o mundo, que muitas vezes passam despercebidas ao olhar adulto.

A mini-história a seguir foi realizada por Esmeralda em parceria com Âmbar:

Figura 3 – Amigos?



O retorno ao ambiente escolar nos proporcionou a possibilidade de admirar e partilhar tudo novamente. Muitos elementos foram mantidos no espaço, garantindo uma rememoração do que foi vivido, assim como alguns novos objetos e instalações surgiram pelo caminho, como garrafas penduradas com líquidos e cores convidativas, teias construídas com elásticos, possibilitando outras descobertas e brincadeiras.

Vínculos que ficaram em suspenso desde março puderam ser reatados e outros desabrocharam junto com a primavera, assim que as crianças novamente se encontraram, presencialmente.

Em algumas dessas situações de exploração deste espaço convidativo, F. observa, testa e compartilha a empolgação de lançar garrafas com J., mesmo que com certa distância.



Seguem para outras brincadeiras e no meio da “teia”, F. que anunciava ser o “Homem aranha”, se vê preso, solicita ajuda e o primeiro que se aproxima, a lhe socorrer, é o lançador de garrafas J. Será que uma nova amizade se anuncia?



Novo dia, novas brincadeiras, F. busca J. com os olhos. J., por sua vez, já começa a brincadeira:

- *Quanto tá?*

F. o olha, mas não responde de primeira.

- *Cara, quanto custa? Quanto tá a banana?*

- *Quarenta.* – responde F.

E ali, na barraquinha de feira, muitos diálogos se desenrolam.

Sim, uma amizade nova e gostosa nasce, para brincar junto ou simplesmente observar o mundo.

F. descobre que ali, em J., havia alguém interessado em ouvir, falar e compartilhar experiências.

Fonte: Texto e Imagens: Esmeralda e Âmbar (Crianças: 3 anos).

Esmeralda, no encontro do grupo EscutAção em que apresentou a mini-história, fez algumas ressalvas sobre as crianças das cenas. Ela contou que J. dizia que as crianças da sala eram bebês e não se relacionava com elas (ele era o mais velho da sala). Durante os encontros remotos, ele e F. interagiram bastante e essa identificação teve continuidade no retorno presencial. Outras professoras, então, contaram que tais aproximações ocorreram também com crianças de seus grupos. Jade, por exemplo, afirmou que em seu grupo, muitas crianças que não tinham tanta afinidade no formato presencial, por se verem todos os dias numa relação mais direta de diálogo intermediada pelas telas, que não possibilitava fazer escolhas sobre com quem estar, criaram essa intimidade. Selenita relatou que além disso, como por meio das câmeras era possível “adentrar” às casas das crianças, que mostravam seus quartos, seus brinquedos, se viam de pijama, criava-se uma maior intimidade entre os participantes dos encontros.

Esta mini-história e estes relatos comprovam que o ambiente virtual foi capaz de proporcionar uma relação significativa, que teve continuidade no retorno presencial.

Figura 4 – Boia ou Afunda?



O recreio da escola é sempre um lugar de muitas possibilidades, um espaço inovador e criativo. Passeando por este local a procura de formigas, encontramos um pé de jabuticaba com muitos frutos no alto da árvore.

Imediatamente, P. desvia o foco das formigas que observava e passa a mostrar encantamento e interesse pela fruta. Ficou por um tempo em silêncio, observando-as presas no pé e com um ar de indignação, questionou como aquilo seria possível. Depois pediu para que pegássemos uma jabuticaba. Ao ser questionado sobre como a professora poderia colher uma fruta lá do alto, rapidamente diz: “É só subir”. Com seu pedido atendido, lavamos as frutas e as colocamos em um copo de plástico. P. estava tão orgulhoso de sua descoberta, que quis mostrar para o papai que o aguardava na secretaria o que havia encontrado na Escola. Ao retornar, quis voltar à jabuticabeira e colher mais algumas, só que desta vez, lavou-as em uma bacia para uma nova revelação. Será que a jabuticaba flutuaria ou afundaria na água? A investigação durou um bom tempo e várias tentativas foram feitas, ora as colocou no copo, ora na bacia, uma por vez, ou todas juntas e assim se manteve envolvido com o experimento, ficando encantado com as descobertas!

Fonte: Texto: Professora Citrino; Imagens: Citrino e Rubi (Crianças: 1 ano e 6 meses).

Citrino, autora dessa mini-história, contextualizou no encontro do grupo EscutAção que sempre teve muita dificuldade em escrever, especialmente textos curtos, mas ficou muito feliz com o que produziu, pois conseguiu registrar exatamente o que aconteceu, com a descrição dos fatos encadeados e mostrar a potência das crianças. P., a criança do texto, estava há apenas uma semana frequentando a escola, ou seja, em pleno período de acolhimento e adaptação e vivenciando inúmeras descobertas, que quis compartilhar com seu pai. Citrino fez uma análise, dizendo como é interessante observar nas mini-histórias, que pessoas, mesmo que julguem possuir pouca habilidade de escrita, nesse tipo de texto conseguem escrever de forma poética: “As crianças são poéticas por natureza. Ao relatar seu fazer, descrever sua ação, já se imprime poesia, o texto já sai lindo!” (depoimento extraído das gravações do grupo de formação EscutAção). É muito interessante perceber por esses relatos, essa satisfação ao falar de seu próprio texto e também o encantamento ao falar sobre as descobertas das crianças.

A mini-história a seguir, não foi produzida por uma integrante do grupo EscutAção, mas que por descrever um momento muito significativo, decidi compartilhar com os professores durante um encontro:

Figura 5 – Viva! A vida é uma festa



Era uma semana diferente...

Mas a semana? Esse ano está tudo tão diferente.

Mas R. continuava o mesmo: o mesmo sorriso no rosto, com o mesmo olhar curioso, a mesma empolgação e alegria que desde o primeiro dia de aula o acompanhou ao entrar na escola.

O espaço era outro, ainda desconhecido por R.: o ateliê de artes.

Mas ao entrar, elementos familiares logo o deixaram à vontade. Os materiais dispostos, as tintas, os pinceis e o giz. O giz.

Rafa logo pegou um. Sentou-se no chão que estava todo forrado de papel e com o mesmo olhar curioso, começou a desenhar. Os traços foram ganhando forma e assim, um a um, foram tomando corpo:

“É um peixe?” perguntou uma professora.

R. logo respondeu: *“Não, não é, são pessoas!”* e assim seguiu: concentrado, desenhando um a um, até o final da proposta.

“Nossa R., quantas pessoas você desenhou!”

Ele orgulhoso respondeu:

“Era uma festa!” - disse sorrindo.

Isso mesmo R., você tem razão, mesmo com tudo tão diferente, A VIDA É UMA FESTA!

Fonte: Texto: Ouro; Imagens: Prata (Criança: 2 anos).

Nesta mini-história, é muito interessante olhar para a estrutura que segue após as imagens e texto: a autoria, nome e faixa etária da criança protagonista. Isso porque, se a professora não apontasse a faixa etária de R., não se destacaria a potência de uma criança aos 2 anos, conforme comentou Diamante durante o encontro formativo: “Uau! Quando você coloca a idade, 2 anos, mostra muita potência. Olha o refinamento do desenho e a manutenção do padrão ao representar o que é uma pessoa para ele.” (depoimento extraído das gravações do grupo de formação EscutAção).

Por isso, nas mini-histórias e produções das crianças, fazemos a opção por

apresentar esses dados. Ao se fazer isso, tem-se a intenção de ressaltar a potência de uma criança pequena, muitas vezes pouco valorizada por adultos. Além disso, mostra não apenas a potência do R., mas também das professoras que capturaram o instante. Observaram, interagiram com ele, escutaram, fizeram perguntas, deram espaço para que narrasse seu desenho, sem que houvesse adultos determinando o que deveria fazer, apenas oportunizando materiais, possibilidades para que sua criação acontecesse. Depois, os registros foram significados, narrados.

Durante essas reflexões suscitadas a partir da análise das mini-histórias, Granada afirmou:

Acho que isso é uma construção. Se as famílias entrarem em contato sempre, passará a fazer sentido. Mas, fico um pouco aflita com esse tempo da mini-história, que é o tempo do olhar, da pausa, que a gente não consegue ter muito com as crianças mais velhas. Algumas famílias ficam cobrando a velocidade das ações, saber mais e mais, no infantil 5, especialmente com a ascensão da pandemia. A pandemia potencializou o julgamento, pois estamos expostas, estamos dentro das casas. O que reconhecem como escola valorizam, o que não reconhecem, não valorizam.

Dar visibilidade àquilo que as crianças fazem, além de permitir que possamos pensar nossa prática com elas, pode revelar alguns elementos para os pais e familiares, que podem passar a valorizar essa forma de pensar e estar no mundo, que é própria das crianças. Muitas famílias, costumam valorizar aquilo que identificam como conhecimento, como um saber escolar, como, por exemplo o aprendizado das letras, dos números, no momento atual, das palavras em inglês. Quando tratamos de uma relação, de uma interpretação sobre o mundo, de um gesto, geralmente, não costumam dar valor, por não compreenderem tais elementos como situações escolares. Dar valor a essas formas de estar, ser e pensar das crianças e a forma como vamos permitindo essa ampliação, essas reflexões, essas pesquisas por parte das crianças, pode transformar essa visão, já que vamos demonstrando que tais aspectos cotidianos são elementos curriculares na educação infantil. Além disso, ao compartilhar e expor mini-histórias, também damos a possibilidade aos pais de observarem outras crianças, compreendendo que seu filho está em um contexto social.

Ao pensar no volume de registros a ser feito, durante os encontros formativos algumas professoras demonstraram preocupação com a quantidade de mini-histórias a se coletar e narrar. Explicito que se a documentação pedagógica passa a fazer sentido, quando é entendida e vista como algo essencial, quando passa a ser

introjetada na prática. Não pode significar apenas um registro burocrático. Ao ouvir isso, Ágata diz que a partir do momento em que começou a escrever mini-histórias: “olho para uma cena e uma mini-história se constrói na minha cabeça”, demonstrando de forma prática que a documentação precisa fazer parte, para que faça sentido.

Sendo assim, é essencial trazer a documentação pedagógica para o centro do processo de aprendizagem e de transformação praxiológica, pois: i. ela permite revelar a aprendizagem das crianças, dos profissionais e dos formadores desses profissionais; ii. monitorar e avaliar o fluir da aprendizagem profissional experiencial e da aprendizagem experiencial das crianças; iii. se constitui como base de dados para a investigação praxiológica.

Assim, explicitaremos a seguir outras focagens de estudos que direcionaram as pesquisas e os processos formativos junto aos educadores, tendo como fio condutor a documentação pedagógica e algumas categorias que guiaram a análise deste estudo, para formação docente visando o aprimoramento das práticas para garantia do direito das crianças, dentro do contexto histórico da pandemia de covid-19.

6 DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Das Pedras

Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
levantei a pedra rude
dos meus versos.

Cora Coralina⁷¹

Na parte 3 desta tese falamos um pouco sobre o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, relacionados a tríade proteção, provisão e participação e a forma como a Pandemia colocou em risco algumas dessas conquistas históricas. Neste capítulo, abordaremos como os direitos de aprendizagem previstos pela BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e explorados no capítulo 2 desta tese, foram pensados pelo grupo EscutAção, para que fossem garantidos por uma escola de modalidade remota síncrona e assíncrona e, posteriormente, híbrida⁷².

Como afirmado anteriormente, a BNCC, na parte referente à educação infantil, avançou com os conceitos e organização de proposta curricular apresentados pelas Dcnei e articulou os campos de experiência e os direitos de aprendizagem. Esses direitos expressam as diferentes formas das crianças aprenderem, de interpelarem o mundo: **convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se**

⁷¹ Disponível em: <https://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010366.htm> Acesso em: 11 dez. 2022.

⁷² Como foi chamada a escola com atendimento que mesclou a modalidade presencial e a modalidade remota (síncrona ou assíncrona).

conhecendo. Tais verbos fazem com que o professor tenha que pensar em uma forma de estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança agente, que cria e que produz cultura. Segundo Paulo Fochi (2020, p. 65):

A tradução dos direitos de aprendizagem se dá no **modo como o professor organiza o contexto educativo**. Os seis verbos são uma espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, **a relação adulto-criança**, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e **investigações que o professor planeja para serem desenvolvidas com as crianças** (Grifos nossos).

Tais conceitos e organizadores da ação pedagógica citados por Fochi neste excerto, apontam para a organização de uma jornada que contemple todos os direitos de aprendizagem expressos na BNCC e, por isso, seriam importantes focagens de estudo para o EscutAção. Porém, diante do cenário pandêmico e das restrições impostas pelo isolamento social e educação remota⁷³ (ou híbrida) por um período, que foi condizente com o estudo de campo desta pesquisa, elegemos algumas focagens específicas: i. direitos de aprendizagem na educação remota, ii. planejamento para garantia do protagonismo das crianças, iii. projetos: investigações desenvolvidas com as crianças.

6.1 Direitos de aprendizagem na educação remota?

Desde o momento em que foram decretadas as medidas de isolamento social e, com isso, o fechamento das escolas e a impossibilidade do atendimento presencial das crianças, a escola em que ocorreu a pesquisa preocupou-se em desenvolver estratégias para que esta instituição estivesse presente na vida das crianças. Afinal, ninguém sabia quanto tempo se passaria até que a escola pudesse reabrir suas portas.

A seguir, apresentaremos cronologicamente como foi a construção dessas estratégias de educação remota e, posteriormente, como se deram algumas ações presenciais, que se somavam as remotas, visando especialmente a manutenção dos vínculos entre crianças e com os adultos, além de buscar proporcionar experiências e vivências das crianças com suas famílias.

⁷³ A legislação que regulamentou essa forma de fazer educação, no contexto da Pandemia de covid-19, intitula essa modalidade de ensino remoto, mas por não acreditarmos em ensino infantil, mas sim em educação infantil, a chamaremos nesta Tese desta forma.

17/03/2020 – um dia antes do fechamento da escola

Retirada de kits na escola, com orientação das professoras para realização das propostas (playlist com as músicas favoritas do grupo) e materiais que propiciassem a confecção de desenhos, pinturas e experiências para realizar com a família em casa;

26/03/2020

Envio de vídeo das professoras de sala por aplicativo de WhatsApp para as crianças, falando um pouco sobre a mudança de rotina neste momento.

30/03/2020

Início da disponibilização de e-books semanais pela plataforma book creator, contendo mural de fotos dos momentos vivenciados na escola ou dos amigos em momentos com suas famílias, vídeos dos professores contando ou lendo histórias, propostas de brincadeiras, músicas etc.

03/04/2020

Reuniões com as famílias das crianças, visando compreender como estavam as dinâmicas das casas e como a escola poderia ajudar.

Segunda semana do mês de abril – ligações individuais dos professores (áudio ou vídeo) para conversar com as crianças e suas famílias.

13/04/2020

Instituição de um encontro semanal (roda de conversa) via plataforma digital para cada série.

16/04/2020

Conversa virtual das famílias com psicanalista para conversar sobre os impactos da quarentena na educação e nas dinâmicas familiares.

27/04/2020

Início de envio mensal de novos kits de materiais para as crianças. Dentre os elementos enviados: lupa, lanterna, elementos da natureza, elementos sensoriais,

jogos, livros da biblioteca (emprestados).

01/05/2020

Início da série “Nosso espaço, nossa escola”. Nesta série de episódios, os professores iam até o espaço da escola para gravar e relembrar alguma situação significativa da escola, como ralar giz, colher jabuticabas etc. No segundo semestre, as crianças podiam se inscrever para participar do episódio e visitar a escola presencialmente.

19/06/2020

Festa Junina virtual, com músicas tradicionais e apresentação dos professores de música

23/06/2020

Sessão simultânea virtual de leitura (cada criança escolheu uma história por meio de resenha apresentada via ebook e entrou numa sala virtual em horário determinado para ouvi-la com outras crianças.

Mês de julho – férias escolares

Ebook de férias, com propostas de acesso a teatro, exposições, *lives* destinadas as crianças e famílias, de forma virtual

Agosto – retomada

A frequência dos encontros síncronos via plataforma digital foi ampliado. Para crianças com 4 e 5 anos passou a ser diário (40 minutos e 1 hora, respectivamente). Para crianças com 3 anos, três vezes na semana (30 minutos) e para crianças com 1 e 2 anos, duas vezes por semana (20-30 minutos). Também houve uma organização de encontros com todo o grupo e encontros em pequenos grupos, que permitiam um melhor diálogo com as crianças.

10/08/2020

Entrega de materiais pelos professores, no sistema drive thru pelos professores, para poderem matar as saudades, em horários escalonados, para não ter aglomeração, com equipamentos de proteção individual, para garantir a

preservação da saúde de todos.

Setembro

Envio de relatório sobre os percursos das crianças.

Outubro

Retorno parcial presencial com número de crianças e tempo de permanência reduzido.

De 09 a 13/11/2020

Programação de semana privilegiando a arte, a música, o corpo e a dança.

De 09/11 a 03/12/2020

Exposição Além dos Muros – como as famílias deixaram de adentrar à escola para retirada das crianças, por conta dos protocolos de biossegurança, as produções das crianças foram levadas para os muros, permitindo a apreciação por toda a comunidade escolar.

Fev/2021

Atendimento híbrido às crianças (parte remota, parte presencial, pois as Escolas foram autorizadas a recepção de parte do percentual do total de crianças matriculados).

De 17/03 a 11/04/2021

Retomada aos encontros síncronos via plataforma digital, com a regularidade e tempo do ano anterior. Para crianças com 4 e 5 anos, encontro diário (40 minutos e 1 hora, respectivamente). Para crianças com 3 anos, três vezes na semana (30 minutos) e para crianças com 1 e 2 anos, duas vezes por semana (20-30 minutos). Permaneceram os encontros com todo o grupo e encontros em pequenos grupos, que permitiam um melhor diálogo com as crianças.

Abril/2021 – Jun/2021

Atendimento híbrido às crianças (parte remota, parte presencial, pois as Escolas foram autorizadas a recepção de parte do percentual do total de crianças

matriculados).

Ago/2021

Retomada ao formato 100% presencial.

É importante marcar que tudo ocorreu de forma muito rápida. Indagações e incertezas compunham o cenário dos profissionais da educação, seja os que estavam em sala de aula ou em funções de gestão administrativa ou pedagógica, os pesquisadores/as, agora se distanciando do próprio cotidiano escolar. Foi necessário elaborar e pensar sobre este momento, que se estendeu por mais de um ano, que nos pareceu infinito. Para as escolas públicas, a dificuldade de garantias de acesso e de bem-estar das crianças. Para as privadas, especialmente as de educação infantil, cuja escolaridade não é obrigatória, o medo por parte dos profissionais de perderem seus empregos, já que muitos pais, por passarem por instabilidade financeira, tomaram a decisão por tirarem seus filhos das escolas. Foi necessário subjetivar esse cotidiano, refletir acerca da educação, da forma como ocorreria sua oferta, sobre seus processos formativos e curriculares.

O EscutAção atuou neste momento ajudando com o compromisso de pensar no planejamento e no desenvolvimento de propostas que garantissem que a identidade da educação infantil fosse preservada e que os direitos de aprendizagem, ou seja, que as formas de conhecer, sentir e significar o mundo pelas crianças fossem mantidas, considerando uma formação contínua de professores adequada ao momento.

Primeiramente, ao falar em garantia de direitos, os professores consideraram que a Escola garantiu os direitos das crianças, primeiramente por ter disponibilizado a oferta de educação às crianças:

Garantiu, porque... houve a oferta, então os direitos da criança foram preservados em todo momento, até nesse sentido de a criança querer estar ou não. Acho que foi respeitado/foi garantido esse direito sim, quando teve a oferta, a gente está falando do/do nosso ensino privado, no ambiente que a gente está. Então foi/foi respeitado, foi garantido o direito da criança, de ter o acesso (Professora Granada).

Oferecer a possibilidade de acesso ao ambiente escolar, a um contato entre criança, professor e famílias foi assegurar que a escola não desaparecesse neste contexto pandêmico, em que todos tiveram que ficar em condições de isolamento

social. Marcar a posição de que essa foi uma garantia que o ensino privado ofereceu, ressalta uma diferenciação importante entre os dois setores público X privado, mas também posições de risco em ambos os lados.

Isso porque, ao não conseguir oferecer algo, a escola pode negar um direito às crianças. Ao mesmo tempo, ao ter que oferecer algo, por se tratar da contratação de um serviço, pode-se deturpar as características e especificidades do segmento da educação infantil.

A esse respeito, a professora Granada comenta:

[...] na hora em que as coisas foram propostas, assim, eu fiquei muito aflita, é... por essa educação a distância, assim, eu falava: “gente, isso não vai funcionar. Isso, isso num/num/num tá garantindo os direitos. É uma coisa que a gente tá fazendo pra/prá atender uma demanda das famílias que querem ocupar os filhos, e... e... que é eles que tão pagando a matrícula”, eu tinha essa percepção. “Ah, eles tão pagando a matrícula, eles querem o serviço e a gente vai cumprir com o serviço”.

Nesta fala fica claro que os professores, em um primeiro momento, tiveram receio de como isso iria se configurar. Temeram que fosse um formato apenas para se oferecer um serviço, numa lógica mercantilista.

Ao mesmo tempo, a professora Diamante coloca que:

É um direito que deveria ter sido pra todos, independente da/ do nível de instituição, é... pensando nesse/ nesses direitos de conviver, brincar... só que aí você situa, né, que a gente tá numa escola particular e isso.../ é... de uma certa forma, não deixa que/ com que ninguém titubeie na hora de pensar se vai continuar ou não.

Esses contrapontos marcam dicotomias importantes. Os parâmetros para se pensar a oferta precisam ser de respeito às crianças e seus direitos. Se por um lado algumas escolas privadas seguiram uma lógica mercadológica de pensamento ao ter que responder a uma demanda e oferecer um serviço que foi comprado a qualquer custo, por outro, o setor público pode ter, muitas vezes, se omitido. Nesta e em outras instâncias, as diferenças sociais relacionadas a acesso e a garantia de direitos ficou muito evidenciada.

A esse respeito, Anjos e Pereira comentam:

A suspensão das atividades presenciais com as crianças a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020 impossibilitou os **encontros que são finalidades, princípios, fundamentos, eixos e práticas educativas que caracterizam a Educação Infantil**. Nesse contexto, no mesmo mês, os processos de mercantilização que tornam a Educação um produto como outro qualquer, encontraram mais uma brecha para adentrar na Educação Básica e no Ensino Superior: a ampliação da defesa do uso indiscriminado de tecnologias digitais, plataformas e materiais didático-pedagógicos online;

com a justificativa de que estamos impossibilitados de realizar atividades educativas presenciais. Se, por um lado, o distanciamento físico é necessário e as tecnologias digitais nos permitem realizar muitas tarefas, por outro, é preciso uma reflexão a respeito dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana e humanizadora (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 7, grifos nossos).

As reflexões realizadas pelos educadores da escola para a construção de um formato de educação remota, sempre buscou não descaracterizar a essência da educação infantil. Como colocado na citação por Anjos e Pereira (2021) esse segmento tem no encontro das crianças, na relação, nesse ambiente de vida coletiva, alguns de seus fundamentos, que indicam eixos curriculares embasados pelos princípios éticos, políticos e estéticos (MEC, 2009a), com práticas pedagógicas que devem possibilitar experiências diversas às crianças, características fundamentais do desenvolvimento do trabalho desta primeira etapa da Educação Básica.

Ao mesmo tempo, não desrespeitar os direitos das crianças, tanto no que se refere à garantia de acesso, quanto ao que se refere aos direitos de aprendizagem colocados pela Base Nacional Comum Curricular, precisam ser pontos a serem considerados. A escola não pode simplesmente desaparecer.

Anjos e Francisco, abordam que se, por um lado, “as atividades remotas ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as Tdic⁷⁴ podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 141) entre as instituições e as crianças e suas famílias. Ou seja, essa é uma discussão dicotômica, que não apresenta unanimidade de pontos de vista e pareceres em especialistas da educação infantil, que se coloca em um momento delicado, sem um ideal a seguir, mas com uma realidade complexa que se coloca e requer encaminhamentos e que “escancara ainda mais a necessidade de políticas integradas de atendimento às infâncias e do fato de que toda a sociedade precisa assumir suas responsabilidades com as crianças” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 141-142).

Por esse motivo, a relação com as famílias, permeada pela escuta e pelo diálogo, foram balizas importantes para se promover essa construção respeitosa e significativa, que teve que se dar a distância, mas que buscava a promoção de práticas e experiências que fizessem sentido naquele momento, para ajudar a instaurar uma rotina em casa que favorecesse o bem-estar, segurança e aprendizado das crianças.

⁷⁴ Tdic: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A tecnologia adentrou às casas como uma possibilidade de encontro, mas nunca de forma excessiva, desrespeitosa. A esse respeito, a professora Jade comenta:

[...] foi gradual. Acho que isso mostra como a gente respeitou o tempo, é... essa concepção, né... de não ser/ de não ser muito, também de não ser pouco. Não acho que teve nenhuma incoerência, é... era o que nos cabia fazer, a gente não podia ficar sem fazer nada, sem oferecer nada. [...] No começo eu acho que traz um desconforto pra quem é educador, mas eu acho que não é uma incoerência, eu acho que a gente foi coerente com o que... é... com o que tava posto. A gente não acelerou o tempo, não deixou as crianças 4h, não era uma coisa que era obrigatória, olha se você não entrar, você vai/ se você não fizer.../ a gente sempre respeitava, sempre conversava com as famílias, entendia a dinâmica. Ah, tem filho pequeno, ah, não sei o quê, ah, não tem computador... Sempre ouvindo muito, acho que muita escuta, muita troca (Professora Jade).

Como mencionado pela professora, compreender as dinâmicas das famílias no período de isolamento, por meio da promoção de conversas periódicas com pais e mães, tanto coletivas quanto individuais, garantiu à Escola entender como poderia auxiliá-las, visando dar continuidade a relação de complementaridade no que diz respeito à educação e aos cuidados das crianças, como prevê a LDB, e é reforçado pela Base (BRASIL, 1996; MEC, 2017a). Nestas conversas, os pais posicionaram que seria importante: o envio periódico de materiais ou sugestões que suscitasse experiências às crianças, remetendo àquilo que ocorria na Escola, já que não dispunham de um acervo interessante em casa ou lhes faltasse ideias de como preparar um material ou ambiente interessante; que houvessem encontros promovidos pelas plataformas digitais, para que as crianças pudessem se encontrar e encontrar os professores, privilegiando a manutenção do vínculo; que ocorressem ligações para conversas com os professores, visando orientação das famílias em aspectos educacionais e pedagógicos; que vídeos, *playlists* e elementos culturais de cada grupo pudessem ser oferecidos, resgatando memórias afetivas do que já haviam vivenciado e promovendo outras vivências com as famílias; que livros pudessem ser emprestados pela Biblioteca, pois as famílias não dispunham de acervo para que pudessem realizar leituras periódicas, dentre outras sugestões que surgiram destes diálogos e passaram a compor a forma de pensarmos em como ajudar a estruturar o cotidiano das crianças em suas casas, em parceria com a escola.

Essa organização do cotidiano, além de reforçar a relação de parceria com as famílias, cumpriu uma função importante: entender que a organização das rotinas das crianças precisa ser orientada pelo valor da vida cotidiana. Isso é um princípio da educação presencial e que foi considerado ao se pensar a educação remota. Isso

porque: “As atividades da vida cotidiana são a espinha dorsal do trabalho pedagógico na educação infantil, pois nelas reside um verdadeiro laboratório de cidadania, de participação, de aprendizagem e de pertencimento a um dado contexto” (FOCHI, 2013, p. 139-140).

