



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARTA DE MOURA NUNES DIAS

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA
PRÉ-ESCOLA

CURITIBA

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MARTA DE MOURA NUNES DIAS

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA
PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, linha de pesquisa Formação da docência e fundamentos da prática educativa, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Araci Asineli-Luz

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Dias, Marta de Moura Nunes

A implementação da BNCC na percepção das professoras da pré-escola / Marta de Moura Nunes Dias. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line: PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Araci Asinelli-Luz

1. Educação e Estado. 2. Educação – Currículos. 3. Professores de educação pré-escolar. 4. Professores – Formação. 5. Práticas docentes. I. Asinelli-Luz, Araci. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA Nº177

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE Mestrado PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e dois às 09:30 horas, na sala <https://meet.jit.si/DEFESAS22ARACI>, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrand **MARTA DE MOURA NUNES DIAS**, intitulada: **ENTRE A CRECHE E A ESCOLA: O SABER DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROPOSTOS PELA BNCC**, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ARACI ASINELLI DA LUZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JOÃO PAULO POOLI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CATARINA DE SOUZA MORO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ARACI ASINELLI DA LUZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora. Observações: Levar em consideração as sugestões da banca e repensar o título, enfatizando a formação das professoras a partir da implementação da BNCC.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 02:34:01.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 13:55:58.0

JOÃO PAULO POOLI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2022 15:57:14.0

CATARINA DE SOUZA MORO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestrado.profissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 158090

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 158090



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARTA DE MOURA NUNES DIAS** intitulada: **A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA**, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 02:34:01.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 13:55:58.0

JOÃO PAULO POOLI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2022 15:57:14.0

CATARINA DE SOUZA MORO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar.

Aos meus pais pela manutenção da vida.

Ao Márcio pelo suporte técnico, por excluir a palavra desistência do meu vocabulário e por ouvir, ouvir, ouvir...

À Laura e Samuel por entender a ausência.

Aos participantes da pesquisa.

À Luzi e Janet pelas eternas saias amarradas.

À profe Araci por mostrar que o caminho se faz caminhando.

Aos professores Milton, Valéria, Renata, Mônica, Maurício, Ettiène, Blasius, Marlene por mostrar portas e mais portas.

Ao professor João Paulo por todos os semestres e por estar presente nos dois momentos mais desafiadores.

À professora Catarina pela leveza.

RESUMO

O direito à Educação é assegurado na Constituição de 1988 abrangendo desde a Etapa da Educação Infantil ao Ensino Médio. Muitas são as normativas e os documentos que sucedem a Constituição no sentido de esclarecer e assegurar cada vez mais esse direito. O último deles, de abrangência nacional é a Base Nacional Comum Curricular que tem por objetivo orientar os currículos locais para a organização do trabalho pedagógico contemplando todas as suas etapas. Embora haja um esforço no sentido de entender a Educação Infantil como uma etapa única, historicamente é marcada por alternar o cuidado para as crianças menores e a preparação ou compensação para as crianças maiores, prestes a ingressar no ensino fundamental. A chegada da BNCC deixa para os professores a tarefa de aplicá-la, contemplando-a em sua prática de modo a assegurar a intencionalidade educativa. Essa pesquisa foi realizada com dez professoras da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos de idade) com o objetivo de compreender como contemplam a normativa em sua prática, conciliando-a com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação visando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por buscar um aprofundamento nas questões propostas bem como conhecer detalhadamente os dados, a pesquisa se apresenta como qualitativa exploratória e usou como instrumentos de produção de dados os questionários e o grupo focal. Para a análise de dados foi utilizado a metodologia dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006, 2013) justamente pelo interesse em encontrar as significações que produzem os sentidos demonstrados pelos professores a respeito do tema. Para auxiliar no aparato teórico, lançou-se mão de autores como Gatti (1992, 1996, 2003, 2017), Tardif (2014, 2000), Freire (2011), Vygotsky (1994), entre outros. Os resultados encontrados demonstram que os professores contemplam a BNCC em sua prática mantendo a intencionalidade educativa de forma permanente, se apoiando em seus conhecimentos teóricos e práticos fundamentados no respeito pelas crianças. Em relação aos cursos de formação, sentem que trazem apenas respostas parciais além de silenciarem sua experiência. No intuito de qualificar a educação perseveram na implementação daqueles pontos que julgam importantes para o desenvolvimento das crianças através de uma amálgama entre os saberes já construídos e os que ainda estão aprendendo. Para as muitas questões que ficam sem respostas nos cursos de formação dos quais participam por trazerem somente respostas parciais, não se rendem a esse cenário, buscando obter mais conhecimento através de estudos individuais, ainda que estes aconteçam de forma lenta devido a demanda de trabalho e à falta de clareza do que se espera de suas ações. Para maior esclarecimento do tema, propõe-se outras investigações no sentido de mensurar o aprofundamento dos professores em relação aos conhecimentos que fundamentam a sua prática e a validação e valorização do saber docente já constituído.

Palavras-chave: infância; pré-escola; saberes docentes.

ABSTRACT

The right to education is guaranteed in the 1988 Constitution, covering from the Early Childhood Education stage to High School. There are many regulations and documents that succeed the Constitution in order to increasingly clarify and ensure this right. The last one, of national scope, is the National Curricular Common Base, which aims to guide local curricula for the organization of pedagogical work, covering all its stages. Although there is an effort to understand Early Childhood Education as a single stage, historically it is marked by alternating care for younger children and preparation or compensation for older children, about to enter elementary school. The arrival of the BNCC leaves the task of applying it to teachers, contemplating it in their practice in order to ensure educational intentionality. This research was carried out with ten preschool teachers (children aged 4 and 5 years old) with the objective of understanding how they contemplate the regulation in their practice, reconciling it with the knowledge acquired during their training, aiming at the development and children's learning. As it seeks to deepen the proposed questions as well as to know the data in detail, the research presents itself as exploratory qualitative and used questionnaires and the focus group as data production instruments. For data analysis, Aguiar and Ozella's (2006, 2013) methodology was used, precisely because of the interest in finding the meanings that produce the meanings demonstrated by teachers on the subject. To assist in the theoretical apparatus, authors such as Gatti (1992, 1996, 2003, 2017), Tardif (2014, 2000), Freire (2011), Vygotsky (1994), among others, were used. The results found show that teachers contemplate the BNCC in their practice, maintaining the educational intention permanently, relying on their theoretical and practical knowledge based on respect for children. In relation to training courses, they feel that they only bring partial answers in addition to silencing their experience. In order to qualify education, they persevere in the implementation of those points that they deem important for the development of children through an amalgamation between the knowledge already built and those who are still learning. For the many questions that remain unanswered in the training courses in which they participate because they only provide partial answers, they do not surrender to this scenario, seeking to obtain more knowledge through individual studies, even if these happen slowly due to the demand for work and the lack of clarity of what is expected of their actions. For further clarification of the subject, further investigations are proposed in order to measure the depth of teachers in relation to the knowledge that underlies their practice and the validation and appreciation of the teaching knowledge already constituted.

Keywords: childhood; pre school; teaching knowledge.