Sobre essa estruturação de um formato que fizesse sentido e que fosse respeitosa, as professoras fizeram algumas reflexões:

Foi tudo pensado de forma a tentar respeitar as crianças, é... e garantir os direitos delas. [...] Eu acho que, principalmente, que eu senti mais dificuldade, mais falta durante esse ano, era a falta de interação, porque a gente no começo, [...] no sistema assíncrono era/era impossível, nós não tínhamos uma interação com eles e eles não tinham uma interação entre eles. A única interação que podia surgir dali era o auxílio dos pais, da família ou de quem tava trazendo e auxiliando eles na atividade. E aí nós começamos a construir também, nos momentos síncronos, né? (Professora Onix).

Ônix comenta sobre o início do período de isolamento, em que não eram previstos momentos síncronos em uma plataforma digital e que foi sugerido pelas famílias que acontecessem. Não ter acesso ao que ocorria entre crianças e famílias ou ter acesso apenas a parte desta experiência por meio do relato dos pais, foi no começo um grande dificultador. Isso porque, nesta escola, os professores têm como premissa, construir seus projetos em conjunto com as crianças, considerando seus interesses, necessidades e aptidões. Não existe um “currículo uniforme pronto a vestir” (FORMOSINHO, 1987), algo previamente prescrito. Por esse motivo, mesmo com o cuidado do tempo de exposição às telas, decidiu-se pela relação direta com as crianças, pois somente assim, os professores conseguiram alimentar-se do que era trazido por elas, para realizar novas projeções em seus planejamentos.

Percebendo essas necessidades e elaborando conjuntamente os próximos passos e decisões, embora alguns professores tenham se sentido aflitos num primeiro momento, passaram a compreender a necessidade de estar com as crianças mesmo que por meio das telas.

Seguindo o movimento de atenção ao que era trazido pela família, que alegou ser ruim não seguir um padrão de organização comum todos os dias, buscando assim auxiliar na estruturação de uma rotina diária, a Escola decidiu instaurar os encontros virtuais diariamente. Em um primeiro momento, tal decisão gerou incertezas nos professores, mas que logo perceberam que a escola foi colaboradora para a construção de uma rotina para as crianças durante o período remoto. Na palavra das professoras:

Professora Jade: Quando vocês disseram pra gente naquela reunião que seria diária. Eu falei: “Meu, elas estão loucas! Como assim diária? Não vai dar, não sei o quê, nãñãñã”. E aí isso foi no final de julho que começou a aula diária. Eles são outras crianças. Mais ou menos como se a gente tivesse na nossa rotina lá, e/ Existia uma rotina, então não era uma coisa solta, um dia sim, um dia não, passava três dias... [...] por mais que tivesse essa preocupação do tempo de tempo tela e até do cansaço [...] Se eu olhar para o processo de aprendizagem, quando a gente pensa: é contínuo, tem desafio... então eu fazia uma coisa na segunda e podia continuar na terça, se eu não terminasse na terça, eu podia terminar na quarta. Todas as progressões que a gente foi fazendo, é, do nosso planejamento, dos jogos, das observações das frutas, então toda quarta era dia de projeto, era dia de ter fruta, era dia.../ Acho que isso fez toda diferença, pras crianças e pras famílias, porque trouxe uma cara de que.../ não de que agora é sério/ mas, é mais ou menos isso. De que: “oh, agora todo dia tem que entrar, todo dia as 09h você tem que estar aí”.

Professora Selenita: A rotina é elemento estruturante para educação infantil. Ela é muito importante, por isso que eu achei que foi bom ter entrado com a/ a aula online, porque melhorou nesse aspecto de horário.

Professora Granada: Quando você tem uma rotina, você engata na rotina e foi isso que aconteceu com as crianças. Eles entraram, é..., na rotina depois de, depois do/bem no começo, segunda semana eles já tava, assumiram que era todos os dias e que aquilo era a escola e que tudo bem. [...] E aí, foi incrível como, a rotina estruturada trouxe uma tranquilidade pras famílias, assim, foi um/foi uma decisão que eu assustei e que no final acabou sendo muito produtiva pra eles, né? Acabou sendo muito boa. [...] a gente ocupou um/ocupou o lugar que a gente devia ocupar mesmo, que é de ser esse lugar de encontro; esse/ o fato da gente tá lá todos os dias, da criança saber que aquele lugar era o lugar dela, um lugar de convívio mesmo que na tela, então... e aí, lógico, que com/ com os encontros sendo mais frequentes, a gente começou a ter um retorno das crianças, porque quando eles eram duas vezes na semana, por pouco tempo, ficava muito difícil você mensurar o que que tava passando pelas crianças, né? [...] na hora que a gente veio pra todos os dias, a gente começou a ter o retorno das crianças, né? E aí, a gente/ aí veio a certeza de falar: “puts, então o que a gente tá fazendo tá sendo muito bacana”.

Pensando ainda na relação com as famílias, os professores trouxeram aspectos relacionados à valorização da função da escola e do professor de educação infantil:

Opala: Porque os pais não/ não têm ideia, né? Eles acham, falam que educação infantil é: “ah, vão brincar, vão fazer qualquer coisa na escola”, mas hoje eles estão vendo que realmente a educação infantil faz um trabalho sério, né? Eu espero que essa transformação ajude.

Jade: “Ah, educação infantil, ah, educação infantil, imagina, ele vai lá pra brincar, não faz nada... Não, contrata uma babá pra brincar, não precisa”. Eles perceberam a diferença/ a falta que faz, Vivi. E o fato de ter os pais mais perto, eles puderam ver todo planejamento, como tudo é feito, como é pensado, como tudo tem uma intenção [...]. Então eu acho que isso/isso pra famílias foi um grande aprendizado.

O desconhecimento das especificidades das crianças, a desvalorização da brincadeira, dos cuidados, do trabalho feminino, fez com que historicamente a

educação infantil não fosse valorizada pelo público externo e pelas famílias. O fato de conhecê-lo e percebê-lo em sua complexidade, pode levar as famílias à essa valorização.

A professora Granada se coloca de maneira mais pessimista sobre esse ponto e acredita que precisemos de mais tempo para perceber se de fato houve essa transformação de pensamento:

E eu acho que se você pensar o que foi transformado, eu gostaria que tivesse sido transformado a percepção das famílias em relação a escola, mas isso eu não tenho certeza se foi. Eu gostaria muito que tivesse sido, assim. [...] teremos que vivenciar mais um pouquinho. É... eu ainda enxergo a escola, na visão das famílias, especialmente a educação infantil, como um lugar/um depósito que as crianças passam o tempo, assim. Tenho que cumprir este tempo pra eu ficar livre pra poder fazer minhas coisas, então a criança tem que ficar na escola. Infelizmente, as famílias não enxergam o potencial transformador da educação infantil em uma criança, né? É... eu gostaria que tivesse isso, que tivesse sido transformado, assim, da educação ter um lugar diferente das pessoas. De ser vista/No começo se falou muito, né, Ví? Quando a escola fechou, ah, vão valorizar a escola, vão valorizar. E, eu não vejo, assim, isso acontecendo da maneira que eu imagino. Valoriza ter o lugar, mas não valoriza o trabalho, a educação em si, enfim.

Para Granada, os pais passaram a valorizar o lugar escola, pois ali encontram um local para deixar seus filhos e poder se dedicar ao que necessitam, não por compreenderem o valor da educação que se desenvolve naquele espaço.

Sobre esses aspectos, a professora Granada ainda complementa:

É que, se a gente tivesse no presencial, a gente teria mais momentos de parque, a gente teria brincadeira, a gente teria, um espaço pra circular mais esse cansaço, [...] “Ah, mas a Granada tá brincando a semana inteira com as crianças? Eu to aqui pagando a escola e ela tá lá brincando, fazendo brincadeira”. Então isso é uma coisa que eu fico, isso é uma coisa que me pega um pouco, assim. [...] É, a gente ficou..., num lugar muito exposto pras famílias, assim, é..., e que essa percepção, esse olhar do cansaço, que você vê que as crianças estão cansadas, que na escola a gente consegue sentir isso e falar: “Não, gente, hoje vamos fazer uma coisa mais tranquila?” Isso eu não tenho espaço agora no online, porque eu tenho as famílias atrás, é... criticando, assim. Porque eles têm uma concepção de escola, né? Que é outra, que acha que, eles querem que as crianças estejam na tela, ocupando o tempo delas, então é outra concepção, então isso esbarra um pouco no que eu gostaria de fazer.

Granada é professora de crianças com cinco a seis anos de idade. Na escola presencial, ela conseguiria prever a brincadeira como uma estrutura essencial da rotina, visto que esse é um direito de aprendizagem, um eixo essencial do currículo. Mas, a partir do momento em que está em aulas on, passa a ser exposta ao questionamento das famílias, que especialmente nesta faixa etária não reconhecem o modelo de educação no qual foram submetidos e passam a questioná-lo. Por isso,

a professora se sente exposta.

As crianças compreendem o mundo através da brincadeira, sendo esta a principal condição para a construção de culturas de pares, que contribuem para o desenvolvimento da “[...] criatividade e da inventividade de meninos e meninas, deixando-as ser crianças” (GOBBI, 2011, p. 131). Rosemberg (1976, p. 1467) coloca que em uma “sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa”. Assim, numa sociedade que não valoriza a criança, mas o adulto que ela se tornará, o que é essencialmente do universo não tem valor atribuído pelos adultos. Eles esperam uma escola que a prepare para se tornar adulta um dia.

Dando continuidade a esse pensamento sobre como essa experiência de educação remota se desenvolveu, os professores comentam sobre o quanto se perde neste processo, especialmente pelos aspectos que já foram enumerados até aqui, sobre a natureza da educação infantil estar vinculada ao cotidiano, às construções de caráter relacional, e que por esses motivos, não é possível comparar educação remota com educação presencial, que este fato apenas ocorreu realmente por uma medida emergencial, buscando repudiar e combater qualquer argumento que considere esse tipo de educação fora deste contexto vivido. A professora Ônix comenta a respeito:

[...] de fato, várias coisas se perdem nesse processo, se perderam ao longo dos meses. É impossível você querer garantir as experiências que a gente garante na escola. E não só as experiências em termos de atividades e propostas que a gente traz pra eles, mas interação, não existe, e conflitos que acontecem quando eles têm interação entre eles, nossa intervenção, é... uma análise, enfim, uma reflexão que eles fazem, se entender, o entender o outro, se entender perante um grupo... tudo isso não tem muito como, sabe? Mas dentro das nossas limitações, não das nossas limitações, dentro das limitações desse sistema online, eu acho que a gente fez tudo, mais perto possível, disso.

Por outro lado, a professora Granada relembra uma cena de quando voltou a receber as crianças algumas vezes na semana presencialmente e uma criança trouxe uma informação muito significativa que haviam discutido durante um encontro em uma plataforma digital:

E aí as crianças sabiam, eu lembro que eu falei: “Ah! Eles sabem”. (risos) Foi uma coisa que me assombrou, sabe? Eu falei: “Não acredito que eles tavam lá”. Essa criança não me viu esse ano desde março. Então, assim, eu terminei esse ano muito feliz do trabalho que a gente fez. A gente fez muita diferença na vida dessas crianças e isso é uma coisa muito... [...] e eu acho que esses são pequenos elementos que vão dando pistas de como aquilo está

significativo, né? Que não é só sentar e ficar 45 minutos na frente da tela. [...] Então eu acho que isso/é isso, né? **Estar presente.** A gente estava lá naquele **lugar**, tendo/com outra/adulto/com outra voz, né? Que não é voz da mãe, não é a voz do pai, né?.

Ter um lugar para estar presente, com alguém estabelecendo uma interlocução, é algo muito importante no contexto de isolamento, em que muitos adultos (do contexto social que essa escola recebe), ficavam em casa com as crianças enquanto trabalhavam e neste período, as crianças não tinham alguém para trocar, para conversar, para se relacionar (a escola coletou muitos depoimentos deste tipo por parte das famílias). Motivo de comemoração pela professora Granada, ao perceber essa importância através das falas das crianças.

A professora Cristal, que conduziu um grupo de crianças bem pequenas, com dois-três anos de idade, também coloca a esse respeito:

[...] eu acho que a gente conseguiu, de uma forma diferente, estar garantindo essas experiências, essas vivências, essas trocas... Talvez/ Óbvio que não foi da mesma forma, óbvio que as conquistas foram outras... Mas tiveram conquistas, muitas conquistas... E agora vendo as crianças pessoalmente também, como eles tão, o quanto eles se desenvolveram e etc.

Mas, embora perceba esses aspectos positivos, Cristal menciona o aprisionamento dos corpos que marcou esse período e esse formato de propostas remotas:

[...] teve uma coisa prejudicial, foi em relação a esse corpo que ficou aprisionado. Acho que isso. Eu vejo, por exemplo, o M. da/ um/ meio/ da impressão que ele ficou muito aprisionado, no espaço. Então agora que ele se libertou na escola, ele... um... ele parece, tipo, uma criança que foi liberta, como se tivesse, sei lá, não sei como posso te dizer. Aquele corpo precisa de espaço, precisa de liberdade... Acho que isso, a criança teve que lidar com essa falta de espaço... [...].

Prado e Goettems (2019) defendem uma pedagogia de corpos inteiros e salientam que os processos pedagógicos das escolas de infância precisam prever situações que priorizem a comunicação dos corpos por meio de movimentos, gestualidades, linguagens teatrais, dançantes e brincantes de crianças e professores da Educação Infantil. Tais aspectos, por meio de uma tela, sem dúvida ficam prejudicados, como coloca a professora Âmbar:

O corpo sentiu muito. E são crianças que a gente sabe que são estimuladas em casa, mas eu percebo que esse ser livre que a escola propunha de correr, de girar, de... brincar com todos os membros foi um pouco contido, e aí eu vejo que foi contido por uma tela.

Pensando desta forma, foram duas contenções, dois aprisionamentos: o

primeiro imposto pela limitação de estar entre as quatro paredes da própria casa, e o segundo por estar limitado diante de uma tela.

Sempre pensando nas características da faixa etária e nos direitos das crianças, a Escola tentou buscar propostas, tanto síncronas quanto assíncronas, que previssem a expressão de corpo todo, porém, com certeza, de forma limitada.

Mas, a professora Esmeralda, ressalta que embora tenha existido esse caráter de limitação, por outro lado, a questão do vínculo foi mantida de forma inesperada:

Que nem eu disse, eu/acho que/acho que foi em alguma reunião que eu disse que eu achei que as crianças iam voltar e iam chorar para entrar na escola e não. Elas estavam com vontade, não só da escola como de ver a gente também. Então esse vínculo aconteceu, mesmo por meio de tela, sabe?

Ao mesmo em que os professores percebem esse aprendizado por parte das crianças, também percebem muitos avanços voltados aos próprios adultos, ou seja, observam que o educador também precisou desenvolver novas linguagens, que a escola precisou desenvolver alternativas para possibilitar o contato e a comunicação, que promoveram avanços:

Jade: [...] a gente aprendeu que a gente pode fazer tudo aqui pelo zoom, quando a gente está disposto a fazer... sei lá, a gente começou/ vou dar um exemplo bobo, mas é um exemplo, a gente começou a fazer as reuniões pelo zoom, as reuniões pedagógicas; e aí, as vezes lá na escola, meu, tinha professora que mora longe, aí chove, aí você não consegue chegar... Aí nãñã... A gente viu que, pra muita coisa, a gente consegue fazer de outro jeito.

Cristal: Eu acho que essa reinvenção, esse contato com essa tecnologia de um outro jeito... É... acho que a gente foi se descobrindo, acho que isso tem que se manter, sobre alguns aspectos, sem perder o essencial que é esse contato que eu acredito imensamente, que é o que eu mais acredito. Mas eu acho que a gente teve ganhos, a gente conquistou coisas, a gente aprendeu coisas que a gente não sabia. É... a gente aprendeu que é possível estar sim a distância, cada um no seu espaço e poder estar junto...

Quando questionados sobre as principais faltas para as crianças no período de educação remota, a professora Granada, que já havia recebido as crianças presencialmente duas vezes por semana expôs:

A convivência... Não funciona, porque, é... o som, se você abre todos os microfones e começa a conversar, não dá. Tem uma hora que você não escuta nada, começa a ficar barulho, as crianças começam a ficar irritadas, assim, não funciona/essa convivência entre os pares, assim, funciona só quando é/são grupos bem pequenos, assim, quando você tem dois, três, como era o grupo das duplas e trios. Nesse momento, eles conseguem trocar, mas mais que isso fica muito confuso, e aí eles não aproveitam. Aí, a convivência perdeu, eu acho, inclusive uma grande perda [...]
Por exemplo, quando eles entraram a primeira vez no recreio, eles queriam brincar daqueles jeitos que eles brincavam em março. Só que não tinha os

brinquedos, não tinha um monte de coisa. Então eles ficavam naquele recreio e falavam: “agora a gente vai fazer o quê?” Literalmente, eles falavam pra mim: “Mas Mari do que eu vou brincar? Não tem giz, eu não tenho ralador, eu não tenho brinquedo, cadê o carrinho?” E eu falava: “vocês vão ter que inventar uma brincadeira”. E aí, hoje, eles brincaram super bem. Nossa, foi uma coisa super legal. E eu tava com meu grupo inteiro, foi todo mundo veio hoje, foram os 12. [...] Eles entraram no recreio e aí logo eles começaram a fazer uma brincadeira, e aí eles começaram a fingir que eles eram lobos, e aí tinha uma turma que se escondia e eles tavam fazendo uma arapuca, e aí eles começaram a usar o espaço, se esconder nos lugares, você vê que eles usaram aquele espaço como nunca eu tinha visto eles usarem na escola. Eu falei: “uau! Finalmente, os meninos estão brincando”. E isso, e aí eu lembro que você vai chegando meio perto e eles falavam: “A MARI, A MARI, ELA NÃO PODE OUVIR O QUE NÓS ESTAMOS PLANEJANDO”. E eu atrás do banheiro pra falar alguma coisa, então tinha/tava tendo alguma coisa, assim, acontecendo nessa história e que eu não podia ouvir. Então é isso, né? É..., daí você tá na tela e eles querem conversar, enfim, eu/eu realmente, é, era uma preocupação minha, muito de deixar eles sozinhos no zoom. Eu nunca deixei, no intervalo, é uma coisa que/que/que, é... eles são pequenos, eu acho que eles não vão fazer grandes coisas, enfim, mas/mas eu achava que deixar sem um adulto, não sei, assim, abriu um espaço, porque você tá dentro da casa das pessoas, né? É diferente de você deixar eles num recreio, brincando, de repente você tá na casa da sala da pessoa (Professora Granada).

A professora Granada, em seu relato, dá exemplos concretos da diferença de ter a escola remota e a presencial: as crianças, com o contato presencial, podem brincar entre elas, desenvolver sua cultura de pares (CORSARO, 2011), sem que o adulto faça intervenções na brincadeira. Por meio da tela, o encontro é a todo tempo monitorado, o que faz com que as crianças não se sintam a vontade, com liberdade para criar, para ser a sua forma. Um outro aspecto que chama atenção, é que neste momento, no retorno ao encontro presencial, as crianças não possuíam muitos objetos a seu dispor, por conta das restrições impostas pelos protocolos de biossegurança, sobre compartilhamento de objetos e materiais e precisaram de algum tempo para que pudessem estruturar uma brincadeira que não dependesse dos artefatos a que estavam acostumados.

Outras duas professoras, Cristal e Ametista, também apontam a convivência como o principal direito de aprendizagem furtado desse período:

Cristal: Eu não me preocupo tanto com a questão da aprendizagem, porque eu acho que... a aprendizagem se dá de diversas formas, tanto que você vê a criança agora, você vê o desenvolvimento dela, tipo, meu, elas estão tão maduras, tão independentes... Tão muito bem. Então você fala, “elas se desenvolveram, elas conseguiram...” A única coisa que/ até brinquei outro dia: a gente não tem como observar essa criança na questão das relações, como elas/ elas/ será que elas sabem como resolver conflito?

Ametista: Eles não tiveram tanta chance esse ano de compartilhar mais, compartilhar entre os colegas, compartilhar brincadeiras, compartilhar conversas, conflitos... Eles não tiveram tanto essa possibilidade. [...] Por

exemplo o M., esteve muito tempo preso e agora que finalmente ele tá liberto, ele quer explorar o mundo do jeito dele, como se não existissem regras sociais.

Sem conviver, as crianças não puderam experimentar, por alguns meses, a partilha de brincadeiras, as disputas, os conflitos... A professora Citrino comenta com estranheza “Como pode? Neste ano não tivemos nenhuma mordida!”. Elementos inerentes a relação e ao convívio social ficaram em suspensão.

Uma outra preocupação apresentada pelos educadores foi o receio de um retorno ao pensamento e práticas higienistas na Educação Infantil, como apresentado no início do século passado, que visava, através do discurso médico, disciplinar os corpos e padronizar os hábitos sociais (2018). Nos relatos a seguir, os professores fazem esses destaques, apontam essas preocupações:

Rubi: Impacta, porque no momento que você está.../a criança está fazendo uma troca ali, ou vai... explorar algum lugar, você chega cortando, chega: não, não pode. Não, não pode, tem que vir pra cá. Acho que é... a gente precisa ter um pouco mais de naturalidade com essas ações. Acho que quando a gente se apropria dos conceitos, fica mais natural o processo na prática. A gente precisa agir com um pouco mais/entender os conceitos, não/não jogando fora as questões de segurança, mas isso precisa estar na gente pra gente agir com mais naturalidade. Tem coisas que, assim, que é preciso, claro, e são regras que precisam ser definidas e respeitadas, mas tem coisas que dá pra agir com mais naturalidade. E o processo é mais leve. Fica mais leve pras crianças, pros professores, pra comunidade escolar como um todo, precisa ser mais natural.

Âmbar: [...] maior retro/retrocesso, vou começar por ele, V., foi a gente ter higienizado novamente na educação infantil, a gente ter trazido de novo a saúde como prioridade na infância. [...] Eu vejo que a gente teve uma luta pedagógica muito forte no Brasil pra tirar essa pedagogia clínica, né, das escolas, e ela voltou, só que ela voltou/ a gente sabe que é necessária, mas a gente voltou prum lugar que é difícil sair. Porque ela, assim, desconstruir ele vai demorar muito tempo. E aí, nesse processo, eu vejo que a criança se perde muito, porque o adulto toma decisões o tempo todo, né? [...] “poxa, criança quer muito brincar com aquilo”, a gente vai sentar, vai explicar, mas eu não sei se aquilo vai ser, sabe, construído com ele. Eu acho que eu estou fadando ele a não fazer aquilo.

Granada: Porque eu lembro que quando falavam voltar as aulas, eu falava: “céus! Como que a gente vai voltar as aulas com as crianças, com a máscara, com o álcool, tem que equipar, não pode encostar, não põe a mão (ruído)”. Eu tinha uma sensação que ia ser um horror, e..., eu falava: “como a gente vai garantir biossegurança pra essas crianças, assim?”. Era uma angústia que eu tinha muito grande, assim, de ser responsável, pela segurança das crianças, e..., de crianças de tão pequenas, né? Dar conta das máscaras, protocolos, e...

O fato de se ter que usar equipamentos de proteção individual (EPIs), ter que limitar a manipulação e circulação de objetos, restringir a aproximação das crianças, embora compreendida pelos professores, gera inseguranças e uma preocupação de

que as relações não se estabeleçam de forma natural. O receio dessa imposição do saber médico, necessário durante a Pandemia, se torna presente, pois nunca se sabe que transformações imprimirão nas relações e na cultura.

Outro fator de preocupação trazido pelos educadores é a possibilidade oferecida pelo MEC, por meio de resolução emitida pelo CNE (MEC, 2020e) de que as crianças pudessem optar por ensino remoto exclusivo, enquanto durar a Pandemia de covid-19:

Uma coisa que tem me/ me/ me preocupado com relação ao híbrido, é... por exemplo, meu aluno que não participa do presencial, eu acho que ele perde. Ele perde. E isso eu não sei como resolver. Eu sei que é uma escolha da família, né, que tem que ser respeitada, mas a gente tem que tentar ajustar... Não sei como também, acho que também sobrecarrega demais/ nos sobrecarrega demais... É... mas, por exemplo, ele ficou sem aula de especialista, ele ficou/ ele só participa do/ ele fica sozinho, porque ninguém quer mais entrar com ele (Professora Cristal).

Um outro receio é que tal iniciativa abra precedentes para a possibilidade de ensino básico não presencial, para quando a Pandemia acabar. Isso porque a pandemia nos deu uma amostragem de como é prejudicial privar as crianças do convívio escolar. Autorizar a educação domiciliar significa privar crianças e adolescentes do seu pleno direito de aprender. Escola e família possuem funções diferentes e complementares na vida de meninas e meninos. A família é o lugar do cuidado e de aprendizagens não curriculares, dentro de um ambiente privado. A escola é o lugar da aprendizagem curricular e é o principal espaço público em que o as crianças interagem com outras pessoas, se socializa, aprende com as diferenças.

Diante de tudo que foi exposto sobre a experiência e percurso vivido no ano de 2020, após o fechamento das escolas, durante a educação remota e depois, híbrida, sobre conquistas, dificuldades e limitações, consideramos importante explorar o como se deu o planejamento dos professores. Afinal, independentemente do ensino ser remoto, híbrido ou presencial, uma análise sobre o fazer com as crianças num primeiro momento, visando qualificá-lo, pode distanciar, cada vez mais, das pedagogias transmissivas. Isso porque, em várias das falas coletadas foi possível perceber elementos que retomam a um fazer tradicional, que desconsidera o protagonismo das crianças, apontam para a necessidade de pensar em como trilhar outros caminhos.

6.2 Planejamento para garantia do protagonismo das crianças

Para iniciar essa discussão sobre direitos de aprendizagem, gostaríamos de trazer à tona a ideia de **protagonismo das crianças** (VASCONCELOS, 2021). Utilizo protagonismo das crianças ao invés de protagonismo infantil, reforçando a ideia defendida por Vasconcelos (2021) de que as crianças são seres singulares. Este conceito se faz importante, pois não precisaríamos falar em protagonismo se,

[...] de fato, todos os seres humanos tivessem direitos iguais, não haveria por que falarmos sobre protagonismo. Porém, sabemos que essa não é a realidade em que vivemos. Investigar o protagonismo das crianças é, para mim, uma forma de contribuir para a luta pelos seus direitos através do reconhecimento da Pedagogia como uma ciência praxeológica que exige rigor e comprometimento profissional e da Educação Infantil como uma etapa de importância fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e honesta para todas e todos (VANCONCELOS, 2021, p. 45).

Portanto, garantir o protagonismo das crianças é garantir seus direitos de aprendizagem. Isso porque, a escola é um ambiente que pode reproduzir a sociedade (LUCKESI, 1994). Desta maneira, a escola, quando organiza suas relações de forma adultocêntrica⁷⁵ (ROSEMBERG, 1976), reproduz a sociedade, marcada pelas disputas de poder, imprimindo uma lógica em que as crianças têm direito limitado à participação, definidos pelas professoras, que são as autoridades neste espaço. Para que a escola busque uma transformação da sociedade (LUCKESI, 1994), é essencial que atue de forma crítica, rompendo com essa lógica.