RESUMEN

El derecho a la educación está garantizado en la Constitución de 1988, abarcando desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria. Son muchas las normas y documentos que suceden a la Constitución con el fin de aclarar y garantizar cada vez más este derecho. El último, de alcance nacional, es la Base Común Curricular Nacional, que tiene como objetivo orientar los currículos locales para la organización del trabajo pedagógico, abarcando todas sus etapas. Si bien existe un esfuerzo por entender la Educación Infantil como una sola etapa, históricamente está marcada por la alternancia del cuidado de los niños más pequeños y la preparación o compensación de los niños mayores, próximos a ingresar a la escuela primaria. La llegada de la BNCC deja la tarea de aplicarla a los docentes, contemplándola en su práctica para asegurar la intencionalidad educativa. Esta investigación fue realizada con diez maestras de preescolar (niños de 4 y 5 años) con el objetivo de comprender cómo contemplan la regulación en su práctica, conciliando con los conocimientos adquiridos durante su formación, visando el desarrollo y aprendizaje de los niños. Como busca profundizar en las preguntas propuestas, así como conocer los datos en detalle, la investigación se presenta como exploratoria cualitativa y utilizó cuestionarios y el grupo focal como instrumentos de producción de datos. Para el análisis de los datos se utilizó la metodología de Aguiar y Ozella (2006, 2013), precisamente por el interés de encontrar los significados que producen los significados demostrados por los docentes sobre el tema. Para auxiliar en el aparato teórico se utilizaron autores como Gatti (1992, 1996, 2003, 2017), Tardif (2014, 2000), Freire (2011), Vygotsky (1994), entre otros. Los resultados encontrados muestran que los docentes contemplan la BNCC en su práctica, manteniendo la intención educativa de forma permanente, apoyándose en sus conocimientos teóricos y prácticos basados en el respeto a los niños. En relación a los cursos de formación, sienten que solo aportan respuestas parciales además de silenciar su experiencia. Para cualificar la educación, perseveran en la implementación de aquellos puntos que consideran importantes para el desarrollo de los niños a través de una amalgama entre los conocimientos ya construidos y los que aún están aprendiendo. Por las muchas preguntas que quedan sin respuesta en los cursos de formación en los que participan porque solo dan respuestas parciales, no se rinden a este escenario, buscando obtener más conocimientos a través de estudios individuales, aunque estos sucedan lentamente debido a la demanda de trabajo y la falta de claridad de lo que se espera de sus acciones. Para mayor esclarecimiento del tema, se proponen más investigaciones con el fin de medir la profundidad de los docentes en relación al saber que fundamenta su práctica y la validación y valorización del saber docente ya constituido.

Palabras clave: infancia; preescolar; enseñanza del conocimiento.

MEMORIAL

O leitor e o autor nem sempre se compreendem, porque o autor conhece muito seu tema e o acha quase aborrecido, de modo que dispensa exemplos que conhece às centenas; mas o leitor é alheio ao assunto e o acha facilmente mal fundamentado, se os exemplos forem supressos.

Nietzsche

Quem me ensinou a ler foi a minha mãe, aos quatro anos de idade. Embora não tenha lembrança da 'metodologia' que ela utilizou, a motivação me é bem presente: tendo uma irmã três anos mais velha e, desde que me entendia por gente e parceira em minhas brincadeiras, naturalmente ela começou a frequentar a escola primeiro. Eu ficava em casa, agora sem parceira para brincar durante infundáveis quatro horas então, comecei a almejar ardentemente ir para a escola. Minha mãe percebendo isso, me ensinou a ler, pois era isso que as crianças iam fazer na escola: aprender a ler, escrever e desvendar o mundo dos números. Devido a isso, sempre tive um fascínio muito grande pelo conhecimento pois imaginava que era a única coisa que ninguém poderia tirar de mim.

Quando ingressei na escola, já dominava os conteúdos que eram administrados na primeira série e mesmo assim, nunca achei desmotivador ou entediante pois adorava fazer as tarefas e não conseguia compreender por que alguns colegas apresentavam um relacionamento tão difícil com os conteúdos e com a escola. Passei muito tempo da minha vida escolar lendo livros. A biblioteca era o lugar em que mais me fazia presente.

Embora fascinada pelo conhecimento, ao me aproximar do momento de fazer o ensino médio, ainda não sabia ao certo qual caminho profissional seguir e, como em minha escola havia duas opções, o ensino geral (atual ensino médio) ou o magistério, com um pouco de insistência da minha mãe optei pelo curso do magistério. Não cheguei a amar o curso de magistério, talvez por causa da minha personalidade um tanto introvertida, não me agradava a ideia de estar cercada de gente por todos os lados. Sem muitas emoções cursei os quatro anos do curso de magistério e, logo que terminei o último ano, houve um concurso promovido pela Prefeitura Municipal de Curitiba para a contratação de novos

professores, o último que não exigia curso superior e, quatro meses após ter terminado o curso de magistério, estava eu em uma sala de aula.

Fui trabalhar em uma escola que estava há uma hora e meia de distância de minha casa. Chegando ao local, me apresentei para a direção que me encaminhou para a pedagoga da escola. Ela comentou rapidamente que havia duas funções disponíveis: uma turma de pré-escola e uma de terceira série. Disse a ela que, se pudesse escolher, ficaria com a turma de pré-escola. Eu não tinha experiência ampla com nenhuma das duas, mas enquanto fazia as inúmeras experiências em escolinhas particulares, era essa a faixa etária com a qual tinha contato e foi aí que passei a amar a Educação Infantil.

No ano seguinte, a prefeitura fez uma parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa e, em um dos cursos pioneiros na modalidade semipresencial, ofertou o Curso Normal Superior com Mídias Interativas para os professores que ainda não tinham formação em nível superior. Era uma modalidade curiosa, porque frequentávamos as aulas cinco dias por semana, com professores administrando videoaulas em tempo real (o que hoje chamaríamos de aulas síncronas), mesmo assim, a expressão “semipresencial” está presente nos diplomas emitidos pela instituição. Talvez os professores é que estivessem semipresencialmente, porque nós alunos, estávamos presentes de corpo e alma, cinco dias por semana, onze meses e meio por ano, uma vez que o curso se propunha a ofertar a mesma carga horária de um curso comum, porém em menor tempo. Na atualidade, com a vivência de uma pandemia, depois de passar quase dois anos em distanciamento social com as aulas acontecendo de forma on line penso que há muitos conceitos que mudaram com o passar do tempo. As coisas aparentemente dadas vão mudando seu significado. Faz parte do que somos, seres históricos que constituem sentidos a partir da relação com o meio, com o outro, com o tempo. Encerrei o curso superior e ingressei em um curso de Especialização em Educação Infantil onde adquiri mais alguns saberes necessários à minha prática como professora.

Apreendi com os cursos formais e no ambiente de trabalho encontrei uma pedagoga que contribuiu muito com a minha formação. Algumas vezes ela acompanhava enquanto elaborávamos o planejamento, outras vezes apenas o observava quando já estava concluído. Sua atitude era similar, nas duas situações. Ela ouvia atentamente a descrição do que estava proposto, sempre

encontrava pontos positivos e nos incentivava a refletir sobre cada uma das atividades propostas, procurando encontrar formas de refletir sobre elas. Quando esgotávamos as possibilidades, ela gentilmente fazia algumas sugestões, sempre valorizando o que havíamos construído, validando as novas contribuições e acrescentando algo mais que não havíamos pensado. Trabalhei com ela durante dez anos e nesse tempo, entendi que o saber do professor tem valor, que nunca está completo, mas que sempre é relevante. E é esse saber que vai fazer diferença no sucesso do aprendizado das crianças e melhorar a qualidade do ensino. Ela me ensinou na prática, por dois mil dias letivos o que é respeitar a condição humana.

Em 2017, houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular. Como a estrutura do documento é diferenciada, começamos a ouvir sobre ele nos cursos de formação. Era uma sala repleta de professores, que, sentados ouviam atentamente as orientações e explanações a respeito do novo documento, baseado em grandes saberes. Cada professor com o seu saber guardado no bolso, ouvintes silenciosos. Participando desses momentos, me incomodou o fato de os professores terem os seus saberes desvalorizados e muitas vezes invalidados em nome de um documento. Então tive vontade de ouvi-los e saber como pensam a respeito de tal proposta.

O objetivo não é desvalorizar o documento, nem invalidar as ações decorrentes da legislação e das escolhas políticas que se constroem em nome de uma qualificação da Educação, mas eu sei que nossa Educação não será maior do que o professor que atua diretamente com as crianças. É o seu saber que suporta o aprendizado, o desenvolvimento. Temos uma educação que agoniza e uma série de ações para melhorá-la, como a instituição de uma Base Nacional Comum. Mas quem ouve os professores?

Eu aprendi que, quando não sabemos ou não temos a oportunidade de dizer as coisas, podemos emprestar as palavras de alguém para que possamos ser entendidos. O conhecimento produzido na academia é ouvido, por meio de teses, dissertações, publicações. Eu gostaria de emprestar as palavras da minha pesquisa para os professores poderem dizer quais são os seus saberes e que eles devem ser considerados e valorizados. Somos nós professores que iremos ajudar as novas gerações a reconhecerem sua identidade, sua responsabilidade

individual para o bem-estar coletivo, nós que vamos lhes proporcionar aprendizado. Não podemos fazê-lo se não formos ouvidos.

Devido a isso, arrisquei-me a ingressar no curso de Mestrado e fui gentilmente acolhida pelo programa. Essa pesquisa foi iniciada em um tempo em que o nosso local de trabalho era a sala de aula, a escola. Mas algo aconteceu no meio do percurso, a pandemia aconteceu e agora parece o nosso local de trabalho é a nossa casa, embora as coisas lentamente estejam voltando ao seu lugar, nossa percepção sobre local de trabalho nunca mais será a mesma. Dez professoras que atuam com a pré-escola em ambiente escolar estavam no princípio dessa pesquisa. Terminamos com nove pois uma delas sucumbiu à covid 19. Mas uma das coisas que ela falou ficou registrada e vale ser repetida aqui “Alguém precisa ouvir os professores”. Eu quis muito fazer isso e o resultado desse trabalho demonstra esse esforço. Não há perfeição nem conclusão, não há palavra final, mas há tentativas, esforço, palavras, muitas palavras.

Uma vez eu estava passando por uma rua e tinha um outdoor, nele estava escrita a seguinte frase “Por trás de uma vitória, tem sempre uma história”. Quando o professor consegue ser ouvido e considerado no processo educativo, é uma vitória!! Muita coisa se tem feito nesse sentido e o mestrado é uma forma de eu ajudar a escrever um pouco dessa história.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	18
1.2 JUSTIFICATIVA	19
1.3 OBJETIVOS	22
1.4 APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
2 A EDUCAÇÃO, SEUS INTERESSES E OBJETIVOS AO LONGO DO TEMPO	25
3 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE	32
3.1 O PROFESSOR COMO DISCENTE	44
3.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO POSSIBILIDADE.....	46
4 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	53
5 METODOLOGIA	60
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
6.1 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	75
6.1.1 A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA.....	76
6.1.2 A ATUAÇÃO FUNDAMENTADA NO RESPEITO PELA CRIANÇA	82
6.1.3 OS CURSOS DE FORMAÇÃO	89
6.1.4 O SILENCIAMENTO DO PROFESSOR.....	95
6.1.5 O CONHECIMENTO DAS NORMATIVAS LIMITADO PELA DEMANDA DE TRABALHO	101
6.2 UMA ARTICULAÇÃO INTER-NÚCLEOS.....	104
7 CONSIDERAÇÕES	107
8 REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

Se a curiosidade não existisse, pouca coisa seria feita para o bem do próximo. Mas a curiosidade se insinua sob o nome de dever ou de compaixão na casa do infeliz e do necessitado. Talvez até mesmo no famoso amor maternal há uma boa dose de curiosidade

Nietzsche

Pensar a sociedade nos dias de hoje inclui pensar a Educação. É impossível debater temas relacionados a construção, estrutura e desenvolvimento social sem associá-los aos fatores educacionais. A própria origem da palavra endossa essa definição pois, conforme Ghiraldelli Jr (2015), o termo Educação abriga sua origem em duas palavras derivadas do latim: *educere* que significa **conduzir de fora** e *educare*, que significa **sustentar, alimentar, criar** e, no sentido comum, **instruir, ensinar**. Portanto:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1994, p. 7)

Educação, portanto, está ligada ao próprio ato de viver, acontecendo em todos os momentos em que há a interação entre as pessoas, independentemente da idade ou situação social. Embora a definição de educação a represente em todos os momentos e lugares, hoje ela é vista como complementar à palavra **escola**, por vezes sendo entendidas como sinônimas. Essa relação entre Educação e escola pode ser chamada de

Ensino formal [que] é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 1994, p 26)

E quando aparece a escola e a formalidade aparece também o professor, o aluno, as leis e acontece uma dinâmica onde esses atores convivem, se mesclam, se influenciam. As normas oficiais dão o suporte e o direcionamento para que os professores atuem com as crianças e, periodicamente estão mudando para atender aos objetivos específicos de cada momento histórico. Com a chegada de uma nova normativa, surge também a necessidade de

conhecimento e aprimoramento por parte dos professores para que possam adequar-se a essas proposições e isso acontece por meio de estudos e principalmente através dos cursos de formação continuada oferecidos em cada sistema educacional.

No entanto, os saberes que os professores acionam em sua atuação profissional não se resumem a ouvir e absorver o que é proposto. Seu conhecimento profissional engloba diversos aspectos de sua formação pessoal, sua visão de mundo, o conhecimento adquirido através de estudos formais e o que vai aprendendo e desenvolvendo com o passar do tempo.

No ano de 2017, após um período de discussões, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter mandatório que orienta o trabalho dos professores da educação básica, essa que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (sendo este último contemplado em uma discussão inicial que seria ampliado posteriormente). Antes mesmo da homologação do documento, já havia um movimento para conhecimento e compreensão do que seria tal normativa, deflagrando, por parte das instituições educacionais cursos e palestras direcionadas para esclarecer os professores sobre as novas instruções, ao que a Prefeitura Municipal de Curitiba prontamente ofereceu cursos para esclarecer essas questões e preparar a construção do currículo (uma das ações atreladas à BNCC é a participação da mesma na construção dos Currículos dos Municípios).

Não foi sem discussão ou controvérsias que a BNCC foi escrita. Alguns autores questionam a sua construção a partir de diversos pontos de vista. Escrevendo sobre a necessidade de tal documento, Alves, 2014 questiona sua necessidade. A partir do olhar sobre o PNE, defende que a ênfase que foi dada à construção de uma Base Curricular Comum seria uma distração para que outras metas igualmente importantes fossem invisibilizadas e não cumpridas, como a meta 20, por exemplo, que trata da ampliação do investimento em educação pública ou a meta 18 que determina assegurar em um determinado prazo a Plano de Carreira dos profissionais do magistério. Após discussões sobre esses pontos, a autora conclui que colocar como prioridade e principal tópico de discussão esse documento é uma forma de fugir de outras responsabilidades impostas pelas próprias metas do PNE.

Outro fator que causa controvérsia é aquele trazido por Caetano, 2019 que explicita os sujeitos que direcionam a Política Educacional Brasileira. Através de um mapeamento consistente sobre os sujeitos que influenciaram a construção e implementação da BNCC, mostra que existe uma mescla entre o poder público e privado, citando nomes de instituições e pessoas que estiveram ligadas diretamente à promoção da escrita do documento, fomentando o Movimento Pela Base. Seu texto denuncia o interesse do poder privado sobre o ambiente educacional como uma fonte de lucros e o incentivo à instalação de processos semelhantes ao empresarial, criando a oportunidade para que haja a venda, pelo setor privado, de formações para os profissionais de programas prontos e pré-determinados a orientar a prática pedagógica dos professores, sem levar em conta os contextos e a diversidade social, cultural e humana que permeia as mais diversas regiões do país, perdendo assim o caráter educativo e formador da escola.

Já Silva, 2018, ao escrever sobre a BNCC do Ensino Médio, esclarece que, embora seja anunciada como um novo documento, a BNCC traz um discurso que já foi apresentado e insinuado em outros momentos de reformas educacionais, apenas sendo reapresentado com outras palavras e uma propaganda que exala novidade.

Podemos ver que, como dito anteriormente, muita discussão e controvérsia permeia a escrita da BNCC. Ainda assim, é ela que está posta como documento para orientar o processo educativo nas escolas e a ação dos professores junto aos estudantes do país em todas as etapas da Educação Básica.

A etapa abordada nesse trabalho é a da Educação Infantil que é reconhecida como uma etapa única, mas a título de organização divide o atendimento em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). No Município de Curitiba essa etapa é atendida por duas instituições: os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem as crianças de 0 a 5 anos em caráter integral, com espaço e estrutura próprios para essa faixa etária e há o atendimento em escolas, feito para as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) em que elas dividem o espaço e a estrutura com o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Esses diferentes espaços de atendimento suscitam alguns pontos de divergência pois, mesmo com a legislação alcançando todas as crianças de 0 a 5 anos, a organização do espaço e a dinâmica de funcionamento de cada local influencia a forma de trabalho dos professores que participam dos mesmos cursos de formação e recebem as mesmas orientações de trabalho, ignorando-se o fator espacial e estrutural nessas orientações.