Para isso, a participação das crianças precisa ser protagonista (CUSSIÁNOVICH *apud* VASCONCELOS, 2006), ou seja, a participação precisa corresponder às necessidades e competências das crianças. Isso porque, no cotidiano das escolas, a participação pode ser vista como as situações de rodas de conversa, escolhas de materiais, votações etc. Todavia, em diversos desses momentos, os assuntos discutidos nas rodas, os materiais disponibilizados ou as possibilidades postas em votação para as crianças, são totalmente definidas pelas professoras, sem considerarem as manifestações das crianças, o que é interessante para elas ou as influências das suas aprendizagens prévias construídas que influenciam sua competência para tomar determinadas decisões. Sendo assim, essas situações não se configuram como participações protagonistas de fato.

⁷⁵ Cultura adultocêntrica na escola seria aquela em que o adulto centraliza as decisões, a organização, a palavra, frente a maior passividade das crianças nestes aspectos.

Para que uma participação seja protagonista, ou se configure como protagonismo integral, visto como um modo de vida (CUSSIÁNOVICH *apud* VASCONCELOS, 2006), Vasconcelos (2021, p. 183), levanta três princípios inegociáveis dentro das escolas:

- Singularidade do sujeito, ou seja, o direito de cada criança ser quem ela é;
- A participação das crianças em todos os âmbitos do cotidiano escolar, seja ativamente ou tendo suas necessidades e interesses considerados nas decisões que cabem aos adultos;
- A continuidade das experiências, garantindo uma jornada educativa que não fragmente seus processos de aprendizagem.

Tais princípios são parâmetros importantes para que percebamos sutilezas que poderiam passar despercebidas no cotidiano. Por exemplo, momentos em que todas as crianças precisam fazer as mesmas coisas, sem espaço de demonstrarem sua singularidade, seja quando uma atividade é proposta ou quando precisam comer toda a refeição; decisões que são tomadas pelos adultos, sem envolvimento das crianças, como ter obrigatoriedade de momento do sono ou um brinquedo específico para brincar, sem possibilidade de escolha; ou ainda, o consentimento dos adultos para que opinem sobre um tema específico e embora tenham abertura para serem escutados, esse dado não colabora com o planejamento ou quando, por vezes, os tempos previstos com aulas determinadas que se esgotam para que venham outras propostas no outro dia e não o tempo das investigações, descobertas e faz de conta infantis, que podem começar em um dia e ter continuidade por meses.

Cabe aqui fazermos uma distinção importante sobre protagonismo e “liberdade plena de escolhas e que acaba tornando a organização das práticas dos professores em um *laissez-faire*” (VASCONCELOS; FOCHI, 2016, p. 852). Esse é um erro muito comum ligado às “pedagogias não diretivas, que pressupõem que tudo o que a criança precisa aprender já está dentro dela, bastando apenas aguardar o momento certo” (FOCHI, 2020, p. 65). Por isso, os adultos as deixam à própria sorte. Esse seria o contrário das pedagogias diretivas, que percebem a criança como tábula rasa, por isso, “receptora, passiva e expectadora do adulto” (FOCHI, 2020, p. 65). Nas pedagogias participativas, a qual defendemos, as construções se dão entre crianças e adultos, em cenários de protagonismo compartilhado, fundamental para a organização de uma escola democrática.

Quando abordamos as primeiras avaliações e pensamentos dos professores sobre o protagonismo das crianças em seu planejamento durante a educação remota,

essa busca pela criança e seus direitos de aprendizagem, se revela em um planejamento que não pode se dar apartado de sentido, que precisa prever seu protagonismo. Como reflete a professora Diamante, falando do percurso trilhado durante o isolamento:

Então voltando pro documento, é... o que a gente a precisava contemplar? E dentro disso que a gente precisava contemplar algo me incomodava muito, que era justamente é... o olhar das crianças, né? Aonde que as crianças entrariam, é... nesse processo? Porque... a gente não tava mais tendo esse convívio com eles, né? E a gente ficou cerca de um mês sem aula online, né? [...] E... foi esse/ esse tempinho que a gente ficou sem esse retorno e muita informação acontecendo ao mesmo tempo, né, então, assim, grava vídeo, planeja aula, revisita o documento, é... Então eu vou te confessar que por um/ umas duas semanas, assim... a coisa foi meio que automático, sabe? Isso precisa fazer, isso precisa, isso aqui... nãñã. E aí, um momento eu falei assim: “pera aí, não. Eu não to conseguindo me ver aqui, como professora, como quem tá escutando”. E... aí a gente começou a anotar coisas/ a aula online ela vem num momento de encontro, porque aí a gente começou a anotar/ eu e a D. a gente começava a anotar coisas que eles diziam nas aulas ou naquelas próprias ligações que a gente chegou a fazer pouco antes das aulas online. [...] Então, assim, eu escolho fazer isso, mas não só, porque eu sei que isso é ponto de interesse dele, porque é o ponto de interesse, porque faz sentido pra criança e porque atinge aqueles que você colocou. Está dentro do conviver, está dentro do brincar, está dentro de experimentar... está dentro de/ tem todo esse contexto, mas vem de uma/de uma criança. E também a gente não precisa evidenciar essa criança que vem. Ela quando vê vai sentir. Ela vai se identificar [...] E aí a gente anotava isso e dava um jeito de encaixar em algum tempo que fosse possível, ou de artes, ou de poesia, ou de contação... (Professora Diamante).

O professor que tem como princípio a participação, que escuta as crianças para pensar em um planejamento com elas, não consegue conceber uma outra forma de organização. Diamante diz que olhava o documento (referindo-se ao projeto pedagógico e as orientações curriculares), mas como promover esse diálogo com as crianças, tendo apenas propostas assíncronas? O universo da literatura, da arte, da expressão, da música etc. está presente enquanto repertório importante a ser acessado pelas crianças, mas como ir estabelecendo as conexões entre o que era escolhido e a interpretação, a expressão das crianças a partir deles? Foi por esse motivo, que após um mês que a escola estava fechada, decidimos instaurar os encontros online, visando estabelecer essa conexão. Havíamos relutado a expor crianças na primeira infância a telas, mas não havia outra alternativa. Essa era a única forma de garantir o encontro com e entre crianças.

Tais elementos trazidos por Diamante dialogam com o que é defendido por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, p. 29), quando mencionam que:

Na busca de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma

planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. Os 'ofícios' de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.

A professora Topázio, quando fala no planeamento realizado, também destaca os momentos em que não possuía contato com as crianças e a dificuldade de saber o que enviar como proposta e, depois, como a proposta ocorreria:

A gente começou a incluir brincadeiras no nosso e-book. E a gente no começo inclui isso, acho que até um pouco descrente, assim, eu digo, da perspectiva das professoras, que falaram: meu, fazer brincadeiras, será que essas crianças vão se engajar. Será que vai dar certo? E no fim a gente teve vários retornos das famílias de que montaram o canto de mercado, que a gente tinha proposto, de que foi uma brincadeira que perdurou por vários dias. Então, às vezes, esse estímulo partindo da escola, foi o que eles precisavam para realmente fazer aquele negócio de dar asas da imaginação na casa deles (Professora Topázio).

Essa fala sobre a insegurança inicial, sobre saber o como as crianças viveriam a proposta, revela que na perspectiva dessa professora, uma situação somente faz sentido quando a professora pode acompanhar o processo vivido por cada criança, fazendo da escuta e observação sua matéria-prima para o planeamento de futuras situações. Nessa perspectiva, as propostas não cumprem uma função de transmissão ou tarefa. São experiências, são vivências, de onde cada criança atribui significados, que são singulares a cada um. Somente por meio do acompanhamento, a professora consegue entender os conhecimentos, interesses, motivações etc., para que possa dar o próximo passo, para que possa alimentar seu planeamento. Nesta proposta, por não ter tido contato com as crianças, a professora somente pôde perceber que o contexto educativo sugerido, o de mercado, havia concretizado-se como uma proposta de brincadeira significativa, quando as famílias trouxeram algumas devolutivas, alguns retornos.

Após início dos encontros síncronos, em uma outra situação, Topázio comenta a forma como podiam, assim, coletar elementos diretamente para pensar no planeamento das situações:

Então tiveram encontros lá em Abril e Maio que eu lembro que a gente falou: “puxa, a gente precisa falar sobre o que essas crianças estão vivendo. A gente precisa dar luz ao que eles estão sentindo [...] teve até uma atividade que a gente fez sobre a janela, essa vista da janela que eles só veem isso. Então isso foram formas, que a gente tentou encontrar, pra trabalhar um pouco mais essa elaboração desses sentimentos tão difíceis que eles estavam vivendo naquele momento, né? É... e além disso, a gente tentou trabalhar/tentou dar bastante espaço pra essa roda de conversa deles, pra

que eles falassem livremente; então eu lembro que na primeira aula online que a gente fez, a gente não tinha um script pra aula, a aula era: vamos conversar com essas crianças, vamos deixar eles falarem o que está rolando, vamos ouvir, porque tudo isso ajuda a elaborar e processar, né? Ajuda eles a elaborarem o que estavam sentindo.

Nesta fala, Topázio conta sobre duas propostas que pensaram, visando permitir que as crianças falassem sobre o momento vivido. Nestas propostas, as professoras, pensando sobre o momento histórico que as crianças estavam vivenciando, ou seja, o isolamento social e por meio do que era trazido pelas famílias, pensaram em formas de ajudar as crianças, a partir do que motivaria a pauta da roda de conversa. Como já posicionado, as crianças são sujeitos histórico-sociais, por isso, a escolha das professoras por abordar elementos relacionados ao contexto vivido, as considera dentro desta concepção.

Entretanto, é necessário reconhecer as limitações impostas pela tela. Muitas professoras afirmaram que a dinâmica remota as fez perder um pouco o planejamento conjunto com as crianças e muitas vezes se evidenciaram aspectos mais relacionados a transmissão, do que a construção:

A gente tinha que ser uma coisa mais transmissiva, colocar algo que a gente tivesse de ideia, mas que fosse muito criativo, pra tá trazendo essa aprendizagem e tá trazendo essa criança [...] Esse/ esse era pra mim o único problema. Era não saber exatamente qual o interesse da criança. A gente ia trazendo, sem muito saber... Só que a gente foi tem/ pensando, o que tavam pesquisando, o que traria/ o que contentaria/ assim, o que trazia contentamento pra eles. [...] Essa construção conjunta, antes/ isso/ acho que isso foi o maior desafio, pra mim, não ter essa construção conjunta, é... porque a gente sempre trabalhou com construção conjunta. E... Então, assim, a gente não conseguia ter, ainda mais as crianças pequenas, não conseguia ter essa troca, não sei como é que aconteceu com os maiores, **não conseguia ter uma troca da criança trazendo....** Às vezes a fala deles era/ era pequena pra você saber, ali, o interesse... O que a gente conseguia era só através do olhar, através/ de você ver como é que a criança tava agindo através daquilo, como é que ela tava vivendo aquilo, aí sim você conseguia/ “nossa, isso tá dando muito certo”, né, tipo, “vamos trazer mais propostas disso”. Mas, participação junto com a criança, ela pensando junto... Acho que isso foi um/ foi uma/ foi um dos maiores desafios. Acho que teve/ Acabou sendo uma coisa mais transmissiva do que participativa, eu acho (Professora Cristal).

Cristal acompanhou um grupo de crianças bem pequenas, em que nem todas apresentam a linguagem oral bastante desenvolvida. Ela coloca de forma bem clara que a troca fica prejudicada, por mais que tentassem ter um olhar para como as propostas estavam sendo vivenciadas.

Então, ao mesmo tempo em que as aulas online eram a garantia do contato com as crianças, de interação com as professoras e entre as crianças, a dinâmica dos

encontros, mediada por uma tela, acabava limitando a estruturação de um planejamento mais participativo. A professora Ametista acrescenta que nas aulas online o protagonismo sai das crianças e passa para o professor, já que esse, ao invés de organizar o espaço, pensar os materiais etc. e realizar mediações, precisa fazer a condução total das propostas: “pelo e-book, pelas aulas virtuais fica muito na mão do professor, né? Fica muito mais na mão do professor do que na/ é... com as crianças, né? [...] Acaba que quem fica como protagonista é o professor e não/e não a criança, né?” (Professora Ametista).

Outro fator levado em consideração pelos professores quando falamos dos desafios que se colocam na educação remota, para a relação com as crianças, vem do fato de que a tela prioriza a linguagem oral, portanto limita as linguagens infantis.

Esse desconforto apareceu muito forte especialmente para as professoras das crianças bem pequenas: “Estamos falando de crianças de um ano e meio para dois agora [...]” (Professora Opala); “como é que eu vou fazer isso com crianças tão pequenas, né? [...] não têm o diálogo ainda estruturado?” (Professora Citrino); “É... ainda mais com o infantil II, que [...] começaram a falar agora, né? então... no online para eles trazerem alguma ideia, acho que é muito difícil, sabe?” (Professora Ametista).

Ao mesmo tempo, a professora Citrino, após vivenciar os encontros online, dá exemplos dessa experiência e de como encontrou formas de estabelecer essa comunicação com as crianças:

[...] em algumas aulas, eu me escondo e aí quando eu vejo, assim, que alguém tá fugindo, eu me escondo e eu falo: “agora eu vou me esconder, quero ver quem vai me achar”. E aquele que tava fugindo volta rapidamente para a tela pra entrar na brincadeira [...].

Essa sensibilidade da professora, de olhar, sentir, perceber as necessidades, e sobretudo, saber dialogar e brincar com as crianças, mostra que apesar de todas as limitações impostas pelas telas, essa conexão na relação adulto-criança ocorreu.

A escola, ao criar essa possibilidade de relação virtual, garantiu a possibilidade de convívio entre professores e crianças, educadores e educadores, educadores e famílias, garantiu. Nas palavras da professora Ônix:

[...] eu acho que tem coisas inerentes desse sistema remoto, que são incoerentes com a concepção de infância defendida pela escola. Mas eu não acho que isso tenha decorrido de decisões que a gente tenha tomado, é... mas do próprio sistema, enfim, coisas que na minha cabeça, eram um pouco inevitáveis [...] “Puxa, mas a gente tava tendo um cuidado com a exposição à

tela e agora a gente aumentou significativamente o número de aulas online, como é que vai ser visto isso?”, mas depois ficou bem claro pra mim que, na verdade, era dar a possibilidade. Se os pais/partia muito de uma decisão dos pais, né? A escola oferecia, mas era uma decisão dos pais, enfim, de cada família, de acordo com suas rotinas, entrar ou não entrar.

Frente a essa possibilidade e garantindo que as crianças se encontrassem com seus pares e professores diariamente, no caso das crianças de quatro e cinco anos ou de forma intercalada (dia sim, dia não, três vezes por semana), no caso das crianças de um a três anos, a relação criança X tecnologia ocorreu de forma sistemática.

Os professores percebem e valorizam a grande potência das crianças para aprender. Neste caso, um aprendizado e uma autonomia para se comunicar digitalmente, mas que pode ser estendida a qualquer outro tipo de aprendizado:

Âmbar: [...] eles aprenderam muito a se expressar pela tela, o que me assustava muito, porque eu ficava assim: “gente, qual é o limite disso saudável?” (risos) Aquelas, “os médicos não recomendam”. Mas... Eu também vi, assim, é uma nova forma, e é uma forma que talvez daqui pra frente seja a única forma.

Selenita: [...] eles desenvolveram uma habilidade participativa, é... com a qual eles não estavam habituados antes, que é... questão de mutar o microfone, de levantar a mãozinha virtual, aprenderam uma coisa a mais.

Topázio: Antes, você tinha todas as mães ligando o Zoom pra todas as crianças, tinha mãe que tinha que mutar e desmutar o tempo todo pra eles, e aí chegou uma hora que as mães não podiam mais acompanhar e muitos deles ainda não sabiam fazer, e aí outras crianças ensinavam pra eles como eles tinham que fazer aquilo. Então, quando vem de uma outra criança funciona ainda melhor do que quando vem de uma professora. E aí eles aprenderam. E aí, muito felizes que eles conseguem fazer isso sozinho, assim, eu tive inúmeras evidências disso ao longo do ano. Então eu acho que esse ganho de autonomia, de sensação de que são capazes, por um lado, também é muito legal, é... agrega bastante. [...] Ahn... mas acho que... fez a gente pensar que eles são capazes de fazer muito mais do que a gente imaginava, eles não deram conta de mexer com uma tecnologia, algo tão complexo quanto isso, administrar um computador, mudar a tela, projetar, escrever, eles fazem tudo (risos). Escrevem no chat. Então as coisas menores, eles também dão conta. É que no/eu acho que na escola a gente já trabalha muito essa autonomia, acho que vem mais de/de casa mesmo, dessas crianças chegarem mais prontas assim, mais capazes.

Como em todo processo, especialmente nos processos novos, as reflexões trilhadas ao longo do percurso fizeram com que novos formatos surgissem, visando permitir construções e planejamento compartilhado com as crianças. Um desses formatos foram as aulas online em pequenos grupos (duplas, trios, quartetos), que visavam garantir troca entre as crianças e uma melhor escuta e diálogo por parte dos adultos. A esse respeito, Granada comenta:

Mas uma coisa que foi muito, eu acho, positiva. Foi o trabalho em pequenos grupos. Isso foi muito produtivo, e... assim, a gente tava falando, eu estava falando com a F. e com a C., é... de... mesmo se a gente/que a gente/isso faz tempo, né? Que a gente achou que ano que vem fosse estar no momento presencial, é..., de não perder esses momentos. Porque esses momentos foram de muita aprendizagem pras crianças, de muito avanço. Muito, assim. É... olha eu fiquei muito... ahn... eu fiquei muito... satisfeita/ mais do que satisfeita, muito orgulhosa de ver o avanço das crianças, assim, sabe? Era uma coisa que a gente não sabia, né? Porque a gente fez, achando que/uma aposta de que as crianças iriam avançar, mas sem certeza nenhuma de que isso aconteceria.

Nos momentos presencias, as professoras desta escola costumam garantir algumas situações durante a rotina, em pequenos grupos, com uma proposta determinada, que permite maior escuta e interação entre crianças e adultos, mas as professoras ainda não se arriscam muito em propostas de sessões. As sessões são ricas oportunidades para que os adultos se aproximem e se conectem às crianças, buscando compreender suas ideias, hipóteses, visando o planejamento projetual que garanta a organização de contextos, para que suas teorias sejam aprofundadas, testadas e frente a isso, seus conhecimentos sejam ampliados. Uma sessão pode estar organizada com materiais dispostos para investigação, como livros com textos informativos, vídeos, projeções, cesta do tesouro, artefatos da vida cotidiana etc. que possibilitem às crianças a investigação diante de alguma temática ou questão coletada pelo professor, para alimentar um foco investigativo. A ideia de sessão:

[...] se difere da perspectiva de atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades, proposto pelo adulto a partir da organização de contextos de aprendizagem, o que significa pensar com clareza a organização do espaço, a seleção de materiais, a organização de pequenos grupos e a garantia de tempo para as crianças viverem suas experiências. As sessões são sempre um recorte espaço-temporal que um pequeno grupo de crianças participa para levar a cabo as suas investigações (FOCHI, 2019, p. 221).

Granada percebe durante as aulas online essa potência de se trabalhar com pequenos grupos e comenta a necessidade dessa manutenção ao se retornar para o modelo presencial. Porém, é importante desconstruir com os integrantes do grupo a necessidade de que todas as crianças estejam engajadas em uma mesma temática, em uma mesma pesquisa.

Por meio da fala da professora Esmeralda, é possível ilustrar essa ideia de que uma mesma temática deveria ser compartilhada por todos:

[...] nas aulas virtuais sim, mas nos e-books ela é uma aula transmissiva. Porque a gente tá no vídeo, né? Ensinando algo e não consegue escutar o outro. [...] Eu acho que é simples, que nem fazemos nesse grupo, no EscutAção, seria escutar o que vem da criança, a gente conseguir escutar e avançar a partir daí. Por exemplo, o infantil III esse ano não teve projeto, a

gente tava ensaiando um projeto em cada sala, mas não deu pra ter. Por quê? A gente não conseguia, no comecinho, ter tantas conversas, até porque eles eram muito pequenos, né, dá pra perceber agora que eles estão maiores, o quanto eles conversam mais sobre todas as coisas. E imagino que pro I e pro II seria impossível, né, quase impossível, a não ser que surgisse alguma coisa de **alguma casa que todo mundo se interessasse sobre aquele mesmo assunto, ou que a professora trouxesse algo e todo mundo se interessasse e todo mundo pudesse se implicar na mesma/no mesmo assunto**, então é bem difícil, mas eu acho que é escutar. Mesmo que não saia um projeto, talvez saiam pesquisas (Grifos nossos).

Além do compartilhamento de uma temática única, outra ideia a desconstruir seria a questão de que de se ter que ensinar algo. Enquanto o e-book era enviado sem que os encontros online ou ligações ocorressem, pensamos que as propostas poderiam ser direcionadas com o intuito de preservar uma memória coletiva, por exemplo, uma playlist do grupo, a rememoração de histórias já lidas ou contadas, as brincadeiras compartilhadas etc. Nesta mesma esteira de pensamento, a professora Topázio diz:

[...] nos ebooks, a forma que a gente fez foi uma forma mais, é... de passar, a gente não recolheu tanto deles pra daí construir em cima daquilo, e... e/e/e levar de volta pra eles. Foi uma forma mais transmissora, no sentido de não envolver tanto, ahn... **talvez pudéssemos ter envolvido um pouco mais, pensando agora, assim**. É... então acho que a gente tinha um projeto que já partia do im/que a gente identificou no ano passado, que era um projeto de muito interesse deles, então isso foi genuíno, que era um projeto dos/das lendas. Ahn... mas a forma como fomos conduzindo isso foi muito mais nós, professoras, pensando em coisas que eles iriam gostar e muito menos eles levantando: ah, eu gosto de fazer isso, gostaria de ir por ali. De vez em quando, a gente sabe que eles gostavam de brincar de forca, aí a gente colocava pra fazer isso, ou dava de acordo com o interesse deles, mas foi bem mais sutil, bem mais sutil. [...] (Grifos nossos).

Mas, é interessante notar que quando questionadas sobre o formato, quando convidadas a pensar a respeito, as professoras percebem que outros caminhos poderiam ter sido trilhados, como a própria professora Topázio destaca.

Retomando a fala da professora Esmeralda, que diz que seria necessário para o desenvolvimento de um Projeto, que todos se interessassem por um mesmo assunto, advindo do grupo ou trazido pela professora. Por meio da tela, uma discussão coletiva, ao mesmo tempo, com todos envolvidos em um mesmo processo, em sua perspectiva, considera que seria muito difícil ocorrer. Mas, envolvê-los em pequenos grupos, para coletar algumas informações, pontos de interesse, hipóteses, que depois pudessem ser exploradas nos momentos síncronos, ou em propostas enviadas via e-book para trabalho assíncrono, pudessem ser uma forma de garantir uma construção mais participativa. A professora Topázio também revela em sua fala que, embora o

tema tenha sido de interesse das crianças, que a condução, o planejamento tenha ficado muito mais nas mãos dos adultos.

Ao falar, a professora Topázio vai elaborando os motivos pelos quais não teriam realizado essa relação, já que essa premissa do protagonismo infantil e do planejamento compartilhado estejam presentes nas concepções da Escola:

Como no infantil I, II e III⁷⁶, o projeto parte desse olhar dela, talvez, esse olhar da professora fique mais aguçado pra esses interesses particulares da criança, porque ela tá sempre buscando construir em cima disso. [...] a gente/ no IV e no V⁷⁷, a gente parte de um projeto que é determinado pela escola e não pelas crianças, então isso, de certa forma, não estimula nosso olhar de forma positiva pra que a gente esteja sempre buscando o que a criança quer e como seria possível ampliar isso. Acho que isso exige um esforço que a gente pare e lembre muito disso, e eu confesso que, **ao longo de todas as reuniões de planejamento que a gente fez, tiveram pouquíssimas que a gente parou pra olhar da perspectiva da criança, como você está colocando agora.** É... porque a gente sai disso. [...]

Eu acho que requer um exercício maior das professoras de ter esse/esse olhar mais aguçado, de lembrar isso, porque se é muito fácil você perder a mão e... e ir pro modo automático. É. Então eu acho que é isso. E eu acho que é uma reflexão bem interessante. **Porque sim, agora que você me faz essa pergunta, daria pra gente ter considerado mais eles. Daria até pra gente ter construído juntos.** Vários momentos, ahn... mesmo na aula, nas aulas virtuais, receber no/no ao vivo/ no presencial e ver o que que flui melhor no online, e aí a gente trazer essa proposta mais legal no online. A gente não fez isso, não fez isso. Num/num/não pensamos a respeito disso. **Estávamos no automático.** [...]

E a gente fez muito bem aquilo que a gente fez. Mas a gente também não teve tempo de parar pra refletir sobre o que a gente estava fazendo, porque foi tudo tão atropelado. [...]

Essa **falta de reflexão faz isso, faz com que a gente continue no automático.** Então é bom que nesse momento você tá colocando essa pergunta, com certeza meu olhar vai ficar mais aguçado pra isso daqui pra frente. [...]

Acho que é algo pra gente pensar sim. Eu acho que é possível fazer essa/essa manutenção conjunta com as crianças (Professora Topázio, grifos nossos).

É interessante notar como a professora se volta a um formato transmissivo, de ensino, não de educação como requer o segmento da educação infantil, caindo em um automatismo, quando não é convidada a reflexão constante. Claro que a situação é atípica e desafiadora, e por isso mesmo, requer acompanhamento e reflexões contínuas.

A professora Ônix, quando provocada a pensar sobre a construção de projetos na educação remota, diz que:

Eu acho possível, mas não acho que eu tenha contemplado [...] então, nossos projetos são investigativos, é muito difícil você fazer um projeto,

⁷⁶ Crianças com um, dois e três anos.

⁷⁷ Crianças com quatro e cinco anos.

praticamente/como é que você vai deixar a criança investigar? Porque você tem que direcionar ela, o direcionamento é muito mais necessário no online. Eu penso em atividades, normalmente, muito dentro da caixinha. Eu sempre achei que a L. tem uma visão, assim, muito bacana de trabalhar o faz de conta, eu acho o máximo. Eu falei: “nossa, eu já tenho dificuldade de fazer isso no presencial, a Lu, inclusive no online”, e as crianças amaram, assim, foi uma coisa, assim, cara, ela conseguiu fazer eles viajarem com ela nessa aula online, então, assim, enfim, eu sei que é possível, é... mas eu/ foi muito difícil, assim, trazer algumas questões no/no online. Acho que é isso.

Embora a professora ache que seja possível, ela percebe que não conseguiu seguir um caminho de construção com as crianças. Também percebe, quando cita que a professora L., que considera que consegue caminhar por esse universo imaginativo das crianças e construir narrativas com as crianças, mesmo que de forma remota.

Tais falas nos trazem elementos para ampliarmos os estudos do EscutAção na perspectiva de escutar as crianças e realizar um planejamento que as considere, mesmo com as limitações online.