Nesse trabalho encontraremos um grupo específico de professores que durante os capítulos irão sendo apresentados, mas por ora, é importante saber que a pesquisa foi feita com um grupo de dez professoras que atuam em escola e que participaram dessa etapa de transição para atender as exigências da BNCC, bem como do Currículo construído a partir dela. Vale aqui esclarecer que essa pesquisa se iniciou em 2019, em um momento em que não se imaginava um cenário pandêmico que levou a um distanciamento social, uso intenso de ferramentas tecnológicas que até então não faziam parte da rotina de trabalho dos professores e uma constante incerteza sobre a presença da vida no dia seguinte. Isso foi tão presente que do grupo com dez participantes que tínhamos terminamos com nove pois uma delas nos deixou, levada pela COVID 19 em meio ao processo. Sua participação, porém, está registrada e faz parte dessa história. É claro que esse cenário impactou algumas ações que precisaram ser modificadas, mas, conseguimos concluir o trabalho após adequações.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Considerando as diversas mudanças nos documentos, o papel do professor nesse contexto e reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que compõem a educação infantil, surge a questão que norteia as reflexões e busca algumas respostas junto aos professores constituindo assim o problema da pesquisa: como o saber docente, constituído nos vários momentos formativos e pela experiência, articula os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC com a intencionalidade educativa? A questão aborda especificamente a pré-escola (4 -5 anos) por alguns motivos: o fato da fase da pré-escola fazer parte da educação obrigatória, as especificidades que constituem as diferentes faixas etárias na educação infantil

e a diferença histórica envolvendo a finalidade da pré-escola e da creche (questões que serão apresentadas ao longo do texto) e, principalmente, a área de atuação das participantes da pesquisa (professoras da pré-escola que atuam em escolas) Quando o documento propõe uma divisão de objetivos baseado no reconhecimento das diferenças entre as faixas etárias, entende que, mesmo caracterizando a mesma etapa da educação básica, as crianças da educação infantil apresentam diferenças de desenvolvimento de acordo com a faixa etária, logo, para que o educador possa atuar de forma efetiva a promover esse desenvolvimento, necessita de saberes específicos para atender a essa demanda.

Esses saberes não estão contidos apenas nas linhas da legislação, ou nos livros que versam sobre o desenvolvimento infantil, tampouco está contido fora dele. Compreender o saber docente

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc). (NÓVOA, 2019, p. 6)

Compreende, portanto, reconhecer que o professor se utiliza dos documentos norteadores, composições teóricas, apreciação de outras experiências práticas juntamente com o sentido que cada uma dessas apropriações desperta em si, compondo sutilmente o seu saber e fazer pedagógico.

1.2 JUSTIFICATIVA

Acreditando que o saber docente promove práticas que são influenciadas por muito mais do que leis e conhecimento técnico aplicado, essa pesquisa justifica-se por três motivos: pessoal, acadêmico e social. Talvez a parte pessoal seja a que mais flua em uma justificativa. Faz parte do ser e construir-se, de dentro para fora, conhecendo cada espaço e sentido. A função docente se materializa no interior da escola, na ação com as crianças, no entanto ela é construída em diversos momentos: o planejamento individual e coletivo, as conversas com os colegas, as leituras complementares, os cursos de formação continuada e as reflexões que são feitas sobre todas essas ações. Não se

resume a uma construção individual ou a momentos isolados, mas em encontros entre o individual e o coletivo. Conforme Nóvoa (2019, p. 6):

tornar-se professor obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

O dia a dia em um ambiente escolar promove a interação com os outros colegas professores e permite o aprendizado coletivo apontado por Nóvoa. No entanto, esse encontro no ambiente de trabalho, embora imprescindível, reduz as possibilidades de troca de experiências, pois os professores convivem em uma realidade semelhante.

As ações formativas do município de Curitiba, proporcionam momentos de formação continuada que reúne diferentes unidades, pertencentes ao mesmo núcleo de Educação. Esses encontros seriam lugares privilegiados para ampliar reflexão sobre a dimensão coletiva da profissão docente, tornando-a mais rica e abrangente. No entanto, eles acabam, muitas vezes, servindo para o repasse de informações e novas normativas, reduzindo os momentos de troca de saberes entre os professores.

A Educação não é um campo estático e pronto, está sempre em construção. Não se trata aqui de menosprezar a construção do caminho formativo conquistado pelo município, mas sim de otimizar o desenvolvimento docente, integrando o saber que os professores já trazem consigo e aquele que está sendo apresentado. Essa integração só é possível através da comunicação baseada em momentos de fala e escuta. Essa pesquisa parte de uma necessidade pessoal de ver essa integração sendo possibilitada. Para contribuições na área acadêmica, parte-se do fato da BNCC ser um documento recente cuja função é orientar a escrita dos currículos e, baseado em seu texto, o currículo da Educação Infantil do município de Curitiba foi construído.

Por se tratar de um documento que orienta o trabalho dos professores no âmbito nacional, é importante investigar a compreensão dos professores sobre ele e, principalmente como estão fazendo a integração entre o seu saber e as orientações recebidas entendendo que a educação é dinâmica e que poderá assumir uma outra normativa se o momento assim o pedir, mas entender a recepção dos professores a uma nova normativa, pode dar pistas de como trabalhar de forma mais assertiva na apresentação e incorporação de normas

futuras. A pesquisa realizada será de caráter qualitativo, pretende compreender os detalhes da informação obtida e, juntamente com ela agrupar outras informações provindas diretamente da “sala dos professores” e suas contribuições para o fortalecimento da ligação entre teoria e prática.

Socialmente, parte-se da citação feita por Campos, Fullgraf e Wiggers, ao analisar dados sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006, p. 100)

A formação dos professores é ligada ao fator qualidade. A sociedade espera que a escola seja o diferencial na vida de seus filhos, uma esperança de melhorar o futuro (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006). Sendo assim, torna-se necessário entender que as questões que permeiam o meio educacional não dependem somente de decisões técnicas e teóricas. As pessoas estão presentes nessa equação e a visão e expectativas delas em relação a passagem da criança pelo ambiente educacional e o seu resultado devem ser levadas em conta quando se propõe modificações em suas práticas. Devido a essa expectativa da sociedade, essa pesquisa justifica-se socialmente porque trata-se justamente de ouvir os professores, validar e valorizar as suas práticas, demonstrar o seu conhecimento e reconhecê-lo como potencializador da qualidade educacional, juntamente com as normativas apresentadas e não alheio a ela.

Uma análise sistemática feita por Dias, Asinelli-Luz e D'aroz (2021) abordando a relação entre o saber docente e o desenvolvimento da criança da Educação Infantil trouxe resultados importantes que explicitam as ações dos professores em sua prática diária e o que a motiva. No entanto, deixou lacunas ao apresentar na conclusão da pesquisa uma avaliação das ações das professoras através de sua descrição e elencando-as como adequadas ou inadequadas frente ao aparato teórico que hoje suporta as ações no campo educativo, excluindo a opinião dos próprios participantes da pesquisa sobre os sentidos que constituem as suas ações. A contribuição dessa pesquisa para o campo acadêmico está justamente em ir além do pareamento das respostas dos participantes com o aparato teórico, julgando-o se é adequado ou não. Aqui

propõe-se um espaço de escuta e desvendamento onde os próprios professores têm a oportunidade de revelar a sua perspectiva sobre o que fazem, suas motivações, embasamentos e ações, enfim, os sentidos constitutivos do sujeito e que transparecem em suas ações.

1.3 OBJETIVOS

Se a escola pretende proporcionar uma Educação com qualidade para as crianças, e as famílias estão apostando nessa formação, é importante conhecer e valorizar o saber do professor, afinal é através de sua atuação que o direito à educação com qualidade será possibilitado. Pensando nesse saber, a pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Compreender como os professores da pré-escola contemplam as proposições da BNCC em sua prática pedagógica, conciliando-as com outros conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, visando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Objetivos específicos

- Identificar que fatores os participantes alegam fundamentar sua ação docente a fim de assegurar a intencionalidade educativa;
- Investigar quais conhecimentos adquiridos durante a formação como profissional da educação dão suporte para o trabalho com as crianças;
- Analisar como os professores entenderam os cursos de formação continuada (instrumento de apropriação das proposições da BNCC) inserindo os aprendizados em sua prática.

1.4 APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Primeiramente, haverá o apontamento de algumas marcas históricas que permearam a educação. O objetivo não é a construção linear da história, mas sim exemplificar os movimentos que acontecem no campo educacional conforme os interesses e objetivos da sociedade vão mudando. O campo educacional está longe de apresentar um desenvolvimento linear e uniforme. Os objetivos e as motivações que o movimentam mudam de acordo com o período histórico e os interesses sociais, políticos e pessoais em cada uma de suas fases. Isso demonstra que está em constante movimento, o que nos leva a entender que, o que é dado como certo hoje, amanhã poderá ser modificado e ultrapassado. Entender os diversos interesses que perpassam a educação é de extrema importância para que se valorize o que de fato não muda no campo educacional: uma ação feita por pessoas e para pessoas, fato esse que deve estar acima de qualquer lei ou norma que venha a ser discutida. Isso não quer dizer que as normativas que orientam a ação no campo educacional sejam dispensáveis, muito pelo contrário, em um campo que abrange a vida de cada um dos brasileiros, faz-se necessária a organização e direcionamento. Propor que o mais importante são as pessoas significa entender que, se elas estão sendo desrespeitadas em nome do cumprimento da lei e das normas, vale um reconsiderar e um reposicionamento do que realmente importa. Assim, a primeira parte inicia com a trajetória da pesquisadora, do curso de mestrado em educação. Segue-se uma introdução ao tema da dissertação, a delimitação do problema de pesquisa, sua justificativa, os objetivos e a descrição do design da dissertação.

Na segunda parte, considerando as pessoas como foco central do campo educacional, haverá uma explanação sobre o saber docente considerado em três esferas; formação pessoal, formação inicial e formação continuada. Essa parte traz à tona a importância da atuação do professor junto às crianças da pré-escola, considerando as orientações da BNCC e qual o seu lugar em atender as exigências de uma normativa recente que traz a criança como elemento principal de seu desenvolvimento e aprendizagem, pontuando os fatores que fundamentam a prática pedagógica bem como a sua intenção educativa por meio da ação de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para que essa atuação do professor seja satisfatória, atendendo aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo documento, alguns teóricos são convocados para esclarecer alguns aspectos pontuais do desenvolvimento da criança da pré-escola nesse terceiro momento. Uma vez que a ação do professor visa promover esse desenvolvimento, é imprescindível seu conhecimento sobre essa etapa da vida na quarta abordagem, faremos a explicitação do método utilizado para que a pesquisa aconteça com a rigorosidade científica que esse trabalho demanda, explicando o caminho percorrido e as escolhas metodológicas aplicadas na pesquisa.

Já no quinto momento, teremos descrição da coleta e análise de dados bem como a apresentação dos resultados aos quais chegamos. As participantes da pesquisa são dez professoras que atuam na Educação Infantil, na pré-escola e em ambiente escolar. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram o questionário com perguntas objetivas e outras abertas e o grupo focal que visou cobrir as possíveis lacunas deixadas pelo instrumento anterior. A análise dos dados produzidos será feita por meio da utilização dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) que é desenvolvido a partir da leitura flutuante do material produzido, a identificação de pré-indicadores e indicadores que encaminham para a constituição dos sentidos construídos pelos sujeitos. Esses indicadores são agrupados e vão constituir os núcleos de significação. A opção pelos núcleos de significação se deu, pois, a proposta é entender as subjetividades impressas nos depoimentos dos professores. Entendemos que a compreensão das significações que estão presentes em sua vivência é capaz de abrir um caminho para uma otimização dos processos de formação dos professores, refletindo assim em um melhor atendimento às crianças com as quais trabalha. Finalmente faremos as considerações sobre todo o trabalho realizado e os apontamentos para um direcionamento futuro da continuidade da pesquisa.

Os pensamentos de Nietzsche que abrem cada capítulo é uma lembrança e reconhecimento do que somos, todos: humanos, demasiado humanos. Com nossas histórias, pensamentos, sentidos sobre a vida. Não somos iguais, não pensamos igual, somente pensamos e devemos fazer um esforço para compreender o pensamento do outro.

2 A EDUCAÇÃO, SEUS INTERESSES E OBJETIVOS AO LONGO DO TEMPO

O absurdo de uma coisa não é uma razão contra a sua existência, é antes uma condição dela.
Nietzsche

As histórias infantis, mesmo aquelas inventadas na hora de dormir, seja pela falta de um livro seja para extravasar a criatividade, tem um clássico começo “era uma vez” e, conforme a enciclopédia livre ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_uma_vez_\(express%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_uma_vez_(express%C3%A3o))) trata-se de uma expressão clichê utilizada para introduzir histórias infantis que nada tem de compromisso com a realidade e por isso, cabe nessa expressão tudo o que a imaginação permitir e a criatividade atestar. Curiosamente, a mesma fonte (que não possui tanto crédito, mesmo assim é a primeira a aparecer nas pesquisas virtuais) apresenta uma grande quantidade de idiomas que expressam o mesmo início clássico ao contarem histórias para suas crianças. Mas para que não reste dúvidas, e para que a transgressão seja perdoada, usemos uma fonte mais confiável que reitere o demonstrado acima, através das palavras de Romeu e Belmont (2002, p. 22) “A própria expressão “era uma vez” nos dá a pista. Escrever é, de certa forma, trazer o passado para o presente, resgatar a unicidade de um evento individual e, simultaneamente, propor que seja revivido coletivamente por quem escreve e por quem lê”. Uma análise particular da expressão nos permite divagar sobre os seus termos e chegarmos à conclusão de que combinam magistralmente com o contexto. A palavra “era” denota algo cristalizado em algum lugar, algo que já foi e que só pode ser acessado por meio das lembranças, já seu complemento “uma vez” encerra a questão traduzindo o evento como algo único que ficou no passado.

A história humana, no entanto, não pode ser confinada a essa expressão pois a história dos nossos antepassados não era, ela é em nós; também não foi uma vez, ela está presente no que sabemos, em como vivemos e no fundamento de cada transformação que temos, seja intelectual, emocional ou material (revivida e ressignificada). Carregamos suas realizações em nossas produções como marcas genéticas que embora não determinem como ou o que iremos ser, indicam de onde viemos e que potencialidades podemos ter.

Com a Educação não é diferente, o que sabemos, estudamos e praticamos hoje ao fazer educação é, conforme Stephanou e Bastos, (2011 p. 14) “como uma construção que tem lugar não num passado homogêneo, mas em um tempo saturado de agoras”. Antes de tecer uma análise para compreender como os professores articulam a BNCC e sua prática pedagógica (sendo a implementação da BNCC um agora bem recente), tomamos a liberdade de considerar alguns “agoras” que aconteceram na história da educação no Brasil. É necessário clarificar porém que essas considerações não pretendem estabelecer a história linear da educação e nem tem a intenção de tornar-se uma reprodução dos acontecimentos, mas ela é conveniente aqui pois cada novo movimento que acontece no campo educacional se autojustifica como mudança que busca a qualificação da educação. Ora, se não há um evento que o antecede, como perceber mudanças? A BNCC se apresenta como um evento legal que tem a intenção de acrescentar algo sobre a educação hoje e acrescentar subentende algo já existente.

A intenção é apontar, a partir de Saviani (2011) considerações sobre os momentos em que aconteceram mudanças no campo educacional e, mais do que isso, demonstrar que ele não é isolado da história geral das pessoas, que compõe tempos com interesses diversos e que os objetivos em relação ao seu cultivo na sociedade não são absolutos, mas sim, relativos aos interesses do momento. Podemos concluir, portanto, que o nosso agora também tem os seus objetivos enraizados em interesses diversos e que circulam nas instâncias sociais. Cabe pontuar que essa reflexão não está buscando classificar algo como bom ou ruim, apenas exemplificar a importância de considerar o contexto para que as pessoas envolvidas no processo não sejam subjugadas em demasia aos interesses que mudam de acordo com a conveniência.

Analisando a história da política educacional no Brasil, Saviani (2011) faz a distinção de três momentos considerando o final do século XIX e momentos ao longo do século XX. Anteriormente o domínio era feito pelo Império e sua menção à educação como um direito universal de cidadania. Embora a Constituição Imperial, ao tratar dos direitos dos cidadãos brasileiros explicita a educação, a denominação de cidadão era restrita aos homens que detinham parcelas significativas de renda, mesmo que iletrados. Daí a determinação da educação primária e gratuita ser estendida a todos os cidadãos, mas eram esses

os cidadãos. Contextualmente, o Império não necessitava da anuência popular para realizar qualquer ação, sendo assim não havia a necessidade de estender a educação a ninguém mais do que a parcela que interessava, os detentores de renda e, conseqüentemente de poder (CURY, 2011 p. 19).