Durante sua fala, a professora Diamante lembra de como conseguiu embarcar em um brincar com as crianças de seu grupo, de três a quatro anos, a partir de uma brincadeira trazida em um encontro anterior:

Eu lembro do primeiro dia que a gente fez uma cabana, que foi no semestre passado, foi/ o primeiro dia que foi o último dia do semestre passado. Na aula/ No encontro anterior a criança tinha feito a aula na cabana, aí eu falei: “Day, no próximo nós vamos pra cabana”. [...] É esse olhar, é essa escuta, é um sinal, é um.. gesto, é um brinquedo... Aí, to brincando de herói... Aí na aula seguinte a gente trazia um monte de coisa pra mostrar, pra dividir, pedia pras crianças, também, se preparem com os brinquedos ou mostrar... Entendeu? Eu acho que é super possível. [...]
Mas, tem que ter: ou encontro online, ou a ligação, ou o contato... tem que ter esse contato ao vivo, dinâmico, pra que isso aconteça. Eu senti/ quando a gente ficou sem isso, eu me senti sem saber pra onde ir. Apesar da gente ter um documento... apesar da gente ter/ não fazia sentido pra mim, é, seguir aquilo se eu não sabia, é... o que que as crianças estavam fazendo, o que elas estavam querendo... O que que elas... Não fazia sentido. Então tem que ter.

A professora Diamante demonstra o quanto os aspectos relacionados à observação e escuta pelos adultos sobre o fazer das crianças, independente do contexto (neste caso, a educação remota), fazem com que a professora, em conjunto com a professora auxiliar, garanta um planejamento orientado pelas crianças e pela forma própria das crianças de pensarem e agirem no mundo.

Outro aspecto percebido pela professora Diamante, com a instauração do formato híbrido, foi que não existem duas escolas, a presencial e a remota, apenas uma e que o planejamento deve abarcar todos esses lugares, esses contextos:

Eu acho que dá pra circular entre os dois, dá pra trazer entre os dois. É... por exemplo, eu vou te dar um exemplo agora, que a gente tá vivendo, é... as crianças estão falando dos dinossauros, aí tem piratas, tem sereias, tem poderes mágicos... Isso tudo começou no/ nas aulas online, aí foi um pouquinho pro e-book e agora a gente tá com isso no presencial. E aí, ainda comentei com a D. hoje, falei assim: "D., vamos recontar essa história dos dinos, dos piratas, é... pra gente viver isso agora, viver. Quem vai ser dino? Quem vai ser pirata? Quem vai ser"... então eu acho que dá pra circular entre os dois, vendo aquilo que é de/ de maior interesse pras crianças, que vá promover aquela/ aquela... proposta.

Até pras crianças perceberem que é um lugar único, que é uma escola única, que/ que... tudo se conversa. Você faz aqui no ebook, você traz pra aula, a gente retoma na aula online e vive. Acho que é isso, sabe? E vive juntos na escola.

Mas, se esses processos são desafiadores na educação presencial, o que dizer na educação remota, em que iniciamos um fazer emergencial que não pôde prever muitas reflexões no decorrer do processo? É aqui que se coloca o desafio para o grupo EscutAção.

Após levarmos em consideração todos esses relatos, podemos constatar que os professores estão em diferentes processos de organização de seus planejamentos no que diz respeito às pedagogias participativas, que contemplem os direitos de aprendizagem relativos a participação, ao convívio, a relação, a brincadeira. Como foi dito pela professora Ônix, esse já é um desafio quando pensam a educação presencial. E como diz o professor Rubi, muito ainda precisa ser pensado para que possamos avançar nesta nova forma de relação com as crianças. As pesquisas, estudos e encaminhamentos do grupo EscutAção, visaram contribuir para a construção da ação pedagógica, em busca da garantia os direitos de aprendizagem às crianças.

Frente ao que foi relatado anteriormente, chegamos à conclusão que estudar os processos de planejamento e documentação pedagógica, auxiliaria o grupo a avançar na perspectiva de garantir o protagonismo das crianças e sua participação efetiva. Para isso, partimos das percepções do grupo após análise de templates⁷⁸ institucionais de planejamento. A respeito desses templates, a professora Cristal afirma:

Refletindo sobre os instrumentos utilizados em nossa rotina na escola para que possamos planejar nossas ações com as crianças, acredito que as

⁷⁸ Os professores desta escola possuem seis tipos de templates institucionais, sendo considerados templates, os documentos padrão de documentação para planejamento e registro das situações cotidianas: (i) mapeamento do ano ou plano anual; (ii) tabelas de sequências didáticas; (iii) tabelas para projetos institucionais; (iv) cadernos de anotações sobre as crianças; (v) portfólio para projetos; (vi) portfólios individuais (que contém relatos do professor, produções da criança e mini-histórias).

máscaras de planejamento e os templates das sequências de atividade que fazemos, acabam não sendo um registro que favoreça tanto esta escuta e protagonismo da criança, na medida em que são pensados mais a partir do olhar do adulto. O professor tem critérios para elaborá-los, faz suas reflexões, porém, não tem como garantir que será efetivamente produtivo aquele fazer para a criança.

Esta reflexão realizada por Cristal, revela a importância de termos templates para planejamento que prevejam a participação das crianças de antemão. Se não estamos reconhecendo as crianças durante o processo de planejamento, não existe a garantia de que a participação seja protagonista. A realização de uma reflexão com base na ideia de Vasconcelos (2021), de que nem toda participação das crianças é protagonista, pois as decisões podem ser tomadas sem se considerarem as manifestações das crianças. Por isso, é importante para considerar que a garantia de situações como rodas de conversa, escolha do ajudante do dia, escolhas de brinquedos, materiais e com quem vão brincar (especialmente nos cantos), votações etc., ou seja, apenas a previsão deste momento, como já dito anteriormente, não garante uma participação protagonista de fato. É necessário pensar situações futuras, a partir das observações das crianças concretas.

A partir dessas reflexões, a professora Topázio também faz uma consideração sobre os templates:

Acredito que esses instrumentos demonstram de forma mais superficial esse fazer e pensar das crianças, em primeiro lugar porque em sua maioria são documentos voltados para o coletivo de forma generalizada e, acredito que, com isso, se perca essa profundidade de olhar.

A não consideração das singularidades revela um ponto a ser transformado quando pensamos a garantia de direitos e o protagonismo das crianças, pois retomando a Vasconcelos (2021, p. 183), a “singularidade do sujeito, ou seja, o direito de cada criança ser quem ela é” é um princípio inegociável, quando falamos em garantia de uma participação protagonista.

Documentos que homogeneizem as crianças, que não observem suas particularidades, não colaboram para uma visão de criança singular. A fala de Selenita corrobora a aprofundar essa reflexão:

Então, os instrumentos que documentam os Projetos, muitas vezes, mas, nem sempre, refletem o próprio fazer e as aprendizagens. Dão visibilidade ao que foi feito, principalmente quando há transcrição de falas das crianças, mas tenho dúvida se mostram o pensar ou a construção do conhecimento propriamente dita.

Essa professora conta que o registro mostra um percurso de forma geral,

porém, sem evidenciar as teorias das crianças ou sua construção de conhecimento. Realmente, perde-se a singularidade de cada olhar e gesto, com relançamentos pensados pelos professores a partir da observação, escuta, registro e análise de dados, para que seus processos de aprendizagem se aprofundem e não se fragmentem.

Granada considera:

Acho que a análise dos instrumentos mobiliza a reflexão, não os instrumentos em si. Acho que um professor reflexivo pode partir destes instrumentos para refletir sobre o próprio fazer e sobre as aprendizagens, mas eles não garantem que isto ocorra.

Granada levanta uma questão importante: a análise dos instrumentos é que mobiliza o professor a reflexão, mas sozinhos, pensa que estes não garantem que essa reflexão ocorra. Mas, será que o instrumento não consegue mobilizar a reflexão por si só, ou estes instrumentos que são utilizados na instituição que não mobilizam o professor a realizar reflexões e um planejamento a partir do olhar das crianças?

Cristal acrescenta a reflexão:

Na medida em que utilizamos instrumentos mais “vivos”, quando partimos das falas, filmes, fotos, mini-histórias etc., diretamente do olhar sensível para as crianças, para sua criatividade, seus desejos, suas descobertas, podemos sim partir para planejar as novas ações com elas que irão ter muito mais sentido.

A partir dessas considerações, podemos pensar que existem instrumentos que não favorecem a reflexão, por não considerarem a construção de um conhecimento dinâmico, situado, realizado a partir das observações de cada criança real e de cada grupo. Esse tipo de planejamento que pensa propostas a partir de uma criança abstrata, de objetivos pré-fixados, que faz o professor olhar mais para eles do que para a própria criança, realmente não dialoga com as pedagogias democráticas e participativas, nem ajuda na garantia dos direitos das crianças, ocupando uma posição burocrática e de automatismo. Por esse motivo, sugerimos que os templates que estão neste lugar, por não representarem a concepção de infância defendida pela escola, precisam ser repensados. Já aqueles que auxiliam e facilitam o olhar sistemático, que historicizam e documentam a ação pedagógica, dando visibilidade e traduzindo as hipóteses infantis, visando articulá-las com a cultura, a ciência, a arte etc. precisam ser aprofundados. O excerto abaixo, retirado do Currículo da Cidade de São Paulo, traz a esse respeito:

O registro diário e sistemático perde o sentido quando restrito a descrição daquilo que a(o) professora(or) determinou previamente a partir de alguma medida de qualidade padronizada. O seu sentido e a sua potência estão no poder de desvelar a realidade (SÃO PAULO, 2019, p. 146).

Sendo assim, apresentamos às professoras três conceitos-chave sobre documentação pedagógica, categorizados por Paulo Fochi (2019) em sua tese, diante dos estudos realizados em Reggio Emilia:

Metainterpretação, que na literatura italiana encontramos como *ricognizione*, conceito chave para observação e análise daquilo que foi documentado. É um modo de re-conhecer e re-interpretar algo que aconteceu.

Progettazione, palavra emprestada do campo da arquitetura e sem tradução para o português, significa o modo como o conhecimento é colocado em relação para a construção de novos saberes. Denota que o conhecimento se constrói *in itinere*, e, portanto, não está dado. Daí que o tipo de pensamento que se reconhece nessa estratégia é o pensamento projetual e o porquê que na documentação pedagógica se confunde com a própria didática do trabalho desenvolvido.

Restituição, termo que significa devolver com significado algo. Restituir a experiência é construir o significado de um percurso, mesmo que de forma provisória e parcial, devolvendo e dando valor à aprendizagem e à subjetividade do outro (FOCHI, 2019, p. 65-66).

Tais conceitos, ao balizarem a documentação, revelam a importância de retomar ao que foi documentado, com o intuito de analisar e interpretar o material. Somente este contato posterior permitirá essa metainterpretação dos fatos.

Documentar a ação das crianças também é fazer escolhas e tornar o que foi registrado público, coletivo, compartilhável. A documentação feita a partir dos registros em múltiplas linguagens possibilita relacionar fatos e oferecer às crianças elementos de sua história na escola. Ao serem narrados e interpretados, esses registros vão ganhando sentido e permitindo ao professor pensar, projetar novas propostas para dar continuidade a essa significação. Dessa forma, a documentação pedagógica dá visibilidade às experiências vividas, à intencionalidade das propostas e ao percurso das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Repensar e ressignificar os instrumentos para coleta de dados e registro das informações que são mais adequados nos diferentes contextos, é essencial para esse processo.

Martini (2020, p. 108-110), professora de uma escola em Reggio Emilia, apresenta no livro **Educar é a busca de sentido**, o aparato instrumental, os instrumentos projetuais, que desenvolveram e utilizam para dar conta do pensamento complexo e do princípio dialógico, que são fundamentos que balizam as práticas: (i) as planilhas de observação e o bloco de anotações; (ii) o instrumento de

documentação com função projetual; (iii) as hipóteses projetuais; (iv) os instrumentos de síntese; (v) o mapa mental de predefinição e (vi) o mapa mental de metainterpretação.

As planilhas de observação e o bloco de anotações são instrumentos para:

[...] coletar dados, elementos e palavras necessárias para a definição das características do agrupamento. [...] Não representam um material formal, mas podem ser identificados pelas anotações, ou seja, apontamentos pessoais, que retratam a complexidade das ações exploratórias observadas pelo uso de sequências fotográficas, pela descrição de diálogos e sua leitura no olhar do adulto (MARTINI, 2020, p. 108).

O instrumento de documentação com função projetual torna visível o processo de aprendizagem das crianças, pois “permite refazer a evolução de suas pesquisas, evidencia as etapas dos vários níveis de aprofundamento” (MARTINI, 2020, p. 108), além de agrupar as “reflexões dos adultos e perguntas germinativas que acompanham e caracterizam a evolução da própria pesquisa” (MARTINI, 2020, p. 108). A hipótese projetual “define as passagens salientadas pelo projeto educativo. Descreve a estrutura de desenvolvimento de cada capítulo” (MARTINI, 2020, p. 109). Os instrumentos de síntese “permitem que as passagens conceituais elaboradas pelo agrupamento sejam recuperadas” (MARTINI, 2020, p. 109). O mapa mental de predefinição (ou relançamento), nasce da hipótese projetual e

estabelece os focos de investigação escolhidos pelo adulto para orientar a pesquisa e a reflexão do grupo, define uma escolha de campo, dentro de um leque de oportunidades diretamente ligadas aos interesses que surgem dentro do agrupamento ou ligadas aos contextos identificados pelos adultos (MARTINI, 2020, p. 109).

Por fim, o mapa conceitual de metainterpretação “tem a função de sintetizar o saber provisório do grupo, elaborado em certo período, em contexto de investigação específico e com relação a determinados conceitos” (MARTINI, 2020, p. 110).

Essas etapas e instrumentos desenvolvidos por Martini (2020), em Reggio Emília, demonstram a complexidade desse processo de planejamento e documentação pedagógica. Não são modelos a serem replicados, pois cada contexto precisa desenvolver os próprios caminhos, adequados e com significado para seu próprio grupo, mas o estudo e a análise desses documentos, permitem a reflexão sobre o aperfeiçoamento dos já existentes e elaboração de outros para cumprirem funções que ainda não são cumpridas por esses.

A escolha e a forma dos instrumentos também dependerão de quem será o destinatário ou interlocutor deste material. Uma das questões levantadas para reflexão

durante os encontros do grupo EscutAção foi: “os registros, a documentação da escola, convidam as famílias a participarem do cotidiano pedagógico?”

Convidada à reflexão, Topázio diz que:

O Portfólio, falando especificamente do Infantil 5, põe as famílias a par das etapas do Projeto, mas não as convida a participar do cotidiano pedagógico. E nos padrões feitos nos anos anteriores, simplificam o fazer e o pensar das crianças [...] Não conseguimos ainda traduzir toda a riqueza do processo.

Granada também complementa:

Fiquei pensando que é difícil ter um documento que dê conta da complexidade e singularidade da aprendizagem infantil. E que transmita o encantamento que nós, educadores, temos pelas pequenas descobertas. E mais do que isso, que sensibilizem as famílias para a grandiosidade das pequenas descobertas. Acho que as famílias, que viveram uma educação bancária, transmissiva, têm muita dificuldade de valorizar os saberes não escolarizados, especialmente no final da Educação Infantil, nos dias de hoje. Para atender a essa demanda das famílias a escola entrega produtos finais que satisfazem esse desejo, que no caso do Infantil 5 é o de saber letras, números, ler de maneira convencional, sem erros, sem letras invertidas, sem números ilegíveis.

Diante dos apontamentos de Granada e Topázio, percebemos que é necessário avançarmos também com os portfólios - instrumentos produzidos para revelar os percursos e narrativas dos Projetos (quando coletivos) e percursos de aprendizagem de cada criança (quando individuais)⁷⁹.

Avançar para conseguir revelar o pensamento das crianças, suas hipóteses, a ampliação de conhecimento ao se relacionarem com os materiais e outras crianças, enfim, que retratem situações potentes sobre os processos de aprendizagem das crianças dentro da escola.

Faz parte da função da escola avançar na garantia de protagonismo das crianças e, para isso, precisamos reverter a lógica adultocentrada, que na escola se revela, especialmente, como o professor centralizando os encaminhamentos e transmitindo conhecimento.

Segundo Germini (2020, p. 152), os instrumentos permitem às famílias: “(i) participarem da vida da escola e de serem protagonistas diretos no projeto educativo; (ii) conhecerem os processos de aprendizagem de seus filhos; (iii) reconhecerem o valor das aprendizagens compartilhadas na escola”.

Essa comunicação e relação com as famílias, também por meio dos documentos, é formativa e pode ajudar a transformar essa lógica vertical de relação

⁷⁹ Nos formatos produzidos por essa Escola.

com as crianças que costuma operar em outras instâncias da sociedade e, muitas vezes, dentro das escolas.

Ao se deparar com esses estudos, Diamante afirma que: “Nossa mostra ‘Além dos muros’, foi um grande passo para aproximar a comunidade do nosso fazer pedagógico e dar visibilidade a potencialidade das crianças.” (Depoimento extraído da gravação de encontro do grupo EscutAção).

Essa construção de mostra, surgiu como alternativa para estabelecer uma comunicação com a comunidade que não estava entrando na escola. Os pais estavam deixando as crianças no portão, por conta dos protocolos instituídos pelo Hospital que assessora a instituição e, por isso, estavam sem acesso às produções que costumam ser colocadas nas paredes. Outro impeditivo era realizar uma mostra que pudesse reunir muitas pessoas em um mesmo espaço, também por motivos de protocolos de distanciamento social, como forma de se evitar a transmissão do vírus da covid, além da necessidade da utilização de máscaras.

Nesta situação de mostra, muitas famílias e mesmo pessoas que passavam na rua, podiam observar as produções das crianças nas calçadas. Algumas das pessoas da comunidade escolar, adentraram à secretaria da escola, para parabenizar pela ação e comentar sobre as produções infantis. Uma forma de valorização das produções das crianças e de dar visibilidade ao pensamento infantil.

Além de servir de comunicação com as famílias e comunidade, a documentação,

[...] é uma fermenta importante, sobretudo, para as crianças, que podem reconhecer a si mesmas, reencontrar-se e reinterpretar-se durante os percursos dos quais foram protagonistas.

Esse é um processo que gera dinâmicas cognitivas posteriores, ou seja, uma nova e diferente visão de si mesmo e do próprio fazer em relação aos outros. Viver o percurso e vê-lo documentado nos instrumentos, confrontar-se novamente com os pensamentos e com os pontos de vista dos outros são situações que criam perguntas e hipóteses para novas teorias, geram a dúvida e o interesse de entender e de aprofundar seus pensamentos (GERMINI, 2020, p. 147).

Diamante, acerca deste excerto e refletindo sobre o processo vivido na escola, complementa que:

Sinto falta em ter uma aproximação desses processos vividos com as crianças, sinto que fica muito mais centrado nos professores e depois com as famílias. Gostaria ter esses processos dialogados com as crianças, nas paredes da classe, pela escola, que as crianças passassem e se reconhecessem como construtoras de projetos. Não conseguimos ainda traduzir toda a riqueza do processo.

Diamante argumenta ainda que sabe que pelo contexto pandêmico e por conta dos protocolos de biossegurança, que as paredes deixaram de poder retratar as produções das crianças, mas que ainda fazemos pouco isso. Com isso, perdemos a oportunidade de permitir que as crianças recuperem seus pensamentos, perguntas, teorias e a chance de poder aprofundá-las.

De fato, esse precisa ser um compromisso a ser assumido: documentar os processos vividos, organizá-los e retomá-los com as crianças. Enquanto não se faz possível pelas paredes, as imagens podem ser projetadas, colocadas em portfólios etc. Além disso, questões e falas apresentadas podem ser documentadas e compartilhadas, retomadas com as crianças, para que elas possam pensar mais a respeito de uma observação trazida por um par. Ou seja, oportunizar experiências “[...] para poder relançar as experiências das crianças a elas mesmas” (MARTINI, 2020, p. 123).

Topázio relembra que o que foi apresentado anteriormente sobre planejamento, pode ajudar a aprofundar as reflexões dos professores neste processo, para que seja possível elegermos aspectos importantes a serem explorados com as crianças e a forma de fazer isso, além de pensarmos em boas perguntas para serem levadas às crianças, garantindo boas projeções para a continuidade do projeto.

Esse apontamento trazido por Topázio é carregado de muito sentido, mas que precisa ser aprofundado. Isso porque, ela fala em “boas perguntas” para serem levadas às crianças. Mas, muitas vezes, confunde-se boas perguntas com algo que possa sempre ser anteriormente pensado, questões formuladas pelo olhar adulto, para disparar uma situação que ele julga importante. Muitas vezes, isso pode ocorrer, ao se fazer uma análise de uma documentação, extraíndo-se pensamentos das crianças, que possam ser compartilhados, para que sejam aprofundados. Por exemplo, ao se observar falas das crianças (registros escritos ou ao se retomar a um vídeo produzido), percebe-se uma teoria ou pergunta de uma criança, que pode ser relançada ao grupo em uma sessão. A teoria ou pergunta pode ser compartilhada tal e qual ou seguida de uma boa questão planejada pelo adulto, para que as crianças possam aprofundar esse pensamento.

Em ambos os casos, é essencial que exista sintonia entre o adulto e a criança, para que o adulto consiga compreender o pensamento da criança em questão e pensar em como dialogar com ela para elucidar aspectos que a ajudem na elaboração e refinamento deste pensamento. Martini (2015, 101) afirma:

Podemos falar sobre a pertinência da pergunta quanto ao contexto da investigação ou do confronto, estritamente ligado ao princípio de *sintonia* entre o pensamento do adulto e da criança. Pensamos sobre a capacidade do adulto em entrar na lógica que regula o pensamento da criança, para se mover no seu interior, para compreender as passagens de significado e para ali alocar e reelaborar outras perguntas germinativas. É preciso colocar-se posteriores questões.

A utilização de perguntas, ou seja, do perguntar e do perguntar-se, representa uma importante conexão entre os diversos instrumentos, constrói redes, permite relacionar as reflexões e as interpretações e estimula os novos avanços.

As **perguntas germinativas** habituam os adultos e as crianças a pensarem de modo aberto, a fazerem perguntas a si próprios, a procurar soluções, a dialogar em torno das questões, a relativizar as situações, a interconectar os conhecimentos alcançados e a escutar os pensamentos dos outros.

Nesta perspectiva, as boas perguntas, tanto as planejadas, quanto as que surgem durante o desenvolvimento das propostas, são sempre bem-vindas desde que tenham o intuito de encorajar a continuidade do desenvolvimento dos processos entre crianças e adultos, desse planejamento do professor, que é alimentado na relação com as crianças.

Para isso, o professor precisa de disponibilidade para a escuta. Alboz (2016), defende que para se construir uma pedagogia da educação infantil, a escuta deve ser tida como um princípio. Esse princípio pressupõe a ruptura com a pedagogia transmissiva, consolidando uma educação que considere as vozes das crianças, expressas nas diferentes linguagens, que considere o olhar inédito e surpreendente sobre o mundo, como fundamentos para que possa organizar seu planejamento e os contextos educativos: “A Pedagogia da Educação Infantil precisa ser, portanto, baseada no relacionamento dialógico de adultos e crianças, sendo a escuta um de seus fundamentos” (ALBOZ, 2016, p. 46).

Para Paulo Freire (2002), ensinar exige saber escutar, elemento imprescindível para que o professor compreenda o educando, estando aberto aos seus gestos e suas diferenças, em uma troca, em uma fala com ele e não para ele. Do contrário, existe a negação do direito ao sujeito de dizer sua palavra e a palavra significa romper com a cultura do silêncio e tomar a história nas mãos.

Garantir que as crianças tenham direito a se expressarem, de fazerem perguntas, documentar o processo para revisitá-lo e utilizá-lo como matéria-prima para o planejamento, para projeções, é movimento necessário para a pedagogia enquanto ciência praxiológica.

Alguns registros trazidos por participantes do grupo EscutAção favoreceram a compreensão dos momentos em que se encontram as integrantes do grupo, no que

diz respeito aos processos de documentação, para que pudéssemos analisá-los a luz destas reflexões. Iniciamos com os registros de Esmeralda:

Iniciei a atividade perguntando se alguém sabia do que se tratavam os objetos que estavam dentro de um saco transparente.

O aluno E. responde: “Eu sei, são blocos de formas geométricas. Eu retruco: “Isso mesmo. Como você aprendeu isso?” Ele responde: “Eu ouvi você falando com a outra professora, quando ela te entregou.” (pausa - os alunos estão de antenas ligadas, mesmo quando achamos que não. Risos!) Prossigo... “Hum, que espertinho!”, me dirijo novamente ao grupo todo: “E vocês? Concordam que isso são formas geométricas?” Ouço alguns sim baixos, alguns calados, um bem alto: “Sim!”. Aproveito e emendo uma pergunta: “E o que são formas geométricas?”, o aluno T. responde: “É porque círculo e quadrado e círculo!”, eu pergunto: “Isso são formas geométricas?” e quase todos confirmam que sim... Digo: “E para que servem as formas geométricas?”, aluno T. responde: “pra colar!” Reflito, então, rapidamente sobre o que os alunos entendem do que propiciamos a eles, pois no passado, ano de quarentena, aulas virtuais, eles utilizaram muitas formas geométricas em papel, que sugerimos para colarem, formarem composições... então para isso que servem, não é mesmo? Reflito também se elaborei bem a questão e retruco novamente: “Só pra colar? Ou podemos utilizar de outra forma?”, outros alunos passam a responder:

“Para brincar!”

“Para se divertir!”

“Para montar!”

“Pra, pra, pra ficar bem bonito!”

“Para ficar organizadinho!”

“Na porta!” aproveito esta última colocação e digo: “Sim, nosso mundo, os locais que a gente vive, como nossa casa, nossa sala aqui na escola, quase tudo, se investigarmos bem, tem algum formato que lembra estas formas aqui...”. Neste momento os alunos passam a perceber o entorno e a dizer:

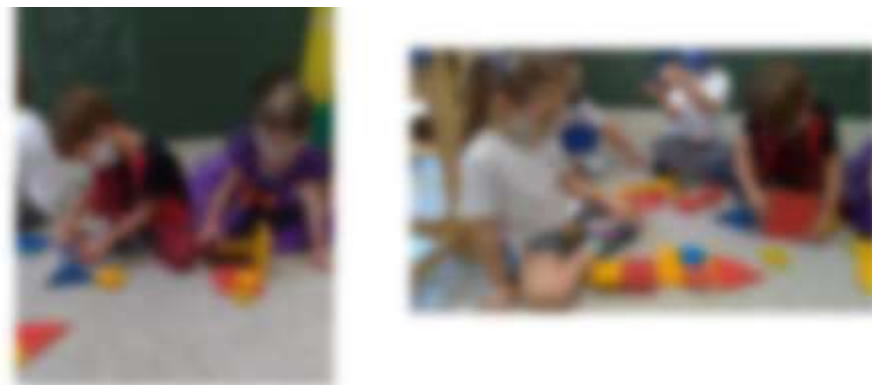
“A janela tem quadrado!”

“O calendário.”

“A folha” - aluno aponta para trabalho exposto no espelho.

Depois de todas as colocações, passei a realizar novas perguntas sobre lados, vértices, tamanhos etc. Os alunos possuem boas e importantes hipóteses sobre as formas. E ao final da roda puderam explorá-las, manipulando e construindo livremente. Seguem, algumas fotos, do que criaram sem nenhuma interferência.

Figura 6 – Exploração de formas geométricas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após lermos o registro de Esmeralda, colocamos nossa lupa em algumas questões: a experiência vivida, costuma marcar as crianças. Quando Esmeralda questiona “E para que servem as formas geométricas?”, a primeira resposta que surge “pra colar”, remete a algo proposto pela escola anteriormente, mesmo que de forma remota, foi experimentado pelas crianças em suas casas e foi registrada pela memória.

As crianças, nesta situação, buscavam dar as respostas esperadas pelos adultos, o que fica perceptível na parte do relato em que Esmeralda comenta que dizem timidamente “sim”, de forma baixa, revelando receio de trazerem a resposta incorreta. Por isso, questionamos: quando o adulto leva uma questão no formato de constatação, por exemplo “o que tem aqui?” ou “isso são formas geométricas?”. A resposta esperada pelo adulto era única e as crianças sabem disso. Já na questão: “E para que servem as formas geométricas?”, como as possibilidades de utilização desse material são variadas, outras respostas aparecem, demonstrando que as

crianças não possuíam receio de se expor. É interessante, lembrando-nos do conceito de perguntas germinativas, que as questões levadas pelos adultos não sejam voltadas apenas a constatação dos fatos. Essas perguntas voltadas a checagem de conhecimentos, revelam marcas de uma pedagogia bancária ou transmissiva, como já relatado aqui anteriormente. Frente a isso, que outros tipos de questões poderiam ter sido trazidas em diálogo com as crianças?

Durante o processo de exploração livre das formas pelas crianças, sem dúvida alguma, elas revelaram conhecimentos, testaram hipóteses etc. Mas, as imagens, sem a descrição do que faziam, não dão visibilidade a isso. Por conta da facilidade atual de fazermos registros fotográficos atualmente, muitas vezes, angariamos muito material, mas sem uma sequência que revele um processo de descoberta das crianças.

Além desse relato, Esmeralda contribuiu com outra descrição que fez de um momento de sua rotina:

Durante a proposta, a empolgação do aluno F. era tanta que ele projetava seu corpo para frente, levantando-se em alguns momentos para se fazer ouvido... contribuiu todo o tempo e muito junto ao grupo, sabendo relatar até trechos literais do livro que havíamos lido. Ao final, com o anúncio do término da atividade e a comunicação que era chegada a hora do recreio, o aluno F. levantou-se e disse:

“Eu quero viver isso!” - fitando a professora nos olhos como quem espera a frase “Vamos viver!”... e eu o encorajei, dizendo: “Vamos sim! Você quer brincar de ser alguma das personagens?”, ele por sua vez responde: “Eu quero construir a armadilha e fazer o bolo, e pegar a raposa, a lebre e o lobo para ele não comer o bolinho!” e sai contente para o parque...

Outro aluno aproxima-se da professora e diz: “Eu quero ser o bolinho rolando!” e sai saltitando para o recreio...

É, para as crianças, o mundo, a literatura, possuem um encantamento que é tão forte que nos leva de novo a sermos capazes de imaginar... e lá se foram os meus bolinhos, raposas, lebres, lobos e construtores de armadilhas pelo “mundo afora”, que eles sejam sempre capazes de sonhar, planejar e tenham meios de realizar suas incríveis ideias.

Figura 7 – Construção realizada por F.



Fonte: Acervo da pesquisadora. Nota: F., 4 anos.

Esse relato produzido por Esmeralda poderia ser caracterizado como uma mini-história. Isso porque, a professora conseguiu capturar uma importante situação cotidiana, em que conta sobre F., mas também conta sobre sua prática. Uma prática pedagógica em que F. tem direito a se colocar, em que é escutado e encorajado pela professora a dar asas a sua imaginação e construir uma armadilha para pegar os animais.

É interessante observar como a mesma professora traz duas situações de registro com práticas muito diferentes: uma marcada por um modelo escolarizante, de uma relação professor-aluno marcada pela hierarquia em que o professor é o detentor do conhecimento a ser transmitido pelas crianças, sendo que sua participação efetiva fica reservada ao momento da exploração e essa não embasa projeções posteriores. E uma outra pensada por um ângulo relacional, em que a criança tem agência

(MAYALL, 2002) e liberdade de criação, revelados pelos registros e relato da professora.

É por esse motivo, que não podemos deixar de trilhar reflexões conjuntas, pois essas construções que garantem os direitos e a participação e protagonismo efetivo das crianças, somente ganharão força quando recusarem as anteriores e se tornarem carregadas de intenção e de propósito. É muito difícil a transformação de uma cultura vivenciada enquanto fomos crianças nas pré-escolas, aprendida em nossos cursos de formação e aplicadas em nossos inícios de carreira. Por esse motivo, essas marcas tendem a se colocar, a retornar.

O registro apresentado por Topázio, professora de um grupo de crianças de 6 anos, traz a descrição de uma cena vivenciada entre F., que é uma criança em situação de inclusão, em interação com B. F. não costuma comunicar-se utilizando a linguagem oral e pouco aceita o contato com outras crianças. Possui um acompanhante terapêutico que auxilia F. nas propostas diárias, o L., que o auxilia nos processos de comunicação.

A criança muitas vezes cria um mundo só seu! Um mundo onde tudo pode acontecer do jeitinho que ela imaginar.

No mundo de F., os passeios são sua aventura preferida! F. ama passear por todos os espaços da escola livre e solto.

No último desses passeios, algo chamou sua atenção: parece que encontrou um parceiro para suas explorações, um parceiro escondido em uma das salas vazias, uma das salas que estaria cheia não fosse pelas regras impostas por uma pandemia. F. encontrou um dinossauro!

F. e seu dinossauro agora partem para uma nova aventura juntos, enquanto B. observa admirada, com muita vontade de participar desta brincadeira. Ela corre atrás dele e o convida para brincar, mas ele ainda está naquele mundinho só seu e, continua seu passeio livre e solto, com seu dinossauro... parece que não se atentou ao convite de B.

Junto de F. e seu dinossauro, L. acompanha seus passeios e percebe que algo pode acontecer, percebe que dois mundos podem se encontrar e, rapidamente, traz F. de volta para o recreio, onde se encontram com B.

Naquele encontro, surge uma ideia! B. acende seu rosto, feliz com a ideia que teve! Ela pensa em uma brincadeira, que seria uma velha brincadeira de esconde-esconde, se não fosse pelo elemento que ela insere, a porta para entrar no mundo que quer: ela decidiu esconder o dinossauro! E, então, como mágica, dois mundos se encontram e se tornam um. Um mundo onde duas crianças brincam com um dinossauro.

Assim como observamos no segundo relato de Esmeralda, caracterizamos a escrita de Topázio como uma mini-história, embora tenhamos lamentado que ela não tenha realizado registros por meio de imagens, para compor essa narrativa visual. As fotos, sem dúvida, deixariam seu texto ainda mais poético e revelador da potência das crianças, que por meio de gestos e brincadeiras, passaram a se comunicar, revelando

aos adultos que nem sempre são necessárias palavras, pois existem outras linguagens comunicativas. Muitas vezes, os adultos tendem a valorizar mais a linguagem falada, se esquecendo das demais. Essa narrativa é um exemplo de como podemos valorizar as outras formas comunicativas, demonstrando como F. conseguiu momentos de brincadeira e interação, quando B., muito sensível e generosa, encontra por meio do esconde-esconde e do dinossauro um elo para o brincar.

Ágata apresenta algumas rapsódias da vida cotidiana (Fochi, 2019), que coletou e narrou:

L., desde o início do semestre demonstrou interesse pela espuma de gel contida na prateleira de nossa sala e nos momentos destinados aos cantos, sempre dava um jeitinho de pegar a espuma, colocar em um recipiente e criar diferentes “pratos”. Ao observar esse interesse trazido por L. e ver que seus colegas também compartilhavam desse querer, resolvi ambientar o espaço do pergolado com alguns materiais.

De início, o brincar envolveu as tentativas de colorir a espuma, e muitas possibilidades foram sendo criadas. Diferente dos amigos que iniciaram a brincadeira com potes menores, J. fez uma solicitação:

- *Preciso de uma bacia L., vou fazer um arco-íris.*

Após receber a bacia e com outros materiais a sua disposição, J. inicia suas tentativas com o apoio de seus colegas. M., que estava ao seu lado, cantarola:

- *Mexi, mexi, mexi muito rápido...*

Em seguida J. faz uma observação:

- *Olha, o meu mudou de cor.*

- *É mesmo, e quais cores você usou, J.? - pergunto.*

- *Eu usei amarelo, rosa, azul, roxo, preto e verde - ela responde.*

- *Então você usou mais de uma cor?*

- *Sim!*

[...]

A escolha dessas imagens se deu a partir de meu olhar sobre o brincar das crianças e por achar que elas narram com clareza, como esses indivíduos responderam aos estímulos ofertados pelos materiais disponibilizados e como interagiram entre si.

Neste dia, também tivemos aula da Ms. J., e ao notar o quanto as crianças estavam envolvidas naquele momento ela resolveu iniciar a sua aula ali mesmo, ofertando para as crianças uma folha e fazendo um convite:

- *Agora que vocês já são cientistas, que tal se tornarem artistas?*

As crianças toparam de imediato e logo surgiu um *rainbow*.

Figura 8 – O arco-íris



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após compartilhar esses registros, Ágata conta em um dos encontros do grupo EscutAção, que sua maior dificuldade é saber como encaminhar a continuidade de algumas propostas, de como fazer os relançamentos. Nessa situação, por exemplo, partiu da curiosidade de uma criança por um material. Mas, depois veio a curiosidade

pelas misturas de cores, houve a concretização do arco-íris que J. idealizou, na mesa. Ágata pergunta: “essa experiência se encerrou ou deve ter continuidade?”. A dúvida de Ágata é muito legítima, pois, quando pensamos em atividades escolarizadas, essas têm começo, meio e fim. Mas, quando retomamos ao conceito de participação protagonista (VASCONCELOS, 2021), lembramos a importância da continuidade das experiências, sem fragmentação dos processos. Levantamos para Ágata, uma problematização: “Quando a proposta foi finalizada, as crianças estavam engajadas em realizar descobertas?”. Ela responde que sim: “M. fazia testes sobre transferir líquidos de um recipiente para o outro, L. pediu um papel para colorir com as cores que haviam preparado, que muitos ainda misturavam cores” (depoimento extraído da gravação de encontro do grupo EscutAção). Consideramos, então, que havia muitas experiências a serem vivenciadas, muitas investigações a se aprofundarem. Para isso, Ágata poderia organizar ambientes que suscitasse experimentos com a transferência de líquidos. E, também, um outro contexto com possibilidades para investigar cores e realizar pinturas.

Sobre a situação compartilhada por Ágata, é importante observar que durante o processo relatado, existem poucas intervenções realizadas pelos adultos que acompanham a proposta. A professora traz poucas falas próprias e documenta o processo, coleta elementos que as ajude a compreender o pensamento das crianças, para que em futuras situações, possa encaminhar propostas que aprofundem esses pensamentos. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2016a, p.148):

Pede-se à profissional que se contenha, se silencie por causa do valor acrescentado que é escutar a criança e o grupo. Suspenda o seu saber, o seu fazer, o seu dizer numa atitude profissional e ética para ver o que se torna invisível se não pararmos para olhar. Olhar e ver a aprendizagem em ação, escutar de formas múltiplas as vozes múltiplas, registrar e refletir para compreender o aprender em relação com as oportunidades que o ambiente educativo cria.

Essa suspensão da ação não é fácil, pois, pelas marcas das pedagogias transmissivas, costumamos nos precipitar, trazer informações. Essa espera e observação são estratégias aprendidas, intencionais.

Para Oliveira-Formosinho (2016c), é por meio da formação em contexto que se torna possível a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada em nossas práticas, aconselhando um caminho de reconstrução pedagógica. Essa reconstrução passa por:

- Uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação;
- Uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças;
- Uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração;
- A reconstrução do conhecimento profissional prático, no âmbito da pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 90).

É por esse caminho que nos propomos a prosseguir. Dando condições para que todas essas ressignificações e reconstruções aconteçam e para que a prática possa ser transformada de forma coerente com esses princípios.

No grupo EscutAção, a partir da análise dos templates, dos registros partilhados, estudos e reflexões realizadas, nos demos conta de que não temos documentos que aprofundem os processos de conhecimento e de pesquisa das crianças. Portanto, nos comprometemos a ampliar: (i) os registros durante a prática com as crianças, por meio de gravações e vídeos; (ii) recuperar os elementos importantes do processo vivenciado, com foco para as pesquisas realizadas pelas crianças; (iii) trazer para o EscutAção a documentação com falas das crianças, perguntas dos adultos, para releitura colegiada, análise conjunta, interpretações e tomada decisões.

Sabemos que o tempo institucional nem sempre garante o tempo que precisamos para esse tipo de trabalho. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Por isso, o EscutAção permitiu esse tempo e esse espaço...

6.3 Projetos: investigações desenvolvidas com as crianças

Durante o processo de estudos, diante da documentação enviada pelos professores nesta jornada e de uma análise de conteúdo realizada no conjunto de memórias do EscutAção, para compreender as necessidades de aprimoramento no grupo. A partir dessa análise, ficou explícito que havia uma necessidade de entrar em temas que auxiliassem as professoras a estruturarem questões relativas ao

desenvolvimento dos Projetos, no que diz respeito ao planejamento, a ação, a documentação, a reflexão partilhada, a tomada de decisão sobre os próximos passos, com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem e ao protagonismo das crianças.

Em 2020, durante todo o tempo de isolamento social, segundo relatado pelos professores e revelado aqui anteriormente, os Projetos de Classe iniciados no período presencial, não tiveram continuidade durante o período remoto e os Projetos de Série que se mantiveram, sofreram muitas adaptações. Em 2021, a grupo EscutAção, provocado pelas análises realizadas, se comprometeu a qualificar os processos para que o protagonismo das crianças fosse garantido, independentemente do formato adotado para atendê-las – remoto ou presencial – a depender dos protocolos de segurança recomendados para controle da Pandemia de covid-19. Então, quando foi decretado que as crianças voltariam ao formato remoto em 2021, partimos com esse compromisso de continuidade, visando a construção e narração conjunta com as crianças, explorando teorias que apresentam sobre o que observam do mundo, característica desse tipo de modalidade de organização do tempo por projetos narrados:

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Tal excerto, extraído do documento de orientações aos professores, da escola, demonstra quanto esse tipo de organização curricular visa propiciar a construção de conhecimento da forma peculiar das crianças aprenderem e se comunicarem: por meio de diferentes linguagens e por uma visão orgânica de conhecimento.

Em um depoimento apresentado pela professora Ônix, sobre a continuidade do Projeto que se iniciou no modelo presencial e foi para o remoto, percebemos a preocupação por essa manutenção e continuidade:

Diferentemente das “tentativas” de projetos no ano passado no modelo exclusivamente remoto – e, na minha opinião, carentes de uma escuta mais atenta das crianças pelo contexto em que nos encontrávamos – acredito que esse projeto pôde partir muito mais do que ouvimos dos nossos alunos: suas necessidades, demandas e curiosidades.

Mais especificamente, nosso projeto partiu do medo de uma aluna em ser picada por uma abelha. Ela havia sido picada pelo inseto no último verão e acabou desenvolvendo um medo muito grande de qualquer tipo de insetos. Por que, então, não abordarmos esse sentimento negativo através da investigação dos insetos? O que descobriríamos sobre eles poderia desconstruir esse medo? Todos os insetos picam? Por que eles picam?

Todas as picadas que levamos de insetos doem? Nosso projeto chamou-se: “It’s a Bug’s Life”.

Partimos, então, para a investigação. No presencial era muito fácil, a interação entre as crianças e entre crianças e professoras facilitam esse processo. **De repente, o susto: voltamos ao ensino remoto. Como seguir investigando os insetos de maneira que o protagonismo das crianças nesse processo não fosse perdido?**

A migração do projeto para o remoto foi surpreendentemente tranquila. As crianças continuavam se mostrando engajadas em descobrir mais sobre os insetos, apesar de não poderem investigá-los e explorá-los pessoalmente. Outros tipos de recursos tiveram que ser usados para a exploração: *sites* interativos, vídeos, fotos, filmes e conversas, muitas conversas **Descobrimos que para ouvir as crianças basta escutá-las** (Grifos nossos).

A última frase de Ônix é de forte impacto e reveladora de que nem sempre damos espaço para elas, as crianças, nem sempre organizamos nosso planejamento de forma a privilegiar esse aspecto: “Descobrimos que para ouvir as crianças basta escutá-las”. Todo estudo desenvolvido no EscutAção ajudou a olhar para as possibilidades, limites e pontos a ajustar, durante o percurso vivido em 2020 especialmente durante o isolamento social ocasionado pela Pandemia. Reflexões voltadas à garantia dos direitos das crianças, mesmo em momentos remotos. Tais reflexões, sem dúvida, marcam as práticas de Ônix, que quando volta ao momento de encontros remotos, faz ajustes em seus planejamentos de forma que a escuta das crianças seja ponto de partida e mola propulsora para direcionamento dos planejamentos, que deve ser guiado por aquilo que é genuinamente trazido pelas crianças.

Segundo Ônix, a partir dessas pesquisas:

Novas hipóteses foram surgindo, em especial sobre as abelhas e a produção do mel: “Ela pega o mel da plantinha e vomita o mel da plantinha, e daí faz o mel”; “Vi num filme que elas fazem o mel numa máquina para as pessoas”; “Elas se dão mal com a gente, elas picam a gente, porque ela acha que a gente vai matar elas com a mão assim...” Alguns questionamentos também surgiram: “Por que as abelhas picam? Por que elas morrem?” Descobrimos também que há um tipo de abelhas que não pica, porque ela não tem ferrão: as abelhas Jataí.

A professora, ao explorar a temática de insetos, percebeu o interesse pelas abelhas e foi anotando as **perguntas das crianças sobre esse tipo de inseto**. Nos contou que ao longo dos dias, a princípio presencialmente, depois de forma remota, as crianças foram construindo um percurso de pesquisa e reflexão a respeito dos insetos, apoiadas por textos informativos, literatura, observações *in loco* e investigações gráficas.

Mas, ao ser questionada se as **teorias pelas crianças trazidas** serviram de base para explorações pelo grupo, Ônix revela que pouco usou essa estratégia, que

buscou textos e vídeos informativos para que servissem de fonte de pesquisa e respondessem às questões levantadas.

Como afirma Oliveira-Formosinho (2016c, p. 110), “o ethos central das pedagogias participativas é a práxis diária de observar, escutar, documentar **e responder às crianças**, apoiando-se nos processos críticos da documentação de situações de aprendizagem” (Grifos nossos).

Voltando-nos aos documentos enviados pelas professoras, a documentação de suas práticas com as crianças, podemos afirmar, que falta, muitas vezes, além do ato de documentar densamente alguns pontos, responder com o planejamento às crianças.

Destacamos os avanços realizados ao longo do processo, especialmente no que diz respeito à eleição de um enfoque advindo de interesses ou necessidades do grupo, conforme identificado e relatado por Ônix, como no caso da identificação do medo de abelha de uma criança ou trazido por meio de alguns portfólios que documentam os Projeto de Sala, por parte de outras professoras. Porém, retomo com o grupo sobre as fragilidades que ainda precisamos nos debruçar, com o intuito de dedicar-nos a elas, ou seja, as convido a pensar na sequência, no desenrolar das propostas, pois é possível perceber que as professoras ficam muito centradas na próxima etapa, naquilo que os adultos possam pensar para conexão, para alimentar o projeto, seja com a literatura, com um texto informativo, com uma música etc., para oferecer, para “transmitir”, se usarmos um termo advindo das pedagogias transmissivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) ou “depositar” se recorrêssemos a Freire e seu conceito de pedagogia bancária (FREIRE, 1998).

Não que essas escolhas não façam parte, elas fazem, pois são escolhas ampliam a olhar das crianças. Os professores são como curadores, aqueles que selecionam e oferecem elementos de qualidade para que as crianças possam aprender mais sobre o mundo. Mas, tem sido uma característica de desenvolvimento dos Projetos de Série dessa escola, que os professores e a coordenação delineiem quase todas as etapas do processo de antemão e pouco reste para a construção conjunta com as crianças. Não estamos aqui questionando a existência de temáticas escolhidas pelo professor (pois ele conhece temas que são interessantes, que geram possibilidades de exploração, que propiciam o despertar de teorias pelas crianças e podem potencializar o aprofundamento dos estudos infantis, além disso, esse é o formato adotado por essa escola a partir da faixa etária dos quatro anos), desde que

se garanta a investigação da criança. São elas, as crianças, que precisam ser ativas no processo: suas reflexões, suas teorias, seus pensamentos precisam ser compartilhados e aprofundados.

É de suma importância aproximar a experiência da criança do saber canônico, por meio de textos informativos e outros recursos de pesquisa, para que as crianças possam tanto responder às suas indagações sobre o mundo, quanto para que descubram novos elementos. Como diz Morin (2008), o conhecimento é conhecimento somente enquanto organização, somente quando colocado em relação a um contexto de informações.

Mas, ouvir o que pensam sobre as questões, fazê-los pensar, elaborar hipóteses antes de se dar uma resposta pronta é tão importante quanto, para que a produção de conhecimento se dê não tanto como reflexo ou fotografia da realidade, mas como interpretação ou reconstrução dela. Construir conhecimento significa, além disso, criar as condições que permitam a qualquer indivíduo, estar em condições de enfrentar a evolução dos tempos e sua complexidade, de discernir, reler e analisar os eventos, de atribuir seu significado, de tomar partido e saber defender sua posição, de reforçar os próprios saberes provisórios para enfrentar, sempre com instrumentos melhores, a problemática da sociedade de hoje e de amanhã.

Partir do que é por elas trazido garante sentido ao aprendizado. Afinal, como nos revela Dewey (2002), aprender por meio de um currículo apartado da vida pode levar a grandes problemas:

a falta de qualquer conexão orgânica com o que a criança já viu, sentiu e amou torna o material puramente formal e simbólico.
[...] a ausência de motivação. O que queremos dizer com a instrução mecânica e morta é o resultado dessa falta de motivação. O orgânico e o vital significam interação, significam o jogo da demanda mental e dos recursos materiais (DEWEY, 2002, p. 172-173).

Mas, além disso, explorar as teorias das crianças, nos ajuda a compreender como elas estão pensando e os sentidos que produzem diante do mundo. Essas teorias podem ser apresentadas por meio de suas falas e diálogos, como também ao desenharem, ao modelarem e/ou das narrativas que surgem enquanto produzem. Nas palavras de Fochi (2020, p. 57):

[...] as crianças procuram construir teorias para explicar os acontecimentos que passam a perceber no seu entorno. Rinaldi (2012), defende que as crianças criam uma explicação plausível sobre algum fenômeno ao mesmo tempo que reconhecem sua provisoriade e colocam sob negociação com seus pares e com os adultos. Por outro lado, como adultos, podemos traçar

diversas conexões entre o modo como as crianças experimentam a explicação das diferenças entre o que é bicho e o que é animal com o modo como as ciências naturais, por exemplo, foram construindo categorizações sobre insetos, animais, etc. Nesse sentido, concordo com Rinaldi (2012, p. 205) que **“os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem, na tentativa de encontrar respostas, são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela.”** Desse modo, não corremos o risco de tratar o conhecimento e o currículo como algo em si, desconectado da experiência da criança (Grifos nossos).

O registro de diálogos entre as crianças, em contextos preparados para isso e em outros espontâneos, e, por consequência, uma abertura e escuta da professora para tais diálogos, são matéria-prima para a documentação pedagógica. Escolher valorizar tais tipos de instantes, além de nos dar a oportunidade de conhecer os processos de aprendizagem das crianças, coloca em cena as crenças pedagógicas de uma professora que se aventura na construção do conhecimento ao lado das crianças.

Diante disso, fica a pergunta: o que nos falta fazer? O que nos falta saber? Pelos estudos trilhados, como já compartilhado durante a escrita desta tese e durante os encontros do EscutAção, que nos falte processos de documentação pedagógica de fato:

Desde meu primeiro contato com a Documentação Pedagógica, o grande propósito que identifico nesta estratégia é o de recuperar o sujeito epistêmico, de problematizar o nosso “estar no mundo” ou estar em uma instituição educativa, provocando-nos a assumir a autoria dos percursos que ali são trilhados. Isso significa responsabilizar-se subjetivamente com o cenário educativo que temos, ou seja, assumir que a realidade não está dada e distanciada de nossa relação com ela.

Não delegar a ação pedagógica ao senso comum, tampouco a teorias abstratas, mas conseguir construir uma prática em que a reflexão do próprio estar com as crianças permeie um universo mais profundo de interpretação tem coincidido com aquilo que alguns autores estão buscando compreender na constituição do estatuto da Pedagogia enquanto uma ciência praxiológica (FOCHI, 2019, p. 60).

Diante das análises trilhadas e das palavras de Fochi, lançamos as seguintes questões para o grupo: (i) Temos oportunizado momentos para que as crianças elaborem seu pensamento?; (ii) Que uso fazemos das teorias que as crianças apresentam? (iii) Coletamos as falas algumas vezes, coletamos desenhos, mas o que esses elementos desencadeiam nos planejamentos dos próximos passos?

Para colocarmos a lupa no trabalho realizado pelos professores do grupo, com as lentes direcionadas por essas questões, projetamos a documentação apresentada por Diamante, que teve início em sala, presencialmente com as crianças, e a


continuidade da proposta migrou para o encontro remoto, por conta dos protocolos de isolamento, em um momento que os números da pandemia de covid voltavam a aumentar na cidade. Por fim, após um mês, as crianças retomaram novamente à escola. Diamante nos conta que o Projeto “Engenhocas” surgiu da vontade do grupo de montar, encaixar, construir, criar. Todo material oferecido às crianças virava alguma construção, seguida ou acompanhada de muitas narrativas orais e muito faz de conta. Na manhã dos primeiros registros que apresenta, Diamante dividiu a sala em dois grupos e disponibilizou para as crianças alguns materiais não estruturados. Diamante relata que a construção de meios de transporte reais e imaginários mobilizou o grupo nas explorações. Frente a essa observação dos meios de transporte criados, problematiza para as crianças “Para onde estão indo?”. Mobilizados pela pergunta, começam a imaginar destinos e cenários. Isso demonstra como uma pequena intervenção do professor permitiu que ampliassem a imaginação. Os registros a seguir demonstram parte dessa proposta.

Figura 9 – Engenhocas

“ENGENHOCAS”

“O brincar é a atividade inerente à criança e, como toda atividade humana, requer condições para que aconteça.” - Luiza Helena Tannuri Lameirão

E foi então numa manhã, quando a sala estava preparada com materiais recicláveis; caixas, garrafas e muitas tampinhas, que as crianças iniciaram o que mais tem despertado o interesse nelas- construção – e desta vez criaram um grande avião, assim nomeado num primeiro momento. Aos poucos foram tecendo uma narrativa.



R: O avião vai decolar!
Se levanta, balança os braços para cima e para baixo, imitando o movimento devôo.

J: Iu, iu, iu...

R: Eu sou co-piloto (entrega uma garrafa de comida para cada um - que preparou colocando tampinhas dentro).

R: Esse é para você, para você, para você! Preparados?! Ah esperem, vou por minha água.
Caminha novamente até as garrafas, tampas e, destavez, os materiais se transformam em água. Enquanto isso, J. começa a fazer um barulho de motor e M. nomeia a construção como navio.

M: Olha aquele navio! Co-piloto, olha aquele navio!

Neste momento um olha para o outro e ficam pensando... A brincadeira de avião estava gostosa, mas a ideia de um navio pareceu interessante.. Mas, então a imaginação vai além: e porque criar um único transporte? Conversam sobre algumas possibilidades....



R: Ele é um barco-submarino!

Completa J: Super barco!

Afinal estão vivendo uma grande viagem!!!

E uma viagem para onde? Ao serem perguntados, uma criança responde: "Floresta! E lá tem muitos animais".

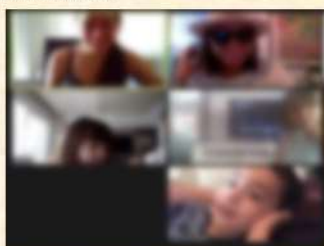
As outras crianças começam a falar quais seriam esses animais e os olhares de cumplicidade vão aumentando e a brincadeira vai fortalecendo o vínculo.