O primeiro período pós Império compreende os anos de 1890 a 1931 e apresenta um novo regime, o republicano, que traz consigo um formato federativo, representativo e presidencialista. Um pouco mais aberto do que anteriormente, o direito de votar e ser votado pautava-se na necessidade de letramento. A gratuidade do ensino, porém não estava presente na Constituição e há um reconhecimento do ensino privado juntamente com a isenção de impostos se considerados idôneos. Duas questões ficam claras: os filhos da elite teriam a possibilidade de frequentar os estabelecimentos de ensino, alcançarem o letramento e terem o direito ao voto enquanto à maior parte da população cabia a motivação por procurar os bancos escolares se interessada em participar da vida pública através do voto Cury (2011 p. 22). Há aí uma clara demonstração do interesse em manter as rédeas do domínio nas mãos de um mesmo segmento da sociedade ao mesmo tempo em que se utilizavam da educação como propaganda que atestava o novo regime.

O segundo período, conforme Saviani (2011 p. 31), compreende os anos de 1931 a 1961, marcado por regimes ditatoriais que propõem uma ideia de ensino unificado mas, que ao mesmo tempo segue dois caminhos: o ensino secundário que dava acesso ao ensino superior que formava as elites condutoras e a formação técnica para o povo conduzido “essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais”(SAVIANI, 2011 p. 33). Podemos inferir algumas motivações para essa forma de universalizar o ensino pois sendo o regime ditatorial, manter o ensino universal alcançaria três objetivos: o primeiro era preparar os condutores do povo de forma controlada através da formação dos filhos da elite, o segundo era o controle do próprio povo por meio dos conteúdos repassados na escola e o terceiro, como o próprio autor utiliza a expressão, era o adestramento da mão de obra. Podemos ver nitidamente os objetivos da educação, nesse momento, subordinados à ordem política vigente e movimentada para atender aos seus interesses.

O terceiro período compreende os anos de 1961 a 2001 que traz o período da Ditadura Militar que foi marcado pela proliferação do ensino profissionalizante e o produtivismo pedagógico que resultou em uma grande experimentação educativa. Entende-se o entusiasmo pelo ensino técnico profissionalizante à luz da criação do Conselho de Desenvolvimento Industrial em 1964 para impulsionar o desenvolvimento no país. Posteriormente o processo de redemocratização do país com destaque para a constituição de 1988 trazendo a Educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6), direito público subjetivo e gratuito (com a inserção do Ensino Médio na LDB 9394/96). Os professores também são contemplados ao serem admitidos por concurso público, planos de carreira, salário profissional e cursos de formação. Podemos perceber que o Estado assume, pelo menos na letra da lei, várias responsabilidades que até então apareciam de forma subjetiva ou nem apareciam na legislação.

Essa súbita assunção de responsabilidades acontece em um cenário que “visa atender precisa e imediatamente às deliberações advindas de eventos e documentos internacionais que trazem como foco principal a suposta universalização da educação e seu enquadramento à “sociedade do conhecimento”” (DIONÍSIO, SILVA, 2012 p. 2). Esses documentos propagam a ideia de que o desenvolvimento de um país está diretamente ligado à oferta, permanência e qualificação da Educação. Produzidos em sua maioria sob o olhar atento de agências como o Banco Mundial e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação), direcionam as políticas educacionais dos países participantes. Mais uma vez vê-se que os objetivos da Educação servem a um determinado contexto político, reforçando que o agora está diretamente vinculado a diversos fatores.

Assim como a educação em geral apresenta variados objetivos dependendo do tempo em que acontece com a Etapa da Educação Infantil acontece algo semelhante. Apresenta uma história extensa e repleta de detalhes e até mesmo contradições, mas aqui vamos abordar alguns momentos somente a título de exemplo para a compreensão dos interesses envolvidos em cada mudança que acontece nesse segmento.

Conforme Kuhlmann Jr. (2011 p. 182), a primeira creche no Brasil data do ano de 1889 e serve aos filhos das operárias de uma determinada fábrica de tecidos e essa forma de atender às crianças foi ganhando outros espaços e

responsáveis por todo o país. Não havia uma relação entre esse atendimento oferecido às crianças e o campo da educação, estar inserida em um espaço de trabalho nos dá alguns indícios do que era importante nesse período. Em relação à inserção legal o primeiro marco

é sem dúvida a legislação trabalhista aprovada após o Movimento de 30, no âmbito das amplas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nesse período. A Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprovada em 1943, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação” (CAMPOS, 1999, p 120)

Além do interesse em manter espaços para o atendimento às crianças no sentido de deixar as mães mais tranquilas e produtivas eram muito vantajosas do ponto de vista do empregador pois, uma vez estando as crianças protegidas fisicamente nesse espaço, potencializavam a produtividade e reduzia o número de faltas ao ambiente de trabalho (TATAGIBA, 2011 p. 151). Nesse mesmo tempo, a parte intelectual do movimento feminista ganhava força, criticando o papel tradicional da mulher no cuidado com a casa e os filhos, a defesa de sua participação no mercado de trabalho o que impulsiona interesse em responsabilizar a sociedade e o estado pelo cuidado com as crianças pequenas (CAMPOS, 1999, p. 122). Assim, nesse momento o objetivo do atendimento às crianças em espaços educativos tem pouco ou nada a ver com a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Enquanto as instituições de atendimento às crianças se multiplicam pelo país, esse viés de interesse vai ser mudado a partir da década de 70, onde começa a haver uma preocupação com a qualidade do atendimento oferecido às crianças e com os profissionais que faziam o atendimento (ANDRADE, 2010, p.142). Esse interesse é modificado devido aos índices de fracasso na educação básica e a propagação da teoria da privação cultural¹, o que desperta uma insatisfação por parte dos intelectuais da educação quanto aos interesses de vincular essa etapa à área da educação. Eles criticavam a teoria da privação cultural ao mesmo tempo que defendiam a priorização do ensino fundamental

1 Ver Kramer, S. (2013). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos De Pesquisa*, (42), 54–62. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/arti>)

que não já tinha uma verba limitada não podendo dividi-la com mais um segmento (CAMPOS, 1999 p. 121).

Ao mesmo tempo em que é alvo desses impasses é reforçada uma subdivisão: as creches que atenderiam as crianças de 0 a 3 anos voltado a cuidados de higiene e saúde enquanto as crianças maiores frequentam espaços que, conforme Barbosa, (2007, p.16) passam a ser vistos como contextos para um período preparatório para a escolarização, como função compensatória e incorpora treinamento de habilidades de coordenação motora e desenvolvimento de hábitos e atitudes para tentar sanar a defasagem crescente do ensino fundamental.

A mudança que acontece a partir de 1990, que passa a considerar que a formação de um bom cidadão não se resume a um preparo para o futuro, mas demanda respeito ao direito da criança, é impulsionado pelos estudos das neurociências que comprovam que as crianças têm maiores conexões cerebrais entre os 0 e os 6 anos. Conforme Montoya (2018, p. 23) estudos da Universidade de Harvard atestam que:

A arquitetura do cérebro começa a se formar nos primeiros anos de vida e continua ao longo dos anos por conta das experiências vividas. O que acontece na primeira infância pode deixar marcas para toda a vida. Olhar para a primeira infância não é um problema exclusivamente de cuidado e atendimento, mas sim é um desafio do presente que afeta o desenvolvimento futuro.

Aliado a essas descobertas, a atenção para o desenvolvimento das crianças ganha o espaço de interesse das políticas públicas, a estratégia está centrada em:

Intervenções precoces que tratam de maneira mais abrangente as necessidades básicas das crianças (saúde, nutrição e desenvolvimento emocional e intelectual) além de estimularem o crescimento de adultos capazes e produtivos, também podem alterar trajetórias de vida de crianças nascidas pobres ou que não tiveram as oportunidades de crescimento e desenvolvimento das crianças mais ricas (MONTROYA, 2018, p. 23)

A partir de contribuições da sociologia da Infância chega-se ao pensamento de que a infância é um estágio da vida equivalente aos outros em importância e “esse entendimento da infância rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e competente” (ANDRADE, 2010 p. 66), abandonando a

compensação, a preparação ou qualquer outra ideia de uma criança incompleta, dependente, alguém que virá a ser.