Em meio a tantas construções, mais uma vez a pandemia faz com que a necessidade de isolamento chegue, mudando os nossos planos... Mas, aos poucos, nosso olhar se abre e novas possibilidades surgem.

Pesando em manter o projeto vivo, seguimos com a proposta da viagem, relembramos os últimos momentos vividos na escola e, desta vez, fizemos uma sugestão para cada criança inventar seu meio transporte, para nossa grande viagem: chegar na floresta!

Contextualizamos a proposta no e-book, para que fosse possível realizarmos essa brincadeira no encontro on-line e sugerimos que utilizassem almofadas, tecidos, cadeiras, brinquedos e o que mais quisessem e pudessem!

As crianças, como sempre generosas, ao entrarem na sala virtual e perceberem a Laís pronta para viajar e contando tudo o que havia preparado, rapidamente se animaram. Cada um foi buscar materiais e acessórios para vivenciarem este momento.



ML: Quero óculos, chapéu e mochila... Igual a Lalá!

M: Mãe... Vou viajar! Vou viajar!

MC: preciso de um lençol... Vou viajar!

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Frente a necessidade de mudança para o ambiente virtual, Diamante e Ágata não deixam de lado a temática que era explorada pelo grupo. Buscam meios de retomar a experiência vivida e ressignificá-la por meio de outros elementos. Assim como as caixas de papelão, os materiais existentes em cada casa, escolhidos pelas crianças, se tornam adereços para caracterização, fazendo com que entrem no faz de conta.

Figura 10 – Desenhos de meios de transporte



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo Diamante, os desenhos da figura 10, realizados pelas crianças em suas casas, retratam o meio de transporte criado por elas, desta vez, por meio da linguagem bidimensional. Diamante conta que a maior dificuldade de receber os desenhos que foram produzidos após a vivência em tempo real, através do envio digital pelas famílias, é que não pôde acompanhar as narrativas dos desenhos.

Quando argumenta desta forma, Diamante faz menção ao desenho narrativo, ou seja, o desenho que acontece durante o processo, “feito enquanto se faz” (CAPPELLETTI, 2009). Assim, acompanhar o processo que envolve o ato de desenhar das crianças, permite que seus desenhos narrativos sejam conhecidos pelos adultos. Acompanhar o processo de produção das crianças, com os materiais e com os pares, permite conhecer como as crianças colocam em forma o pensamento (CAPPELLETTI, 2009) e as histórias que surgem a partir dessa materialização.

Gobbi (2014, p. 152), diz que “desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas”. Desta forma, quando a criança desenha não experimenta apenas “o ato de desenhar em si, como também a experiência de ver. Desenhar é, de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro” (GOBBI, 2014, p. 152).

Para Sarmento (2011), a maneira da criança lidar com o mundo é diferente do adulto. Por isso, acompanhar os desenhos e a produção de desenhos narrativos por parte das crianças, “amplia a compreensão dos atos que conduzem à expressão plástica e à reflexividade infantil sobre ela” (SARMENTO, 2011, p. 53). Para esse mesmo autor, é através de seus processos interativos que “as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo o que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos” (SARMENTO, 2011, p. 43). Por isso, a impossibilidade de observar as marcas produzidas pelas crianças durante seus percursos criadores é realmente uma grande perda para a compreensão de sua maneira de interpretar o mundo.

Posto isso, pensamos em algumas alternativas para nos aproximarmos desses processos: pedir às famílias que realizassem pequenos vídeos durante a produção e os enviassem aos professores ou anotassem falas significativas das crianças durante o processo (mesmo sabendo que neste último caso estaríamos sujeitos a avaliação das famílias sobre o que seria relevante). Uma outra proposta, foi a possibilidade de dar continuidade a esse tipo de registro na Escola, pois a data de retorno presencial já era cogitada.

Quando o retorno presencial ocorre, Diamante apresenta registros das situações que planejou e encaminhou com as crianças presencialmente. Nesta situação, Diamante conta que organizou as crianças em sessões, em que buscou rememorar com as crianças o que haviam vivido, por meio de fotos e vídeos. Após conversas suscitadas por essas imagens, desenharam seus meios de transporte utilizados para se chegar à floresta imaginária. Para a realização dos desenhos, havia canetinhas pretas e papel canson, além de mesas para apoio.

As falas coletadas por Diamante, revelam que as narrativas das crianças, muitas vezes, transcenderam o vivido. Alguns foram objetivos ao pensarem suas criações, porém outros, trocam e confrontam outras ideias:

Figura 11 – Desenhos e narrativas sobre o meio de transporte e a floresta

O que parecia estar distante se aproximou e aqui estamos todos juntos: na escola! As incertezas dos dias permanecem, mas agora temos novamente a chance de concretizar presencialmente as possibilidades que surgiram no remoto. Com fotos e vídeos, rememoramos os momentos vividos nas telas, e cada um pensou um pouco mais, sobre como chegaram na floresta e qual meio transporte utilizaram. E em pequenos grupos foram conversando, ampliando repertório e materializando os pensamentos por meio do desenho.



L., 3 anos.
Foguete grande.



J., 3 anos.
Foguete é espacial. Sereia espacial.



M., 3 anos.
Meu carro é super pequeno e essa roda está desmanchando... Ela fez um furo. Meu carro virou uma bola de carro.



R. O., 3 anos.
Submarino muito, muito, muito, grande!



O., 3 anos.
Pipa com chapéu de papai Noel. Irmã com cabelo.

Durante a proposta O. com olhar de estranhamento observa R. desenhando e muito desconfortável com o que está vendo, inicia uma conversa e afirma: Isso não é um submarino!

R. prontamente responde com muita segurança:

É sim, é um submarino, olha!

Tem motor, essa é roda da água, essa é roda que pode andar, esse é o negocio dele que voa...

Continua fazendo detalhes e reafirmando com segurança que é um submarino!

O. escuta o colega, mas permanece com olhar duvidoso, a professora então pergunta:

Porque você acha que não é um submarino?

O.: Porque está tudo riscado, minha irmã disse que não pode riscar o desenho.

R. escuta e com a mesma segurança responde:

Não está riscado não, é um submarino!

O. já coloca em dúvida sua opinião, mas não se mostra convencida.



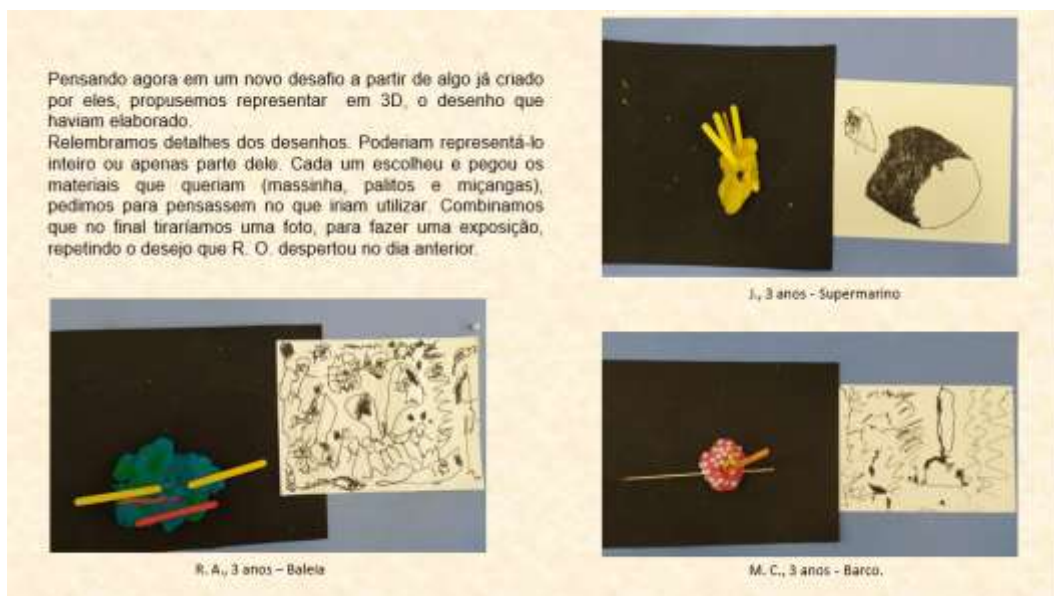
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na imagem acima, podemos perceber que ao ouvir R. relatar que a baleia é muito perigosa, M. C. o confrontou dizendo que tubarão que era. Mas, esse não muda seu pensamento, dizendo que essa é muito grande. Depois, quando R. diz que faria uma cobra que come bananas, M. C. novamente o confronta, mas frente ao argumento de J., dizendo que ela também come, M. C. não argumenta.

Propiciar tais momentos é muito importante, pois "[...] antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma representação que envolve uma maior abstração, a criança exercita e desenvolve as representações pelos gestos, pelos desenhos, pelo faz de conta" (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 142). Esse tipo de representações que as crianças vão fazendo, elaborando, compartilhando nestas relações dialéticas, contribuem para o desenvolvimento de seu pensar, de significação e ação sobre o mundo.

A experiência posterior, proposta por Diamante, foi que as crianças representassem seu desenho (ou parte dele) tridimensionalmente. Abaixo, seguem três desses registros:

Figura 12 – Representações tridimensionais dos desenhos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Diamante comenta que durante a produção, falas e narrativas surgiram, algumas ainda voltadas ao contexto anterior, mas, outras novas representações também foram criadas. Ela chama atenção para o desenho que R. A. decide representar, dentre inúmeros que havia produzido: “a baleia, grande e muito, muito perigosa” (que entrou em contraposição de ideias com M. C., na situação anterior. Nesta narrativa, acrescentou que ela soltava água por um buraco na cabeça.

A representação do pensamento pelas crianças e sua expressão por meio de diversas linguagens, saindo da fala, da representação bidimensional e abarcando também as representações tridimensionais, é elemento muito importante para que não valorizemos apenas uma linguagem e limitemos as crianças. Acerca disso, Malaguzzi (1984), apresenta sete pontos pelos quais devemos valorizar as diferentes linguagens:

O ser humano se expressa, por natureza, através de diferentes linguagens;
Cada linguagem tem o direito de ser explorada e manifesta em sua totalidade e inteireza e, quanto mais se faz isso, mais se complexifica cada linguagem;
As diferentes linguagens nascem e se desenvolvem na reciprocidade entre elas e na experiência de cada criança;
A criança, enquanto sujeito histórico e cultural, é coautor e sujeito construtivo de cada linguagem;
Todas as linguagens têm o poder de ser generativa de outras linguagens, de outras ações, de outras lógicas, pois se situam na própria ação da criança;
Todas as linguagens precisam ser valorizadas sem ser hierarquizadas, precisam estar em diálogo com a competência cultural do adulto e do contexto;

O reconhecimento dessa pluralidade de linguagens se coaduna com a ideia de criança que subjaz o trabalho desenvolvido (MALAGUZZI *apud* FOCHI, 2019, p. 126).

Por essas definições, Malaguzzi coloca em igualdade qualquer tipo de linguagem, que pode ser criada por cada criança, em sua experiência de relação com o outro (adulto e criança) e com o mundo. Se refere também ao valor das diferentes formas expressivas e sensações, como um processo interligado com a cognição, pensamento, emoções e linguagens. Salienta também que mesmo nas linguagens da não palavra, são manifestados desejos, pensamentos, que se manifestam através das experiências das crianças.

Assim, como as crianças se expressam e investigam através de percursos muito diferentes, muitas vezes por metáforas não verbais, como o choro, o balbucio, a dança, os gestos; por linguagens gráficas, como o desenho, a pintura, a modelagem; por meio do brincar, como o faz de conta, é muito importante que o adulto as compreenda, para que seja capaz de pensar em contextos significativos para a qualificação e desenvolvimento dessas formas de expressão. Se o espaço da escola não privilegia essas linguagens e valoriza apenas algumas, caminha para a padronização, e não reconhece como direito as expressões das crianças. A mudança dessa lógica é uma condição básica a garantia de direitos de aprendizagem previstos pela BNCC, pois engloba conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Além dessas propostas para expressão por diferentes linguagens, Diamante proporcionou às crianças a possibilidade de organizarem uma exposição com os desenhos e esculturas que haviam produzido. O desejo de ter espaço para essa organização foi exposto por uma criança e acolhido pela professora. As produções foram expostas pela sala, penduradas pelas paredes e os contextos por eles sugeridos e organizados: convite à outras crianças e adultos para visita, “venda” de ingressos, recebimento das pessoas que chegavam, mediação durante o processo etc.

Figura 13 – Exposição de desenhos e esculturas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É muito importante, é não apenas escutar as crianças, mas ajudá-las a concretizar seus desejos:

Na aprendizagem negociada, os professores buscam descobrir as crenças, as suposições ou as teorias das crianças sobre a forma como o mundo físico ou social funciona. O seu estudo vai além da simples identificação do interesse das crianças. A sua análise revela os motivos por trás dos interesses das crianças – não estritamente o que é familiar, mas que o paradoxo ou a curiosidade motivam seus assuntos de interesse. As crianças são encorajadas a falarem sobre o que sabem antes de iniciar o seu projeto (FORMAN; FYFE, 2016, p. 259-260).

Todavia, o professor não pode parar nesta concretização do interesse, precisa ir além, auxiliando-as a viver experiências que agreguem sentido a suas percepções, teorias, a sua prática social:

[...] o direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito de suas próprias identidades e papéis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p.114).

Essa afirmação de que o professor precisa ser esse pesquisador e pensador profundo sobre a infância e as crianças precisa ser bem marcada. Isso porque somente por essa busca e análise que se torna possível pela documentação pedagógica, seremos capazes de fazer projeções, criar e recriar contextos significativos, que garantam direitos de aprendizagem às crianças, que poderão ser agentes culturais e poderão significar o mundo da melhor maneira.

O processo desenvolvido por Diamante junto às crianças é um exemplo de projeto que

dá muito valor às teorias das crianças, que se preocupa em acolher o universo dos meninos e meninas e colocá-los em relação ao longo do desenvolvimento do Projeto, que não banaliza as hipóteses das crianças em detrimento a uma ideia pronta a ser transmitida. A visão de conhecimento está diretamente articulada com a estratégia de organizar as crianças em pequenos grupos e de reconhecer que elas produzem suas teorias para construir sentidos particulares e coletivos (FOCHI, 2019, p. 92-93).

Os registros a seguir, de Granada, demonstram o esforço da professora para adequar uma proposta que havia planejado para o momento presencial, para introdução do Projeto de Série “O Saci passou por aqui!”, que teve que migrar para o ambiente virtual, por conta do recomendado isolamento:

No ano passado a atividade disparadora era a “aparição” misteriosa de objetos relacionados ao Saci, que iam se revelando pouco a pouco. As crianças percebiam, à medida que os objetos eram descobertos, que eles estavam relacionados ao Saci. Enquanto saíamos pela escola procurando o Saci, as mochilas e as mesas da sala apareciam bagunçadas. As crianças ficavam encantadas, eufóricas!

Conversei com a C. sobre o melhor formato para dar início a esta atividade. Como transpor essa barreira digital e trazer o encantamento de maneira remota? Não tínhamos os objetos para mostrar para eles como feito no ano passado, pois agora cada uma estava em sua casa. Dividiria minha turma com a G. e com ela ficamos pensando de cada uma providenciar os objetos na sua casa.

Tinha um caminho no meio das pedras...

C. estava com o planejamento adiantado em relação às minhas turmas. Ela contou que fez uma apresentação no PowerPoint com as imagens relacionadas ao Saci. Disse para as crianças que estas imagens tinham aparecido no computador dela e que elas deveriam descobrir como isso tinha acontecido. E que isso tinha funcionado com seus alunos. Achei, melhor do que tentar objetos, era seguir uma estratégia que já tinha funcionado.

No dia da aula...

(Granada) Crianças, vocês são bons detetives? Porque aconteceu uma coisa muito estranha hoje no meu computador. Todo dia, quando eu ligo meu computador, eu conecto o computador na Internet, abro o Zoom e abro a nossa sala de aula. Mas hoje, não sei por que, quando liguei meu computador

apareceram umas imagens estranhas na minha tela. Eu não sei como elas apareceram aqui! Não entendi que imagens são essas. Nem quem fez isso! Aconteceu com você, G.?

(G.) Mari, você acredita que aqui na minha casa aconteceu a mesma coisa?

(Granada) Não acredito G.! Nossa, que estranho... Sabe o que eu estava pensando G.? Será que as crianças podem ajudar a gente a desvendar esse mistério? Será que elas descobrem o que aconteceu? Vocês acham que conseguem, crianças?

(Coro geral) Sim!

(Ga.) Deixa comigo que eu resolvo tudo sozinho. Eu tenho até uma lupa!

(M. L.) Eu tenho uma capa do D.P.A. Vou pegar!

(Granada) Então vou dividir a turma para fazer 2 grupos de detetives, combinado?

No meu grupo de crianças ficaram A., B., C., G., J., Ju., M., M. L., Ma. e S. A primeira imagem que mostrei era de um redemoinho.

(Granada) Redemoinho...

(M.) Pode ser um furacão!

(Granada) Um furacão? Será?

(G.) Um furacão que vai levar todas as pessoas.

(Granada) Nossa, levar as pessoas?

(G.) Não todas, mas só as más.

(Ma.) Sabia que eu vi um redemoinho no canavial?

(Granada) Mas por que será que isso veio parar no meu computador?

Silêncio

(Granada) Vamos ver a próxima imagem? Bambuzal...

(Ma.) Aqui na fazenda tem bambuzal.

(B.) Tem aqui, perto da escola. Na praça!

(Granada) Na praça perto da escola? Na praça eu não sei, mas no Parque Ibirapuera eu sei que tem. Na entrada perto da escola tem uma rua que tem bambuzal dos 2 lados. Quem conhece?

(Crianças) Eu conheço!

(Granada) Mas o que o bambuzal tem a ver com o redemoinho?

(Pausa)

(Ju.) Acho que o redemoinho estava na floresta e pegou o bambuzal.

(C.) O bambuzal tem o ... (nome não identificado).

(Granada) O que você falou, C.? São aqueles bonecos que você levou para a escola outro dia, aqueles personagens?

(C.) É! Acho que eles ficam no bambuzal.

(Granada) Não sei... pode ser? Vamos ver a próxima?

(Ju.) Um chapéu? Acho que tem a ver com a festa junina!

(Granada) Parece um chapéu de palha, né J.? Mas é uma peneira.

(M. L.) Deve ser uma peneira para a aula de música...

(S.) Essa peneira é para peneirar tapioca.

(Granada) Eu estou achando muito esquisito. Todas essas imagens juntas, no meu computador... que coisa mais estranha... Será que a próxima vai dar uma dica?... Uma garrafa!

(J.) Parece aquelas garrafas com mapa dentro. De piratas.

(M.) Isso tem a ver com a praia.

(G.) Um redemoinho pode ter aparecido na praia e trazido a garrafa com o mapa do tesouro!

(J.) Eu tenho certeza que a garrafa serve para pegar o redemoinho.

(Granada) Esse mistério só aumenta... e a próxima? Vamos ver...

(J.) Um chapéu.

(Granada) Está escrito carapuça. Quem será que usa essa carapuça?

(M. L.) O Saci tem um chapéu desses...

(Granada) O Saci?

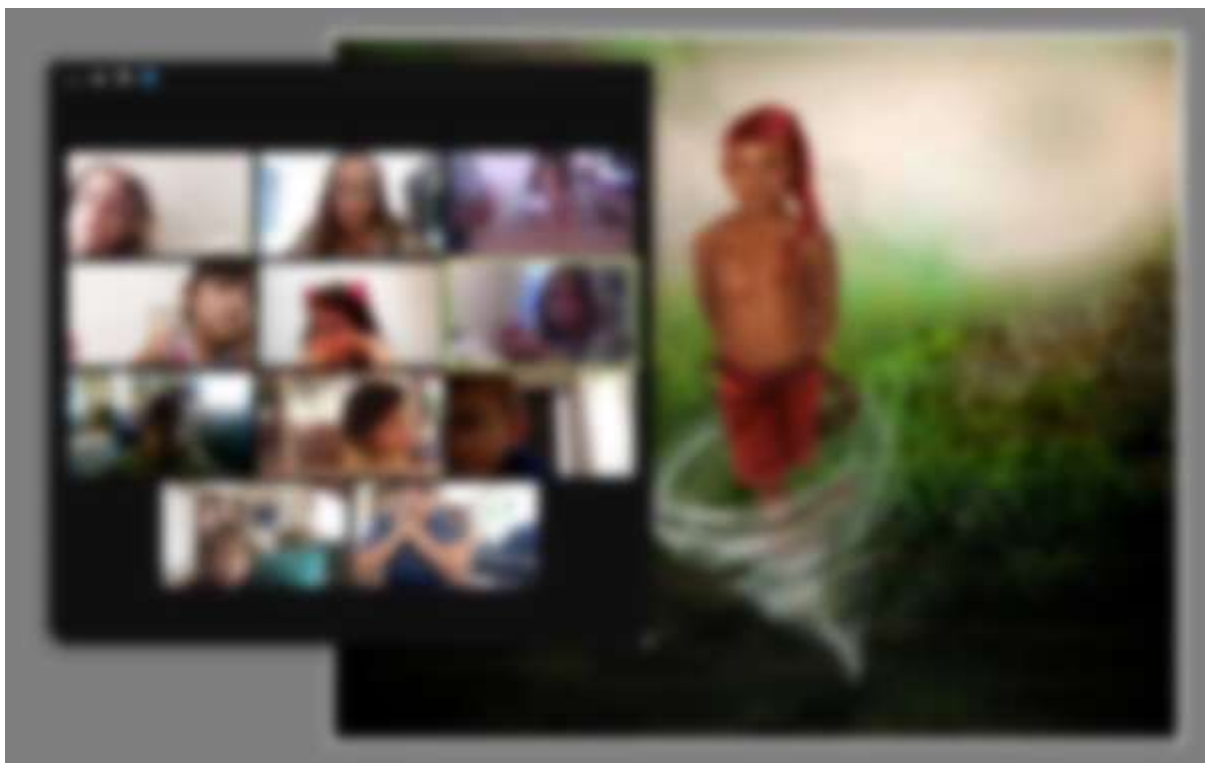
(Crianças) O Saci! Acho que é ele...

(Granada) Será? Vocês têm certeza? Mas e as outras imagens, o que elas têm do Saci?

(M. L.) Pode ser uma garrafa para prender ele...

(Granada) E o bambuzal? O Redemoinho, a peneira?
 (G.) Dizem que o Saci tem um redemoinho.
 (M.) Todas as coisas têm a ver com o Saci. Menos a peneira. Para que serve a peneira?
 (J.) Eu já cacei Saci na outra escola com a peneira.
 (G.) A peneira tem a ver com o Saci porque é para pegar ele.
 (Granada) Sério? Dá para pegar o Saci com a peneira?
 (G.) Tem que pegar com a peneira!
 (Granada) Mas e o bambuzal?
 (M.) O Saci mora na floresta e ele dorme em cima do bambu.
 (B.) Sabia que a pele do Saci é preta?
 (Granada) Verdade B., é mesmo. Vocês então estão achando que é o Saci? Mas e a próxima imagem, o que será que é? Será que também é alguma coisa do Saci? Não acabou nosso mistério. Um cachimbo...
 (C.) É o Saci! É o Saci! Ele usa isso na boca! Tenho certeza!
 (A.) O cachimbo solta bolhas pequenas.
 (Granada) Tem um brinquedo que parece esse cachimbo de fazer bolhinhas de sabão, né Alice?
 (Ju.) O Saci mandou essas fotos para a gente descobrir que era o Saci! Ele foi aí na sua casa!
 (Granada) Será Julia? Não acredito! O Saci, aqui na minha casa?
 (Ju.) Ele que colocou essas coisas no seu computador.
 (Ma.) O Saci quer conhecer a gente porque ele gosta de criança.
 (G.) Eu já vi o Saci na minha casa! No banheiro. Mas ele fugiu.
 (Granada) Gente vocês não acreditam. Aconteceu outra coisa estranha... Quando eu vi meu computador antes da aula as imagens acabavam bem aí nessa tela que vocês estão olhando. Redemoinho, bambuzal, peneira, garrafa, carapuça e cachimbo. Mas agora que vocês estão falando, eu descobri uma outra coisa. Apareceu uma outra coisa na minha tela. Uma outra imagem! Eu não sei o que aconteceu que apareceu mais uma imagem. Quando eu falei com a G. as imagens paravam aqui, mas agora tem outra, o que será que é?
 A imagem era do Saci. As crianças ficaram espantadas!
 (Crianças) É o Saci!!!
 (Ju.) O Saci fez uma travessura!
 (M.) Ele fica no redemoinho!
 [...]
 Novos tempos. Novas maneiras de interação. Mesmos encantamentos!

Figura 14 – Encontro remoto de Granada com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao realizar essa contextualização, Granada comenta sobre a preocupação de realizar uma proposta disparadora que envolvesse as crianças de sua sala, grupo de 5 anos de idade. A conversa com a professora do outro grupo fez com que Granada desenvolvesse uma estratégia que havia envolvido as crianças.

A descrição densa (fala a fala) da proposta, demonstra que as crianças realmente se envolveram e que o diálogo, as interações entre as crianças, as trocas de ideias aconteceram. Muitos conhecimentos prévios foram revelados sobre a temática, assim como deduções interessantes realizadas pelas crianças. As narrativas têm o poder de encantar, de enlaçar as crianças, além de cumprir a função de aproximá-las de aspectos de nossa cultura. A barreira do universo digital, mesmo que não ideal, impondo suas limitações, foi desenhada de forma a garantir direitos às crianças: de participação, de escuta, de relação, de imaginação.

Tais encaminhamentos, nos mostram que, mesmo vivenciando novamente o formato remoto, as professoras não deixaram de lado as experiências ocorridas na escola e essa busca pela construção de sentidos, evitando as quebras e o formato “mais transmissivo” do ano anterior. Nas palavras de Ônix:

Temos visto nas últimas semanas que é possível conduzir um projeto no

modelo remoto de forma que as crianças participem ativamente desse processo de construção e de fato sejam mobilizadas pelas novas descobertas. Estratégias diferentes são necessárias e temos que nos atentar muito cuidadosamente à fala das crianças para identificarmos seus interesses, demandas, questionamentos, curiosidades, mas acredito que suas vozes nesse processo possam ser realmente contempladas.

É interessante observar o quanto Ônix, que anteriormente falava sobre as dificuldades para construções conjuntas com as crianças, reconhecer as possibilidades de ouvi-las e de se construir conhecimento com sentido para o grupo. Sem dúvida, os estudos e discussões sobre a prefiguração, ou seja, “experimentação pessoal do adulto para poder vislumbrar mundos possíveis [...] posteriormente construídos e significados pelas crianças” (FOCHI, 2019, p. 100), e sobre os registros e o que seria importante registrar, foram elementos essenciais para se pensar em um planejamento cuidado para se restituir ou relançar a experiência para as crianças.

Relançamento ou restituição, “significa devolver com significado algo. Restituir a experiência é construir o significado de um percurso, mesmo que de forma provisória e parcial, devolvendo e dando valor à aprendizagem e à subjetividade do outro” (FOCHI, 2019, p. 65-66).

A reflexão a seguir, de Esmeralda, demonstra o quanto aprende e pensa sobre o próprio fazer, ao observar o que é feito pelos pares:

[...] com o nosso grupo acho que constatei, observando as demais documentações, o quanto **as falas, vídeos e fotos, revelam melhor o processo** (o que pensam e o que fazem as crianças. O processo será conduzido - escolhas, interpretações etc., pelo professor). Acredito que precisamos sim da condução e textos das professoras, mas como um mediador, que esclarece o exposto, pelas documentações recolhidas.

Esmeralda apresenta como enfoque a preocupação em qualificar a documentação e as propostas que irá proporcionar, de forma a garantir a participação e o protagonismo das crianças. Para isso, encaminha à pesquisadora alguns registros do seu portfólio do Projeto de série “Um pé de quê?”. Nas imagens apresentadas a seguir, as crianças observam sementes que trouxeram de casa, para a coleção de sementes que estão fazendo na escola. Ao receber as sementes, Esmeralda as entrega para as crianças observarem e levanta a seguinte questão: “De que frutas são estas sementes?”. As crianças observam as sementes e levantam nomes, tentando adivinhar a que fruta pertenceriam. Algumas crianças fazem observações sobre algumas características das sementes, conforme imagens a seguir.

Figura 15 – Crianças verificando de que frutas são as sementes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16 – Crianças observando as características das sementes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Observando as imagens e o pedido de Esmeralda, identificamos que a questão trazida pelo adulto “De que frutas são essas sementes?”, como discutido anteriormente, possui apenas uma resposta correta. As crianças, por processos de

observação e trocas de informações sobre características que observam, tentam chegar a essa resposta esperada pelo adulto. Claro que existem elementos positivos ao observarmos a condução das propostas: elas estão ativas no processo, participando, se relacionando etc., ou seja, existem direitos de aprendizagem garantidos com essa organização de materiais e espacial. Mas, uma outra questão ou uma outra condução da proposta poderia promover maior intercâmbio de ideias. Por exemplo, o pedido para que as crianças desenhassem a fruta que imaginam ao observarem as sementes. Proposta que poderia ser desenvolvida em pequenos grupos, para que as professoras coletassem as narrativas presentes durante os processos de produção dos desenhos, que poderia revelar outras hipóteses das crianças.

Figura 17 – Crianças investigando e levantando hipóteses



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Discutimos com Esmeralda que uma restituição ou relançamento possível para essa proposta seria trazer as frutas mencionadas pelas crianças, para que pudessem explorar e realizar suas constatações, ao invés de lhes entregar a resposta apenas. Essa condução, possibilitaria que essa última hipótese: “é de banana”, fosse confrontada, afinal, bananas não possuem sementes. Que teorias surgiriam a partir daí? Que questões seriam levantadas? O que faria com essas teorias e questões? Afinal, por que transcrevemos as falas das crianças? O que elas nos revelam? Elas somente fazem sentido, além de nos servir de compreensão de seu pensamento, se direcionarem a forma como será conduzida a próxima etapa ou encaminhamento:

Monitorizar é descrever, analisar, interpretar a interconectividade do ensinar e aprender através da pedagogia que ouve e escuta, que olha e que vê, que registra e que por isso dispõe de memória para se compreender, para se celebrar, para se recriar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p. 148).

Tais considerações e discussões somente foram possíveis pela memória da situação, criada por Esmeralda por meio de seus registros fotográficos e coleta de falas.

Também observamos um vídeo a pedido de Esmeralda, que documentava uma outra situação: das crianças em roda, observando algumas batatas (inglesa e doce). Esmeralda traz a seguinte questão: “Que escolhas de aprofundamento posso fazer para dar continuidade a essa pesquisa?”.

Assistimos ao vídeo em conjunto em um dos encontros do grupo EscutAção. No vídeo, durante a roda de conversa, num primeiro momento, surgiram hipóteses sobre o que seriam os tubérculos que estavam nas mãos da professora (a professora não havia dito que eram duas batatas – inglesa e doce). A batata-inglesa, já haviam dito que era uma batata, para a outra, tentavam acertar: “berinjela, fruta, croissant velho, batata velha, batata-doce, batata nova, batata normal”. Esmeralda, então, anuncia que eram duas batatas e que passaria os alimentos em mãos, para sentirem e observarem quais eram as diferenças existentes. Após passar para primeira criança, pergunta:

Esmeralda: O que achou?

M.: Essa é amarela e essa é amarela aqui...

Esmeralda: Pode sentir o peso, a textura.

L.: Essa é amarela e essa é um pouco roxa.

M.: Bem dura e leve.

F.: Essa é uma batata velha e essa é uma batata nova. Elas têm cores diferentes.

M.: A casca tem cores diferentes.

E.: Dá pra descascar ela?

M.: Batata-doce e batata normal, mas a casca é diferente.

Esmeralda: vocês sabem o que são raízes?

M.: Essa batata aí cresce brócolis e se colocar uma semente de batata, cresce...

Esmeralda: Vou colocar ela na água.

E.: Como ela bebe água?

Figura 18 – Roda de conversa sobre tipos de batata



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É muito interessante observar os adjetivos que as crianças vão trazendo para qualificar as batatas, buscando encontrar respostas para as diferenças entre elas. Depois, frente a observações que vão sendo feitas, começam a propor que se descasque a batata, para observar dentro, levantam a pergunta de como ela bebe água, com a informação de que a professora as colocaria na água. Pergunta que poderia ser retomada para que as crianças elaborassem suas teorias. Porém, como as crianças estavam em uma grande roda, enquanto um observava, outros comentários ocorriam entre os demais. Muitas observações eram perdidas.

No grande grupo perdemos detalhes. Não conseguimos observar todas as questões levantadas por cada criança e a forma como as outras vão elaborando seus pensamentos. Perdemos essas inter-relações entre os pensamentos infantis. Como traz Fochi (2019, p.109): “Observar não é sinônimo de simplesmente ver ou de comprovar ideias já previstas, mas querer saber e interpretar o modo como as crianças agem em seus processos de construção de conhecimento”.

No grande grupo, deixamos muitas vezes de caminhar conforme as hipóteses, a elaboração de pensamentos das crianças, para chegar ao ponto do objetivo já preestabelecido pelo professor.

Segundo Castagnetti *et al.* (2005, p.67):

[...] devemos abandonar a crença (encucada em nós pela nossa formação como professores) de que sempre sabemos o que é que as crianças devem aprender, que é democrático que as crianças aprendam tudo do mesmo

modo, e que um professor é melhor quanto mais saiba por antecipação o que tem que fazer e como fazer.

Em nossa formação, enquanto aluno e enquanto professor, fomos marcados pelo “currículo uniforme pronto a vestir” (FORMOSINHO, 1987), de tamanho único, em que a resposta certa era o objetivo maior, quando não, o único. Encaminhar o processo de uma outra forma, é subverter a essa lógica:

O verdadeiro problema, então, não é quando e como explicar ou apresentar os instrumentos canônicos [...], mas sim, nos perguntarmos como podemos criar as condições que permitem o desenvolvimento de um pensamento divergente e criativo, como manter a capacidade e o prazer de confrontar nossas ideias com as dos demais no lugar de limitar-se a reproduzir uma única ideia considerada verdadeira ou correta [...] (RINALDI, 2005, p. 72-73).

A realização de sessões, em grupos menores, segundo pontos de interesse, permitindo uma maior aproximação criança-criança e criança-adulto, poderia potencializar a escuta, as trocas de informações, a documentação de hipóteses. Fochi, ao realizar estudos sobre Malaguzzi, diz que havia um:

[...] forte apelo de Malaguzzi para que as escolas não realizassem as investigações com as crianças no grande grupo. Para o pedagogo, o valor da aprendizagem das crianças é a compreensão de que o conhecimento é uma construção tanto subjetiva (e, portanto, individual), como de grupo (FOCHI, 2019, p. 108).

Assim, Esmeralda conseguiria captar todas as falas e percepções. Também poderia dispor de mais batatas pelo espaço, para que todos pudessem ter um ou dois alimentos em mãos e com o auxílio de lupas, poderiam observar suas diferenças, sem ter que esperar que essa passasse por todos. Uma outra possibilidade, seria sugerir que realizassem desenhos de observação para verificar as narrativas que surgiriam no processo. Propostas de registro gráfico também podem ser também importantes momentos de identificarmos mais sobre o pensamento das crianças.

Sabemos que a forma de realizar o planejamento de contextos, pensando nos materiais, na organização do espaço, na forma como se darão as interações, demandarão escolhas a serem realizadas pelo professor. Refletir sobre as escolhas diante dos objetivos que se têm é parte importante do planejamento. Muitas vezes, essas escolhas poderão envolver as crianças. Em outros momentos, elas serão envolvidas de forma indireta, enquanto observamos os registros coletados dos processos vividos: suas falas, gestos, suas produções.

Esse é um processo que precisa ser muito estudado com os professores, afinal, como diz Morin (2008), o problema é transformar a descoberta da complexidade no

método da complexidade. Afinal, se não conseguirmos devolver algo com sentido, relacionado a compreensão das crianças, não estamos transformando a prática a favor da garantia do protagonismo infantil, da pedagogia participativa, democrática.

Esse processo reflexivo, de construir significado sobre um percurso, provocou a educadora Jade, que realizou um registro reflexivo a respeito de sua trajetória nos últimos anos, desenvolvendo projetos com as crianças:

No último encontro, ouvindo a Diamante falar sobre o Projeto da turma dela no Inf. 3, pensei nos diferentes projetos, nos últimos anos, nas escolhas, nos diferentes caminhos, nos desafios, facilidades e dificuldades que temos e aí você falou sobre as **escolhas** que o professor tem que fazer e isso ficou na minha cabeça, então quis escrever sobre isso, mas precisei me debruçar e voltar um pouco no tempo, até para poder comparar o que fizemos nos anos anteriores e o que fizemos neste último ano, considerando a pandemia. Logo no começo do ano de 2018, estava um pouco aflita em introduzir o Projeto de Série: “Um pé de quê?”, afinal, já existia uma pergunta problematizadora e nos anos anteriores, eu tinha trabalhado com diferentes projetos que surgiam a partir do interesse das crianças e eu pensei: “Será que as crianças vão se interessar?”, “Acho ruim isso de já ter um tema pronto” Lembro me que certa vez, fui na sala da V. perguntar para ela o “por que de já ter um projeto assim, no Infantil 4, pois se este formato já existiria nos próximos anos, entre Fund 1, Fund 2 e Médio, porque não deixar o tema do projeto em aberto e esperar surgir um ponto de interesse comum ao grupo no Infantil 4, como acontecia no 3 e no 2?”, “Eles ainda são tão pequenos, porque já vir com um tema pronto?” eu pensei. Enfim, a V. me explicou e eu entendi, consegui ver sentido, mas ainda estava incomodada. “Como engajaria todo o grupo neste projeto de frutas?”, “Será que daria certo?”, “Será que não ficaríamos limitados?”. Passados três anos desse acontecimento, compreendi que o tema do projeto pode ser o mesmo, porém as aprendizagens acontecem de maneiras diferentes, pois os interesses não serão os mesmos, poderão ser parecidos, mas nunca serão exatamente os mesmos. Cada criança é única e juntos, formarão um grupo que será singular também, com características próprias. E cada um terá sua forma de aprender por meio do projeto. Como relatei, vivenciei coisas parecidas, mas também vivi muitos desafios ao longo desses anos. De fato, algumas coisas, dentro do Projeto de série se repetem, mas nunca da mesma forma. Este é um tema que traz muito encantamento. As crianças se envolvem. Talvez porque este tema as mobilize. Talvez porque as questões ligadas à transformação e a natureza despertem a curiosidade inerente às crianças pequenas, assim como insetos, dinossauros, animais, entre outros. Mas isso, apenas esta curiosidade e este encantamento, não garantem o sucesso do projeto e a aprendizagem das crianças. É preciso engajar, querer sempre mais, manter acesa a chama. E aí entrará a escuta e o olhar do professor que atento ao grupo, saberá como encaminhar e instigar, na medida certa. Saberá o momento de **fazer cada escolha. Fazer escolhas são difíceis para mim. Mas é preciso confiar e escolher, talvez com uma certa intuição, mas, com conhecimento das particularidades e características da faixa etária, com a experiência de trabalhar com crianças, e sabendo o planejamento, que serve como norte e ponto de apoio para fazer mudanças e adaptar, diante dos registros que vamos coletando, me sinto segura para escolher.** E se tentar um caminho e não der certo, posso sempre escolher um outro, desde que, respeite a escuta, as vontades e desejos de cada criança. **Acrescentaria aqui, além da escuta para atender aos desejos, as vontades, a escuta como uma forma de compreender o pensamento das crianças, que pode ser analisada, pensada por meio da documentação. Nos debruçando sobre ela, poderemos projetar a próxima etapa.** Planejar

um espaço, uma proposta que permita que elaborarem, testem, confrontem suas hipóteses e complexifiquem, ampliem esse pensar (Grifos nossos).

Esse registro de Jade, revelando como os estudos do EscutAção, os relatos e reflexões de outros professores, colaboraram para que realizasse essas reflexões sobre sua própria trajetória, sobre seus questionamentos, sobre as escolhas, ressalta a importância da formação em contexto, da análise das práticas, da documentação pedagógica, da troca entre os pares, da aprendizagem em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 21):

O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal.

Esse movimento realizado no grupo EscutAção, de observar as crianças, documentar, de realizar conjuntamente a metainterpretação desses registros, de realizar as progetaciones e restituições (FOCHI, 2019), sempre na busca da garantia dos direitos das crianças, nos serve de documentação pedagógica, como estratégia para:

- (i) renovar o pensamento pedagógico;
- (ii) escutar as crianças e construir diálogos;
- (iii) criar pertencimento e transformar os contextos;
- (iv) criar situações de aprendizagem significativas;
- (v) comunicar e construir memória;
- (vi) fortalecer a identidade (FOCHI, 2019, p. 71).

Neste sentido, podemos defender que tal movimento corrobora para uma prática e fazer situados, longe de automatismos, que não consideram as crianças reais e as colocam no lugar de verdadeiro protagonismo. Por meio da clareza das concepções que embasam a prática e coerência com as ações desenvolvidas, visando uma educação democrática, que garanta a participação de todos no processo, podemos dizer que existe a busca pela garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Esse fazer consciente, que vê todos os envolvidos como sujeitos da História, garante os princípios de uma educação democrática, desde o início das crianças na escola, na educação infantil.

7 ARQUITETURA DE DIÁLOGOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E SEUS RESULTADOS

Estes dentes não caíram sozinhos. Foram arrancados à força. Esta cicatriz que marca meu rosto não vem de um acidente. Os pulmões... a perna... Quebrei a perna quando escapei da prisão ao saltar um muro alto. Há outras marcas mais, que você não pode ver. Marcas visíveis no corpo e outras que ninguém pode ver. Se quebro a pedra, estas marcas somem. E elas são meus documentos, compreendes? Meus documentos de identidade. Olho-me no espelho e digo: 'Esse sou eu', e não sinto pena de mim. Lutei muito tempo. A luta pela liberdade é uma luta que nunca acaba. Ainda agora, há outras pessoas, lá longe, lutando como eu lutei. Mas minha terra e minha gente ainda não são livres, e eu não quero esquecer. Se quebro **a pedra** cometo uma traição, compreendes?

Eduardo Galeano

Nesse excerto do livro de Eduardo Galeano, **A Pedra Arde**, um homem velho recusa tocar numa pedra que arde e que tem o poder de recuperar sua juventude e fazê-lo esquecer do passado. O menino que a encontra e a oferece ao homem velho, como gratidão por tê-lo ajudado anteriormente, não entende por que alguém tão marcado pelo sofrimento, se recusa a tocar na pedra mágica. O velho, então, lhe revela suas razões: o direito de lembrar e de carregar suas marcas, que são frutos de uma experiência não somente individual, mas coletiva, mantendo uma identidade que não deve ser esquecida e sim, preservada.

Esse trecho ilustra como é tentador negar a experiência e voltar-se ao novo, esquecendo-se do caminho trilhado. Especialmente na atualidade, com a aceleração do tempo em que vivemos, o novo quer se impor em um formato de libertação, que rompe com o passado. É por isso, que é muito importante cuidarmos para que isso não ocorra: a destruição das memórias pela velocidade tecnológica e pelo poder massificador dos meios de comunicação; a valorização do presente, com criações dos homens em busca do imediatismo; indiferença humana diante da sobrecarga de informações que podem esmagar nossa sensibilidade, tornando-nos espectadores diante da nossa própria vida.

O EscutAção buscou fortalecer a figura do homem velho, que se recusa a tocar na pedra e valoriza a experiência que traz consciência às ações desenvolvidas,

compreendendo seu passado e fazendo projeções, no presente, para o futuro, com base neste processo vivido. Em tempos de Pandemia, não poderíamos esquecer ou arriscar todas as conquistas trilhadas historicamente no campo da educação infantil, algumas retomadas na parte 2 dessa tese. Tão pouco esquecer-nos que os educadores ali envolvidos vivenciaram e atuaram durante o isolamento social, pensando em como garantir direitos de aprendizagens às crianças e receberam crianças que compartilharam do mesmo momento histórico⁸⁰.

Durante as entrevistas, muitas professoras demonstraram perceber a importância desse processo:

A gente sai um pouco do automático. Você consegue sair do automático e voltar e pensar no que você tá fazendo, então eu acho que isso só, é, enriquece a nossa prática e deixa a gente melhor, atuando melhor, assim, de uma forma. Eu acho que é muito, muito rico. Essas discussões são super importantes e/e, na verdade, a troca com os colegas também abre muitas questões, assim, muitos/ é... sensibiliza a gente por uma série de questões que a gente ainda não tinha pensado, então não só você fica mais atento ao que você tá fazendo, mas como você se enriquece com outras/ com outros pensamentos, com outras soluções, com outras perspectivas. [...] Eu acho que se você/ se você não prestar atenção, você acaba fazendo coisas, só fazendo, deixando de pensar e de/ nessas/ todas essas questões que são tão enriquecedoras da nossa prática, né, e que fazem tanto sentido (Professora Granada).

Granada fala sobre sair do automático em que somos colocados durante o cotidiano. Somente as pausas, as reflexões, as trocas com pares, os estudos, possibilitam olhar o percurso, a história e realizar análises sobre esse processo.

Além disso, o momento em que os estudos aconteceram, dentro da ocorrência de uma pandemia, que exigiu muito tempo de isolamento social, foi essencial para se ter uma escuta do educador, que precisou sair de um lugar que já conhecia (o chão da escola), para aventurar-se por um universo digital que para as crianças da educação básica, em especial da educação infantil, foi muito desafiador e somente ocorreu como **medida emergencial**⁸¹.

Nas palavras de Rita:

É na solidão dos dias que minha docência tem se alimentado na janela, entre colheradas de indagações. É nesta solidão que vejo a necessidade de um movimento de se embrenhar em formas docentes esvaziadas para encontrar, no horizonte, outros significados ungidos na solidariedade e na compreensão dos limites do outro e nas possibilidades do “nós”. É a janela como espaço

⁸⁰ É importante ressaltar mais uma vez, a condição privilegiada desses educadores e crianças, tanto com relação ao acesso a tecnologia, quanto com relação aos aspectos socioeconômicos, capazes de algumas garantias que boa parte da população brasileira não pôde contar.

⁸¹ Aspecto muito importante de ser aqui destacado: a educação infantil deve ser presencial.

dialogico para uma docência pandemicamente redesenhada e pedagogicamente necessária (STANO, 2020, p. 46).

Mesmo não estando preparados, educadores se deparam com um mundo que se desfez nas certezas e abalou um curso de alguma forma programado. De repente, as escolas fecharam, cada um se abrigou em sua própria casa, sem saber o quanto isso duraria. A morte se tornou muito presente nos noticiários, nas redes de relacionamentos, no cotidiano das pessoas. Proporcionar o encontro entre educadores, mesmo que por meio das janelas digitais, durante a vivência desse processo solitário, que ocorreu dentro das casas de cada um, de incertezas e angústias, para cuidar de cada adulto e pensarmos conjuntamente o como realizaríamos os encontros com as crianças, de forma respeitosa, para, minimamente, garantirmos os direitos de aprendizagem, de escuta, de participação para elas, algo que nunca havia ocorrido na história da educação, foi essencial.

A respeito disso, muitos professores posicionaram-se favoravelmente durante os encontros do grupo:

Diamante: A gente estar aqui, no meio desta pandemia, fazendo essa reflexão, me deixou muito feliz, significa muito.

Selenita: Primeiro ecoa, depois a raiz aprofunda. A gente pode pensar a Pandemia assim também, primeiro ecoa, repercute, abala e depois a gente deu um jeito e foi, e fez, e deu certo, e está dando certo e vai continuar dando. E as coisas acomodam e a gente, em equipe, consegue superar.

Safira: A gente encontrou um caminho, mas sabe que o desafio não acabou, mas a gente acredita. Com uma força do grupo, de estar de mãos dadas com o outro, segurando para ir pra frente, a gente não tem outra opção e ainda pode melhorar, tem uma perspectiva.

Granada: Pensar o que faz sentido, ouvir porque você está fazendo isso. Por que está no olho do furacão? Nesta loucura? É pelas crianças. É pelo fato de estar presente com estas crianças, por mais que seja on-line. A gente está. Ouvir me faz entender o real motivo. Não é o presencial, mas estamos fazendo o melhor.

Cristal: Estávamos precisando pensar neste caminho, que foi tão trilhado e tão bonito. Me deu tanto orgulho de ser educadora, mais ainda! A gente conseguiu e conseguirá ainda mais. Vamos por luz no que construímos e construir melhor.

Esmeralda: Escuto uma frase da minha mãe desde que sou criança, que sou muito certinha... A gente sempre quer acertar, mas as vezes as coisas saem do controle. Estamos vivendo um grande imponderável que a gente não pode controlar. E fico pensando em um dos autores italianos que você escolheu para estudarmos, que trata de uma escola do pós-guerra, que tiveram que viver e criar um novo caminho, um lindo caminho depois do caos vivido.

Ônix: As consequências disso tudo que estamos vivendo e um registro do vivido serão importantes para avaliar o que funcionou ou não, além do que podemos unir os dois elementos, o que era previsto e esse processo, como

garanti-los. Falar sobre participação, cotidiano.

Por mais difícil que tenha sido esse momento, por maiores os desafios que se tenham colocado, essa construção em conjunto, o aprendizado em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a), fortaleceu os educadores a trocar, a refletir e a pensar caminhos conjuntamente. O conhecimento profissional praxiológico, que é complexo, ainda mais numa circunstância que não havia registros anteriores para estudo, acerca de conduções de práticas pedagógicas durante pandemias, não pode dispensar a aprendizagem experiencial coletiva, as trocas e estudos na companhia de pares experientes, que pensem em conjunto ações para aquele contexto. Isso se reflete na fala dos educadores, que, em companhia, durante os encontros do EscutAção, se sentiram fortalecidos a continuar.

A maneira como foram encaminhados os encontros também foi um aspecto muito valorizado pelos educadores. Rubi, como já dito anteriormente, que não consta no quadro de apresentação inicial por ser recém-formado e não ter entrado nos critérios que selecionaram os participantes, mas que participou como ouvinte, fez uma fala bastante interessante:

Aí, por isso que a gente vê os modelos, os retrógrados de educação, sendo repetidos, porque, se você não vivencia, não experiencia, é o que a gente fala, eu acho que você fala muito isso com as crianças, que as crianças precisam experienciar. Elas precisam viver, e se... se elas não vivem, elas não aprendem. Como é que vai passar uma coisa que você não vivenciou? Uma coisa que você tem de teoria, mas não tá dentro? É, eu costumo falar, né, que eu falo de uma coisa que eu vivi, que tá aqui dentro, [...] Eu não falo de um lugar que/de/é, de livros, de/de teorias, de teóricos. Eu tô falando de uma coisa que eu experienciei, que eu vivi e que tá aqui dentro, então, é, o aprendizado construtivista e/e/e ter a criança como ser ativo não é uma coisa que... é, como é que eu posso falar? Que tá de fora, que eu tô tentando empurrar pra dentro. É uma coisa que tá ali, que eu vivi o tempo inteiro, então me formou e eu vivi isso aqui novamente. As pessoas do EscutAção viveram isso (Professor Rubi).

Concordamos com Rubi, quando diz que é necessário que os professores experienciem processos parecidos com aqueles que desejamos que conduzam com as crianças. Essa homologia de processos (SCHÖN, 1987), ou seja, que as práticas dos percursos formativos relembrem as atitudes, os modelos didáticos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas pedagógicas, garantem coerência entre o que se vive e o que se faz. É muito mais difícil para professores que somente vivenciaram práticas transmissivas, que possam romper com esse *modus operandi* e desenvolverem pedagogias participativas.

Tal elemento aparece de forma muito valorizada na fala das professoras, que por diversas vezes falam sobre a importância de terem sido ouvidos, das trocas realizadas: “a gente conseguiu fazer a proposta que era também para as crianças, mas também pra gente, que é escutar o outro. Então, ao escutar o outro, a gente também ressignifica algumas práticas nossas”, revela Esmeralda, durante sua entrevista. Ela também diz que ao ser ouvida, sentia-se desafiada a “escutar mais”.

Nas palavras de Selenita:

Eu acho que foi muito assim, foi... aberto para a escuta, tanto que é EscutAção o nome, mas assim, uma escuta de fato efetiva. Não só... uma/uma transmissão com uma pausa: “agora eu vou ouvir vocês”. Foi muito mais: “vou ouvir vocês e agora, de acordo com o que eu ouvi de vocês, é que vou trazer elementos para pensar, para construir um caminho com sentido.

Fica visível pela fala das professoras, que ao se sentirem consideradas, ao perceberem que alguém identifica as necessidades formativas e encaminha os estudos e percursos a partir dali, que passam a perceber as possibilidades de se coletar das crianças elementos para realizar suas projeções nos planejamentos. Percebem, então, de fato a função da documentação pedagógica.

Essa homologia de processos foi trazendo clareza aos participantes, que a partir do estudo e, especialmente do uso da documentação pedagógica, relataram: “É, mas o que o EscutAção me trouxe de novo, eu acho que foi essa clareza do que é uma documentação pedagógica e a clareza de uso que ela tem. Porque pra mim, antes, era só um registro” (Professora Topázio).

Os dados de cada encontro do EscutAção eram apresentados às professoras no formato de documentação. As principais falas, as perguntas mais relevantes eram registradas e devolvidas ao grupo, que se voltava a seu fazer e realizava análises sobre seus próprios planejamentos, ampliava seus estudos, alterava elementos durante a prática e enviava novas documentações para análise durante os encontros.

Sobre esse tipo de prática, Fochi (2019, p. 31) comenta:

[...] é o modo pelo qual constituímos a triangulação entre investigação, formação e Pedagogia. Logo, instituí-nos como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que constrói e explicita o seu conhecimento praxiológico emergente.

A perspectiva pedagógica da pedagogia-em-participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a) também foi inspiração para a metodologia utilizada neste estudo e entende a necessidade da garantia de três instâncias:

[...] a *pedagogia da infância* que orienta a educação da criança em contexto de creche e jardim da infância; a *formação em contexto* como uma pedagogia de formação de profissionais para a utilização de pedagogias participativas; a *investigação praxeológica* como um formato de investigar a formação das crianças e dos profissionais e sua interatividade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p. 24, grifos do autor).

Tais instâncias foram premissas para os encontros do EscutAção, por isso, no início dos encontros realizamos um alinhamento de concepções, de ideias tidas como fios condutores do trabalho, de acordo com conceitos da pedagogia da infância. Os encontros do grupo foram encaminhados garantindo as construções por todos, efetivando pesquisas que visavam o desenvolvimento praxiológico, em prol dos direitos educacionais e do protagonismo das crianças.