Desse entendimento de criança como coconstrutora, cidadã, agente, membro de um grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. (MOSS, 2001 p. 142 *apud* ANDRADE, 2010 p. 68)

Esse é o atual entendimento sobre a criança que frequenta as instituições de Educação infantil hoje e para as quais os objetivos da educação se voltam. Convém observar o que está acontecendo no cenário mundial, político e social no momento e pensar sobre o que e a quem interessa essa visão sobre a criança e a movimentação do setor educacional no sentido de atendê-la.

Chegamos ao final de um resumo que, como dito anteriormente não tem a intenção de tecer análises ou reescrever fatos históricos, mas somente de exemplificar que os interesses, dependendo do contexto vão mudando e a Educação Infantil não está alheia a essa realidade. Seria ingênuo pensar que um campo que muda seus interesses e os adequa ao contexto, de repente apresentasse um interesse livre de interferências apenas porque descobriu uma concepção de criança definitiva e verdadeira.

Assim, como pudemos ver, esse pensamento que hoje, de forma tão segura procura nortear o trabalho das professoras em sala de aula, em algum momento será substituído por outro e isso não quer dizer que está certo ou errado, mas pode nos deixar alertas no sentido de não penalizarmos os professores que, sendo alvos de uma rasa interpretação, não estão atendendo a contento o que espera as definições e concepções atuais de infância. O professor é constituído de todos esses “agoras” que foram dando sentido à sua identidade ao longo de sua formação e que não podem simplesmente ser ignorados ou resumidos como falhos ou insuficientes. Tendo isso em mente, convém discorrermos sobre o profissional da educação, seus saberes, como se constroem e como veem e entendem a sua própria atuação com as crianças.

3 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

Não basta somente saber tocar bem, mas também se colocar ao alcance dos ouvidos. O violino nas mãos do maior mestre não produz senão um murmúrio, se a sala for grande demais; pode-se então confundir o maestro com o primeiro ignorante que aparecer.

Nietzsche

Uma expressão muito conhecida para se referir à docência foi proferida por Paulo Freire (2013, p. 25) “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”. Essa referência proporciona a possibilidade de uma boa reflexão. Embora a instituição educativa seja feita de diversos atores, cada um com sua importância e, de alguma forma imprescindível para seu funcionamento, o autor chama a atenção para dois principais que estão mais diretamente envolvidos na ação educativa: o docente e o discente. Interessante notar que esses papéis se alternam no dia a dia. O papel docente aqui não se refere somente ao professor bem como o discente não se refere somente ao estudante. Em um movimento de interação e troca, ambos se complementam. No entanto, a expressão “profissão docente” cabe ao adulto atuante nessa equação, conforme Gatti (2017, p. 727 e 732):

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres. Se faz na relação de adultos preparados com os mais novos, num processo que levou à institucionalização das escolas, e aqui, o papel do professor é central.

Alternando-se entre discência e docência, professores e estudantes estão em constante aprendizado. No entanto, a responsabilidade profissional, técnica e teórica sobre esse aprendizado está sobre a figura do professor que, utilizando seu arcabouço de saberes orquestrará as ações do cotidiano para que as práticas e vivências culminem em aprendizagens relevantes para ambos e não somente se reduza ao espontaneísmo ou naturalismo.

A importância de se promover um saber consistente em que esteja em constante aprimoramento é explicitada inclusive na legislação oficial ao falar sobre:

Na Educação Infantil, delineia-se um perfil de profissional que busque continuamente atualizar-se e conhecer sua área de trabalho; que no processo indissociado de educar e cuidar de crianças, aprenda sobre

quem são elas, como pensam, expressam, comunicam ideias e reagem diante das diferentes situações (BRASIL, 2006, p. 32)

A proposição inserida no documento nacional é reiterada e confirmada por aquele construído pelo município:

A profissionalidade docente é marcada pela necessidade de constantes reflexões sobre seus modos de ser e fazer nas práticas cotidianas e pela percepção de que bebês, crianças e professores protagonizam todas as ações” (CURITIBA, 2020, p. 159).

Assumir a existência de uma responsabilidade profissional compreende aceitar que existe um rol de conhecimentos específicos e inerentes a tal profissão e com os professores isso não é diferente. Para atuar como profissional da educação é necessário que consigamos vislumbrar quais conhecimentos específicos fazem parte do ser professor que o diferencia daquele que não é professor. Vamos pensar o saber docente a partir de Tardif (2014, p. 16):

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, *os saberes dele*.

Tardif (2014), ao escrever sobre os saberes docentes e a formação profissional vai explicar alguns pensamentos evidentes sobre esse saber docente que não é simples, puro, evidente, estático, mas que se constrói à partir de várias experiências e ganha diversas nuances.

Conforme Tardif (2014), o saber docente é social pois é exercido em um espaço coletivo e, embora a formação de cada um possa trazer algumas nuances diferentes, esse saber só pode ser compreendido quando observado nesse espaço que os professores compartilham com outros professores e que juntos constroem sua forma de organização. Também é social porque é legitimado por toda uma estrutura que a garante como as universidades, as associações profissionais, a estrutura local da escola, os ministérios de Educação que lhe dão reconhecimento social. O cerne da profissão docente é a atuação de pessoas para com outras pessoas que vivem na sociedade, com o propósito de oferecer-lhes uma outra perspectiva, outra visão de mundo, denotando mais uma vez seu caráter social. O que os professores ensinam e a sua forma de ensinar também estão subordinados a um ordenamento social do que é importante para determinado povo, o que eles consideram relevante

naquele momento para sua história e finalmente, apresenta um caráter social por não ser um grupo de conteúdos aprendidos uma única vez e assim utilizados durante todo o tempo em que atuam. Ele vai se fazendo e refazendo conforme as experiências sociais que os professores vão tendo ao aprender a dominar, de forma progressiva seu ambiente de trabalho.

Além de pontuar o aspecto social do saber do professor, Tardif também evidencia sua pluralidade e temporalidade. Isso implica compreender que o conhecimento não é advindo de uma única fonte, mas que carrega consigo as mais diversas influências e que, conforme a passagem do tempo as mudanças na sociedade, o advento de novas descobertas e outras formas de pensar a sociedade vão se desenvolvendo. O saber do professor acompanha essa pluralidade de ideias ao longo do tempo, apresentando modificações conforme as coisas vão acontecendo. Resumindo, o autor conclui que

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014 p. 36)

A partir das contribuições de Tardif (2014) podemos perceber que falar sobre o saber docente implica olhar para muitas questões. Outros autores ao debaterem sobre o tema trazem contribuições semelhantes em suas proposições.

Nóvoa (1992 p. 29) pontua que o saber docente é forjado no interior da sua formação, pois não se pode dissociar a formação da produção do saber, indicando que o saber docente engloba todas as esferas de sua existência, e não somente seus conhecimentos teóricos sobre a profissão. Ao falar sobre tornar-se professor, Nóvoa (2019, p. 6) pontua que nessa construção, não se pode levar em consideração somente em seus critérios técnicos ou de aplicação dos conhecimentos, mas enfatiza a complexidade da profissão destacando suas dimensões “teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.”. Kramer (1994) ao abordar a construção de um currículo para a formação de professores, chama a atenção para três polos sustentadores dele: conhecimentos científicos básicos e específicos para o trabalho com as crianças pequenas, construção e desenvolvimento do profissional em seu trabalho diário

e a consideração dos valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos através das experiências ao longo da sua vida pessoal.

Gatti (1996, p. 85) discorrendo sobre a identidade dos professores, traz à tona a existência do trabalho docente como fator que realimenta na sociedade a continuidade da experiência humana, através da “comunicação, manutenção, criação ou recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição”, denunciando a falta de consideração, por parte das pesquisas e políticas públicas, com a dimensão do professor como ser social, descrevendo-o apenas de forma generalizada, confinado a conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos através de sua formação básica ou continuada. Em 2003, ainda falando sobre o profissional docente, a autora vem reforçar a necessidade de abandonar a ideia de um professor como ser abstrato, essencialmente intelectual, para assumi-lo como um ser social, que está inserido em uma vivência grupal, afetado pela cultura, com sua identidade profissional e pessoal.

Sendo assim, seria impossível encontrar uma definição única para o saber docente e o que ele comporta, mas como cita Tardif (2014) ele é formado por uma liga, uma fusão de diversos elementos que podem ser encontrados em diversos momentos formativos em sua vida. Vamos procurar resumir esses aspectos abordando três naturezas que os formam. Lembrando que esse resumo não pretende cristalizar o processo formativo do profissional, mas sim identificar algumas dimensões que contribuem para a constituição do professor e seu saber.