Esse tipo de proposta, de triangulação interativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2013b), que considera que “a pedagogia da infância se organiza em torno do conhecimento construído na ação situada, articulado com a teoria e com as crenças e valores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013b, p. 92), vai delineando caminhos particulares de construção de conhecimento, a depender do momento profissional e das reflexões de cada professor, como pensa Diamante:

É, mas isso é muito pessoal de cada um, né? [...] Eu acho que é um processo reflexivo que cada foi tecendo, né? Eu pensando na minha, prática, sempre foquei em como melhorar dentro desses registros, dentro dessas observações e como devolver isso para as crianças. É, então, o grupo EscutAção, ele foi essencial pra fortalecer e desenvolver um pensamento que no meu caso, já vinha sendo construído. Mas, vejo que para outros ainda não.

Tais conhecimentos que vão sendo construídos por cada adulto e intercambiados entre os participantes, garantem avanços para todos. Essa aprendizagem profissional que repercute diretamente em garantia de direitos para as crianças é o objetivo central desta pesquisa. Como reflete Esmeralda:

Por exemplo, a prática dos desenhos da C., é... de chamar de pouquinho em pouquinho [...] e aí, foram pequenas coisas, assim, que tinha/ te/teve momentos em que eu fui tomando notas, assim, pra eu não esquecer, “ah, isso eu também poderia fazer”.

Nesta fala, Esmeralda menciona as sessões realizadas por Diamante, para que as crianças desenhassem seus meios de transporte para chegarem a floresta imaginária, descritos na parte 6 desta tese. Ela toma nota de aspectos que não havia incorporado a sua prática e que garantem às crianças direitos a participação, ao convívio, a expressão, dentre outros. Cristal faz reflexões parecidas acerca desta importância das trocas:

A gente vê um o trabalho da outra, eu acho que isso contribui, né? Quando você enxerga o trabalho do outro, também te traz uma luz de como você pode fazer, é, de como você pode melhorar a sua prática. Então acho que é isso/ acho que isso tudo contribui pra essa transformação.

Por estar em um mesmo contexto, com uma mesma comunidade, os professores olham para as conquistas dos pares como algo possível de ser realizado. O que pode não ocorrer quando se trata de um interlocutor externo.

Além dessa relação dialógica com os pares, o desejo por conhecer, por aprofundar conhecimentos sobre o que era discutido, problematizado, surgiu por parte dos participantes:

É, em alguns momentos, eu comecei a pegar alguns livros aqui, assim, pra olhar sobre, porque, quando você me provocava, eu pensava assim: “pera, eu já ouvi falar sobre isso. Mas o que eu quero dizer sobre isso? É, o que... o que, exatamente, eu quero fazer com isso?”. Aí, procurei os livros de documentação pedagógica, os livros que falavam sobre avaliação, critérios, outros que falavam sobre escuta, outros de literatura que falavam sobre essa relação do adulto com a criança (Professora Esmeralda).

Outro exemplo que se configura como uma qualificação de propostas, diz respeito ao planejamento e desenvolvimento dos projetos. Também reflexo sobre os estudos relacionados a documentação, metainterpretação, *progettazione* e restituição. Como já relatado anteriormente, os projetos desenvolvidos pelas professoras nesta instituição, têm o caráter de terem continuidade a partir das questões e significações realizadas pelas crianças e coletadas por suas professoras. Mas, por diversas vezes, as professoras falavam de uma prática que ia sendo desenvolvida por elas de forma automática, pela falta de tempo e espaço para realizar conjuntamente essas análises da documentação e projeções ou pelo fato de estarem condicionadas a irem direcionando:

Às vezes, talvez pela falta de tempo destinado a reflexão institucionalmente, eu me pegava muito no: “bom, estamos fazendo um projeto de tal coisa, então eu tenho que pensar em ideias do que que eu posso trazer para aquilo”. E/e às vezes eu me pegava muito também como... é, aí, me fugiu a palavra, como a... a protagonista. Às vezes eu me pegava ainda sendo eu mais a protagonista do que eles efetivamente [...] E também, eu diria, não só planejamento eu acho que me faltava isso, nas minhas intervenções com as crianças (Professora Ônix).

Essa reflexão realizada por Ônix demonstra quantos elementos foram sendo problematizados por si mesma ao longo dos estudos: o planejamento direcionado pelo adulto, a falta de protagonismo das crianças e a quantidade de intervenções e direcionamentos realizados durante as propostas com as crianças. Depois, recupera:

E, com certeza, foi muito positivo nesse sentido. No momento do fazer a documentação pedagógica, trazer mais essa reflexão, é... pensar o que deu certo, o que que deu errado, o que que dá pra mudar, o que, no planejamento, faltou, o que que poderia ser incluído... **o repensar a partir do que as crianças estavam fazendo**, de como estava sendo proposto, no quanto o ambiente e os materiais poderiam proporcionar pesquisas. É, e eu acho que a gente perde isso um pouco, a gente vai pro dia a dia (Professora Ônix, grifos nossos).

A professora Jade também faz uma reflexão semelhante ao revisitar seus registros, após estudos do grupo:

Eu quando revisito as minhas, é, os meus momentos em que eu tô filmando, eu fico/ mas eu sou assim [...] aquilo de toda hora ter uma demanda que parece que tem que ter [...] Mesmo que eles estejam em total silêncio, né? Então esse que/ esse é um ponto meu que eu acho que é muito, assim, do brincar, do conviver, é, muitas vezes eles não precisam do adulto e o mediador, muitas vezes, eles precisam. Então, eu acho que tem algumas atividades que é essencial que a gente esteja lá, mas às vezes, outras, não é tão essencial assim, e, às vezes, nem é tão essencial assim perguntar. [...] E eu acho que isso foi uma coisa que eu também ouvi e aprendi um pouco sobre isso no EscutAção de/de deixar um pouco isso, para escutar. Ficar em suspenso. **É, deixar as crianças um pouco serem protagonistas de fato** (Grifos nossos).

Jade também percebe outras mudanças, que do seu ponto de vista, foram efetivadas pela ressignificação da documentação por meio dos portfólios:

É, e uma outra coisa também que eu achei bacana, [...] é o fato de/da gente conseguir agora fazer os portfólios, que acho que é um dos instrumentos que trazem ainda mais um olhar que você consegue olhar pra sua prática pro/pro trabalho com projetos, **para as crianças, como é que elas tão caminhando**, o que e como você registra. Então acho que isso tudo, conseguir ser sistematizado, ao longo/ né, ao/ao mesmo tempo, acho que foi tudo fazendo o significado. É, a importância do/do portfólio com a mudança dos registros pra você poder ter um olhar maior pra você não fazer tudo sempre do mesmo jeito, mas sim, **do que elas trazem**. É eu acho que isso tudo é um processo, né, que tá sendo construído, reconstruído, mas que acho que já tá mudando (Grifos nossos).

Nos dois relatos destacamos os pontos em que as professoras sinalizam que passam a considerar o que as crianças estão fazendo e a realizar projeções segundo o que elas trazem, o que demonstra que se aproximam das pedagogias participativas, rompendo com as marcas do ensino transmissivo.

Como trazido pela professora Cristal, ter clareza de seu papel enquanto professora de educação infantil, do processo de ensino-aprendizagem das crianças, dos processos de documentação, é o que garante o respeito às crianças e a seus direitos:

Eu acho que a EscutAção faz a gente refletir em muitos aspectos. É, esse **olhar direto pra criança, essa escuta da criança**, eu acho que é o maior objetivo, é, dessa/ **da transformação dessa prática é ter uma escuta cada**

vez maior dessa criança. Por que que a gente faz as mini-histórias? Por que que a gente repensa nossos, é, instrumentos? Porque ali naquele instrumento, ele tem que te trazer transformações que vão levar, é, a **uma maior aprendizagem, um maior respeito a criança, a garantia de seus direitos de aprendizagem** (Professora Cristal, grifos nossos).

Essa consciência por parte das professoras, de qual deva ser o currículo da educação infantil e de que suas práticas estão alinhadas a essa concepção, a essas premissas, vai fortalecendo as integrantes do grupo e, com isso, caminhando para a construção de uma escola mais justa para as crianças, como destaca Diamante:

Você saber que você está se fortalecendo no que você acredita, de um currículo construído no cotidiano, de que tá fazendo uma **escola, é, justa pras crianças**, que você tá, é, conseguindo promover a construção dessas relações que/que vão ficando pra vida, sabe? E ter esse olhar, é, pensado, é, planejado, é, não só apenas de intuição, né? [...] E aí, isso nos coloca numa situação muito privilegiada, né? Porque você sabe se você vai precisar intervir ou não, se você pode continuar só observando. [...] Conseguir pensar em situações, em ambientes, nas relações e documentar as pesquisas dessas crianças (Grifos nossos).

Aproveitando-me das palavras de Fochi (2014, p. 100):

Desta forma, proponho que a reflexão sobre o currículo para a infância possa ser inventada a partir de uma visão mais desinteressada com relação ao que se deva ensinar e mais curiosa pelo que se possa aprender, que nasça a partir da necessidade de pensar-se em relação ao vivido e de perguntar-se em relação ao caminho que se está percorrendo.

Citrino recupera que durante o processo de estudos sobre documentação, aprendeu o que é uma mini-história e passou a escrevê-las:

Eu não sabia direito o que é uma mini-história [...] e aí, depois, era simplesmente você parar e observar o que tava acontecendo à sua volta, isso é simples. E aí, aquela coisa de pôr no papel. Isso é difícil? É difícil. Tem gente que tem mais facilidade da escrita e tem gente que não tem. Eu não tenho. [...] mas o olhar que a gente começa a desenvolver e ver e que tudo pode ser uma mini-história. **É só olhar de fato para o que as crianças estão fazendo.** Todos os dias as mini-histórias se renovam, né? **Todos os dias os interesses delas mudam, as curiosidades começam a aumentar, porque elas têm o mundo para descobrir.** Sem as mini-histórias, poderíamos perder um pouco disso (Professora Citrino, grifos nossos).

Ao longo do relato de Citrino, ela fala sobre a importância de compreender o conceito de mini-história, delas passarem a fazer parte de sua prática e do quão desafiador isso pode ser. Ao mesmo tempo, revela o quão importante é esse instrumento para compreender quem são as crianças, o que elas fazem, seus interesses, o que pensam. Além disso, revelar aos adultos mais sobre o universo infantil, e, também, conceder às próprias crianças fragmentos de sua própria história.

Em uma entrevista, Ritscher (2017), fala sobre um pouco do que Citrino comenta acima, acerca da curiosidade das crianças sobre o mundo:

Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo, desde o momento em que acordam até adormecerem. Tudo pode ser descoberto: como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir (STACCIOLI; RITSCHER, FOCHI, 2017, p. 159).

Observar tais relatos dos professores, buscando estratégias para conhecer melhor as crianças, para aproximar o planejamento e as práticas delas, numa relação mais horizontal, demonstra o quanto o percurso do EscutAção foi ajudando a transformar as práticas nesta direção:

Quando se parte de uma visão de conhecimento que não está dada, pronta, observá-la como estratégia para conhecer as crianças e conhecer os modos como aprendem se converte em longo e contínuo caminho para o adulto entrar em relação com cada menino e menina, compartilhando com isso as jornadas de aprendizagem. Aprende o adulto sobre a criança enquanto a criança aprende sobre o que quer aprender (FOCHI, 2019, p. 95).

Essas construções e transformações não são fáceis de ocorrer e não se esgotam após esse tempo de estudos trilhados pelo EscutAção e buscamos que os educadores tivessem clareza disso:

Então, acho que essa foi u/uma das marcas fortes, assim, além das outras coisas que eu já citei, do EscutAção em mim. Eu acho que, é, dessa/desse processo mesmo, né, de documentar, do planejar, é... e do/ e do pensar/ e de pensar nessa documentação mesmo. Eu acho que eu **ainda tenho muito chão, assim, de fazer uma rica documentação pedagógica**. Eu acho que o portfólio, acho que é uma grande mudança. **Eu acho que a gente tá nesse caminho**, é, perto do/ não que, antes, a gente não fizesse, mas eu acho que é muito/ mas é, agora é muito mais vivo. Antes era muito mais estático, é, eu acho que tem um olhar muito mais no fazer da criança mesmo (Professora Ágata, grifos nossos).

Nas palavras de Topázio,

Então, eu acho que isso é um um **novo mindset que a gente tá formando e/e/e isso leva tempo**. Não é uma coisa que você faz naturalmente. Acho que leva tempo. E dá trabalho. Não é que você: "ah, não, imagina, tô fazendo aqui super tranquilo". Não, então acho que tem que ter uma dedicação (Grifos nossos).

A mudança efetiva é lenta, pois exige acolhimento dos processos de cada um dentro do grupo, dos ritmos diferenciados, das diferentes práticas que precisam ser compreendidas para serem problematizadas, elementos necessários para que cada pessoa viva com significado a experiência da transformação. Júlia Oliveira-

Formosinho (2009b, p. 17) afirma que a “formação em contexto requer tempo para a transformação”, pois a “pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo”.

Sendo assim,

A formação em contexto é, portanto, um veículo para a transformação da pedagogia porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 140).

Desse modo, esta tese teve como objetivo geral compreender de que maneira a formação em contexto realizada pelo EscutAção, que se valeu da estratégia da documentação pedagógica contribui para a transformação da vida cotidiana das crianças da escola desses educadores, ao mesmo tempo que construiu e explicitou o conhecimento praxiológico produzido, comprometida com direitos de aprendizagem das crianças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.

Cora Coralina

Chegar às considerações finais de uma tese me deixa bastante grata, pelos aprendizados e descobertas do percurso e, ao mesmo tempo, aliviada, por ter removido tantas pedras ao longo do caminho. A maior parte delas, sem dúvida, foi a Pandemia, já que o estudo de campo desta tese foi totalmente realizado dentro da pior fase pandêmica, a que exigia maior isolamento social, com uma infinidade de mortes ocorrendo diariamente.

Foi muito necessário relatar, documentar fragmentos desse percurso vivido com educadores e crianças dentro de uma escola, em contexto de Pandemia, dando mais sentido ao fazer de todos os envolvidos. Esta tese demonstrou um recorte (privilegiado, pela camada social em que a pesquisa se deu), uma amostragem de como viveram e o que fizeram.

Quando tornarmos esse relato público, saímos da invisibilidade, e mostramos nossa voz, por meio dessa narrativa construída dentro da escola. Um memorial não apenas escrito, um memorial social, político, de participação de adultos que se preocuparam com o bem-estar dessas crianças, em como continuar garantindo seus direitos de participação, de escuta, de existência. A escola pôde estar restrita a quatro paredes e, no caso da Pandemia, a janelas de computador, mas o ato de educar, é sempre um posicionamento no mundo.

A escrita desta tese, desde o começo, revela essa posição no mundo. Do ponto de vista das concepções, quando defende que crianças e adultos partilham da mesma condição de serem cidadãos e, por isso, deterem direitos iguais ao respeito e à participação. Quando pensa a formação com isomorfismo pedagógico, que conduz a uma homologia dos processos e direitos com construções de aprendizagem dialógicas, considerando a todos como protagonistas desse percurso. Ao fazer a escolha de uma metodologia de pesquisa, optando pela análise praxiológica, que considera a importância das construções realizadas dentro da escola, o saber ali construído, amparado pelos referenciais teóricos que a sustenta e pela ética. E, por

fim, ao realizar a organização dos dados de forma narrativa, ao fazer uma tese pedagógica (FOCHI, 2019), atribuindo às experiências docentes e às experiências das crianças na escola, o desejo de escrever para melhor compreender e, dessa forma, argumentar e dialogar com outros, reafirmando a importância da natureza do campo na qual essa tese se vincula: a educação, ao currículo, a formação de professores e a educação infantil.

Para Morin (2000), a condição humana deve ser o objeto essencial de toda a educação. Esta premissa se constituiu como um princípio, meio e como fim de todo o processo do EscutAção, visando que o planejamento e práticas dos professores sempre buscassem a garantia de direitos às crianças.

O processo formativo, inspirado pelas pedagogias participativas criou interatividade entre o aprender do adulto e o da criança. A formação enquanto pedagogia de relações, situada na praxis, que é o locus da pedagogia, encontrou na prática cotidiana seus grandes desafios. Tais práticas revelaram que muitas vezes as professoras ainda demonstram práticas transmissivas e massificantes - especialmente quando tiveram que migrar para a educação remota - advindas da formação que vivenciaram enquanto alunas na infância e enquanto estudantes, que se refletem em suas crenças, repertório atual, planejamento, atuação e intervenções com as crianças. Por meio de estudos amparados pela legislação vigente e nas concepções da pedagogia da infância, analisamos os planejamentos e documentações que revelavam as práticas pedagógicas (durante a educação remota e a presencial), de modo a problematizá-las e construir outros saberes dentro da pedagogia que comungamos.

As falas das participantes neste estudo foram testemunhos experienciais da centralidade da interação nos processos formativos, em um espaço de participação, de escuta, para os processos de co-construção do conhecimento, sempre com respeito pela agência do outro, de seus saberes.

As reflexões sobre os diferentes tipos de projeto desenvolvidos na escola (série e sala) e as escolhas que o professor pode fazer diante das hipóteses das crianças, que podem ser identificadas pelo professor, por meio da escuta e, muitas vezes, da suspensão do adulto, de forma a documentar as teorias trazidas pelas crianças, foram grandes enfoques desse processo.

A documentação produzida com registros de falas e de outras produções infantis, como forma de compreender o pensamento das crianças também foram

analisadas em companhia. Diante dessa análise, pensamos um pouco sobre como esse material pode ajudar nas projeções do professor, sempre na perspectiva de garantia dos direitos de participação e de desenvolvimento das crianças, que compreendidas, podem elaborar melhor suas teorias.

Observar, escutar, registrar, interpretar os registros em companhia, projetar e criar contextos faz parte desse processo da documentação pedagógica: “o ethos central das pedagogias participativas é a práxis diária de observar, escutar, documentar e responder às crianças, apoiando-se nos processos críticos da documentação de situações de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p.110).

É essa a sistemática que esse grupo buscou garantir neste espaço de tempo que compartilhou. É esse exercício, numa relação horizontal de construção conjunta de autoria partilhada das crianças com o professor, que garante a significação do mundo e a garantia aos direitos das crianças a participação, ao convívio, a brincadeira, a participação, a exploração, a expressão e a conhecer-se.

Sabemos que cada contexto é único, assim como cada momento histórico, como a Pandemia veio reforçar, por isso, essa tese não pretende ser modelo, mas inspiração de caminhos a serem construídos com outros educadores e crianças em outras localidades, realidades e tempos. Afinal, comungamos com Paulo Freire (2005) quando diz que a educação é o caminho para a emancipação e para o empoderamento de sujeitos para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica. Continuemos a formar adultos e crianças na perspectiva dialógica e democrática, como meio de chegar a uma sociedade mais justa!

Como vimos ao longo deste texto, sabemos que o caminho pode ser permeado por pedras que se colocam como obstáculos, mas, que podem ser ultrapassados, contornados... as mesmas pedras, utilizadas a nosso favor, podem ajudar a revolver elementos, ou servir de alicerce... entre as pedras, podemos semear flores... Finalizamos, então, com imagens de pedras com artes produzidas pelas educadoras participantes do EscutAção, revelando um pouco desse percurso, segundo sua perspectiva...

Figura 19 – Arte em pedras pelos educadores e educadoras do EscutAção



Fonte: Acervo da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo** – conquistas e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2010
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Caderno de Pesquisa**, p. 51-54, 1984.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/79179>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de Pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/79007>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE (2014-2024): avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**: Belo Horizonte: novembro de 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na base comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOBBITT, John F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierri Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan-abr 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2022.

CAMPOS, Roselane Fatima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79059>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CAPPELLETTI, Anna. **Nido d'infanzia 2: disegno e narrazione**. Trento: Erickson, 2009.

CASTAGNETTI, Marina. *et al.* La aventura de aprender. In: REGGIO CHILDREN. **El zapato y el metro: los niños e la medida, primeira aproximación al descubrimiento, a la función y al uso de la medida**. Barcelona: Octaedro, 2005. p. 66-70.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 16, núm. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLBERG, Gunila. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DIDONET, Vital. **A avaliação na e da educação infantil**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dia os arco-íris terão cores? *In*: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (Orgs.). **Parafernália II: currículo, cadê a poesia?** Porto Alegre: INDEPIn, 2014. p. 99-111.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

FOCHI, Paulo Sergio. Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.

FOCHI, Paulo Sergio. Crianças, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349579748_CRIANCA_CURRICULO_E_CAMPOS_DE_EXPERIENCIA_NOTAS_REFLEXIVAS. Acesso em: 14 dez. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (Orgs.) **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 139-160.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela

documentação e pelo discurso. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 259-260.

FORMOSINHO, João. O Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. **Cadernos de Análise Social da Educação**, Braga: Universidade do Minho, p. 41-50, 1987.

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. VI, n. 1, p. 15-38, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLOGICA. Acesso em: 14 dez. 2022.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 20, n.4, p. 591-606, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Conselho de Classe**: a visão de professores sobre a educação no Brasil. 2015. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/8Apd1Gn7RxiYqAJWKyrl6WFpfN4jFYimYx1v90VI.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, Eduardo. **A pedra arde**. São Paulo: Loyola, 1989.

GERMINI, Laura. Instrumentos de documentação com função projetual nas escolas municipais de educação infantil. *In*: MARTINI, Daniela *et al.* **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. p. 147-168.

GIROUX, Henry. Educação em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. *In*: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica

da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4265>. Acesso em: 14 dez. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-276.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria P.; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibepex, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. *In*: LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 37-51.

MACEDO, Elina Elias de *et al.* Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo, o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE (2014-2024)**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 28-33.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqds45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 14 dez. 2022.

MARTINI, Daniela. A relação entre abordagem projetual e os instrumentos. *In*: MARTINI, Daniela *et al.* **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. p. 97-112.

MAYALL, Berry. Studying Childhood. *In*: MAYALL, Berry. **Towards a Sociology for Childhood**: Thinking from Children's Lives. Buckingham: Open University Press, 2002. p. 9-26.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 02, de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998.

MEC. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a.

MEC. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009b.

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

MEC. **Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012.

MEC. **Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: MEC, 2013.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017a.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017b.

MEC. **Histórico da BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MEC. Conselho Nacional da Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de fevereiro de 2020a, Seção 1, p. 46-49.

MEC. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020b.

MEC. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: CNE, 2020c.

MEC. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: CNE, 2020d.

MEC. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID19. Brasília: CNE, 2020e.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: CNE, 2020e.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Gabinete do Ministro, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MELO, Maria Tereza Leitão de. O chão da escola - Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da teoria histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. *In*: MAGALHÃES, Solange Martins O.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. (Orgs.). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: PUC Goiás, 2012. p. 73-90.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741997000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2022.

MORIN, Edgar. **O método 3 – O conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Europa América, 1986.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NIZA, Sérgio. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009. p. 345-362.

NOFFS, Neide de Aquino. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 151-184.

NOFFS, Neide de Aquino; ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira. Creche: desafios e possibilidades, uma proposta curricular para além do educar e cuidar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 139-168, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36067>. Acesso em: 14 dez. 2022.

NOFFS, Neide de Aquino; RACHMAN, Vivian C. B. Psicopedagogia e Saúde: reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200007. Acesso em: 14 dez. 2022.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em educação**, II^a série, número 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.1.2015.14111>. Acesso em: 14 dez. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de intervenção. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 31-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Podiam chamar-se lenços de amor**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. *In*: PASCAL, Christine; BERTRAM, T. (Orgs.). **Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias**: nove estudos de caso. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009b. p. 9-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-participação. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto, 2016a. p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção de identidade da criança. **Textura**, Canoas, v.18, n. 36, p. 133-152, jan/abr 2016b. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39181611-As-gramaticas-pedagogicas-participativas-e-a-construcao-da-identidade-da-crianca.html>. Acesso em: 14 dez. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2016c. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. A pedagogia-em-participação em creche: A perspectiva da associação criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche**: participação e diversidade. Porto: Porto, 2013a. p. 11-27.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. A transformação do ambiente físico em contexto de creche: um estudo de caso praxiológico. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche**: participação e diversidade. Porto: Porto, 2013b. p. 91-105.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr.

2018. Disponível em: <file:///C:/Users/viviana/Downloads/4963-Texto%20do%20artigo-13361-1-10-20180427.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 175-200.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PEREIRA, Manuela (Coord.). **Execução Orçamentária do Ministério da Educação** – relatórios dos 3º e 4º bimestres de 2021. Todos pela educação. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/relatorio-execucao-orcamentaria-mec-bimestres-3-e-4-2021.pdf?utm_source=site&utm_medium=todos&utm_id=content. Acesso em: 14 dez. 2022.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. Lisboa: Presença: 1994.

PINAZZA, Mônica Appezzatto; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PINAZZA, Mônica Appezzatto. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre Docência em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Doi: 10.11606/T.48.2014.tde-01122014-155847. Acesso em: 11 dez. 2022.

PINAZZA, Mônica Appezzatto. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 54-84.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

POSSANI, Lourdes de Fatima P.; ISHII, Antonella B. Frestas abertas na Educação Pública: Aprendizados e desafios docentes em tempos de Covid-19. *In*: ABRAMOWICZ, Mere (Org.). **Janelas para o mundo**: olhares sobre o currículo em tempos de pandemia. São Paulo: Papo Educador 2020. p. 31-41.

PRADO, Patricia Dias; GOETTEMES, Milene Braga. Educação Infantil: tempos e

espaços para danças e infâncias. **Revista Chilena de Pedagogia**, vol. 1, n. 1, p. 36-53, 2019. Disponível em: <https://syte.uchile.cl/index.php/RCHP/article/download/55631/58587/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

QVORTRUP, Jens. Nine Theses About Childhood as a Social Phenomenon. **Eurosocial Report**. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project. Vienna: European Centre/ Sydjsk Universitetscenter, n. 47, p. 11-18, 1993.

RINALDI, Carla. Una medida para la amistad. *In*: REGGIO CHILDREN. **El zapato y el metro**: los niños e la medida, primeira aproximación al descubrimiento, a la función y al uso de la medida. Barcelona: Octaedro, 2005. p. 71-73.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 7 ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, n. 28, p. 1467-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan/abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME / Coped, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZIROTSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 129-130.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. New York, Jossey-Bass. 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.** São Paulo: CNTE, 1999.

SOUSA, Joana Catarina Mendes da Silva de. **Formação em contexto**: um estudo de caso praxiológico. Dissertação (Mestrado em Educação da Infância) - Universidade Católica Portuguesa, S.I., 2016.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny; FOCHI, Paulo. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017.

Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3221/2956>. Acesso em: 14 dez. 2022.

STAKE, Robert E. The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 2007.

STANO, Rita. de Cássia M. T. O espaço dialógico entre janelas: reflexão sobre docência e currículo. *In*: ABRAMOWICZ, Mere (Org.). **Janelas para o mundo**: olhares sobre o currículo em tempos de pandemia. São Paulo: Papo Educador 2020. p. 42-47.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Globo, 1978.

UNICEF Brasil. CENPEC Educação. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 14 dez. 2022.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na educação infantil**: princípios, abordagem e sustentação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VASCONCELOS, Queila Almeida; FOCHI, Paulo S. Adultos e crianças compartilhando poderes na escola de Educação Infantil. *In*: CORTESÃO, Irene *et al.* **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança**. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: ESEPF, 2016. p. 849-856.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata, 2013.