Formação pessoal

“O professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA 1992, p 25), portanto, muito antes de ingressar em um curso oficial para formação de docentes, ele já está constituindo-se enquanto profissional. É impossível dissociar o profissional do pessoal, evocando um ou outro de acordo com o ambiente em que está inserido. Enquanto exerce sua atividade profissional o docente possui as suas próprias percepções sobre a educação e suas nuances, construídas ao longo da vida em suas interações

sociais, convívio familiar e sobre as impressões e marcas deixadas durante esses momentos.

Quando está atuando profissionalmente, esses elementos estão presentes em sua prática, interferindo diretamente sobre a qualidade de suas ações pois:

as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (LORTIE 1975 apud MARCELO, 2009 p. 9)

A experiência pré-formação inicial no ambiente educativo enquanto ainda estudantes são capazes de impressões fortes e duradouras nos professores, que irão replicá-las em sua prática diária, ressaltando aqui mais uma vez o caráter social do saber docente, valendo ressaltar que, além daquela adquirida pré-formação inicial, durante todo o percurso formativo há uma influência dos educadores que irá reverberar na prática dos professores. E não é só o ambiente escolar, através da observação de seus próprios professores durante a formação básica e demais momentos formativos que influencia a ação do professor, conforme o mesmo autor, as experiências pessoais que estabelecem determinada visão do mundo, impressões em relação a si mesmo, à sociedade e à escola, origem socioeconômica, de gênero e religião bem como aspectos familiares e culturais podem afetar o pensamento sobre o que se aprende e o que se ensina.

Além da formação pessoal construída a partir de fatores externos (cultura, família, sociedade), existe a questão da personalidade e afetividade que se traduz na forma como o professor vê seus alunos e a qualidade da interação que mantém com eles. Todas essas questões de caráter pessoal vão estar presentes durante a sua atuação profissional.

Formação inicial

Das dimensões do saber docente, a que se refere à inicial seja talvez, a mais preocupante devido ao lugar que ocupa na formação docente, principalmente no que se refere às licenciaturas. Ao proceder uma revisão

sistemática de literatura sobre a formação de professores, Arcadinho, Folque e Costa (2020, p. 9 e 10) diante dos dados encontrados, concluem “que a formação inicial de professores é a primeira etapa do desenvolvimento profissional afirmam que é a formação inicial “que possibilita aos futuros professores o contacto real com o exercício da profissão docente e a aprendizagem de conhecimentos e competências profissionais”.

Gatti, ao escrever sobre o assunto, faz referência a algumas falhas que acontecem nesse período da formação. Uma delas está ligada à questão da precariedade dos próprios estabelecimentos que ofertam a formação. Em 1992 já denunciava a fragilidade dos cursos de formação na área bem como a dúvida em relação à qualificação dos profissionais que formam os professores. Posteriormente, em 2014, aborda novamente o assunto com uma preocupação semelhante “há a necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica” (GATTI, 2014, p. 42), evidenciando que, mais de vinte anos depois de sua primeira observação quanto à questão da qualidade nos cursos de formação inicial, ainda persiste a preocupação com esse campo. Outra questão está relacionada aos conhecimentos que predominantemente são conteúdos de área, e a parte destinada à educação ser genérica e incompleta, além da fragmentação da formação, não contribuindo para a profissionalização docente nem para a construção e valorização de sua identidade profissional (GATTI, 2017 p. 730-731)

Mais uma questão debatida por Gatti refere-se aos cursos extremamente expositivos, com palestras que fazem prescrições educativas, sem se importar se as palavras ditas contribuirão para a prática diária do professor. Essa postura é desfavorável, uma vez que os conhecimentos produzidos na universidade muitas vezes ditam o que deve ser feito na escola, sem mesmo conhecer o seu dia a dia. (GATTI, 1992 p. 72). Por fim, para essa pesquisa, a parte mais relevante é a insuficiência de subsídios para a formação de professores que trabalharão com as crianças da Educação Infantil, não reconhecendo os diferenciais no exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino. (GATTI, 2017, p. 731).

Sendo a primeira instância oficial de aprendizado das competências técnicas para o exercício da função docente, é deveras preocupante que em sua

estrutura, tenha tantas questões a serem resolvidas, no entanto, apesar das diversas reservas e insatisfação acerca da sua capacidade de dar respostas às necessidades da profissão é inegável a sua evolução ao longo do tempo porque, mesmo com as questões apresentadas, passíveis de melhoria, é possível concluir que “nesse processo, a formação inicial joga um papel importante e não é de pouca importância ou substituível, como alguns grupos ou instituições tem sugerido” (Berliner, 2000 apud MARCELO, 2009 p. 13).

Nóvoa (2019), reforça a importância da formação inicial para a constituição do saber docente sugerindo uma maior exposição dos formandos com o que de fato acontece dentro das escolas, ao que ele chama “casa comum”, um encontro entre os professores universitários e os professores que atuam na Educação Básica promovendo assim uma ligação entre a teoria e a prática, para a melhoria dos cursos de licenciatura. Não é dispor do que a universidade tem a oferecer, afinal,

se não dominarmos esses conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos” (NÓVOA, 2019, p. 9)

e esse conhecimento científico, que proporciona o aprendizado das primeiras competências para o exercício da profissão docente, se faz no ambiente que fornece os cursos de licenciatura. O esforço precisa ser feito no sentido de melhorar as condições presentes para que essa etapa da formação auxilie na construção da profissão docente e reflita na boa formação dos educandos. Não se pode renunciar à formação, pois, como bem afirma Freire

a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 2011, p. 90)

E esse compromisso com a sua formação e estudo que valida a autoridade docente deve fazer-se presente desde a sua formação inicial. Pois não é somente ao adquirir os primeiros conhecimentos sistematizados que o compromisso deve estar presente. Entendendo que está em um mundo dinâmico em que as mudanças são constantes, habituar-se a acompanhar esses movimentos assegura o compromisso com uma prática voltada para o

atendimento das necessidades educacionais daqueles com os quais está em contato.

Formação continuada

Conforme Nóvoa (2019, p. 10) “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” e conhecer o impacto desses processos formativos na trajetória do profissional da educação apresenta grande importância para a compreensão da sua ação diária. Abrir a discussão sobre esse fator é muito importante, pois é comum a ideia de que o professor está sempre em déficit em sua formação, apresentando um conhecimento insuficiente para que a prática educativa se revele em aprendizagem e desenvolvimento para o estudante.

Essa percepção pode estar diretamente ligada às avaliações que colocam a educação em uma posição desfavorável, fazendo com que se busque respostas e soluções imediatas para a questão. Ignorando que o baixo desempenho nas avaliações está ligado a fatores históricos e estruturais que demandam uma cuidadosa análise, a visibilidade do professor como principal profissional do processo educacional leva a ideia de que se ele estiver bem instrumentalizado a aprendizagem dos estudantes seria mais efetiva, elevando os resultados avaliativos. Talvez daí ocorra o pensamento de uma formação compensatória que reponha para o profissional docente aquilo que lhe falta no cumprimento de sua função.

Ressalta o autor, que não se trata de negar que os professores necessitem de uma formação complementar, mesmo porque, como foi tratado anteriormente, existem algumas lacunas na formação inicial que precisam ser reparadas de alguma forma depois que os profissionais encerram seus cursos de graduação. No entanto, sua ênfase para a formação continuada está em sua segunda nuance, que é na escola, onde “ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 11). Ainda propõe que essa modalidade de formação não deve recusar o auxílio de fora, sobretudo dos universitários ou grupos de

pesquisa, mas que deve manter a integridade do ambiente escolar pois é nele que se consolida o trabalho de equipe, a reflexão conjunta que resultará em uma construção pedagógica promotora de uma realidade partilhada.

Falar em formação no ambiente escolar, por meio de uma realidade partilhada compreende levar em consideração que o território da ação é formado por individualidades e coletividades. A aprendizagem em conjunto estimularia o desenvolvimento profissional preparando professores reflexivos, que participem na implementação de melhores condições educativas assumindo a responsabilidade pela produção autônoma de seus saberes e valores.

A importância da formação continuada é afirmada na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa garantir, até seu último ano de vigência, formação continuada a todos os profissionais da educação básica, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. No que se refere à implementação da Base Nacional Comum Curricular e sua importância na construção dos Currículos, a Prefeitura Municipal de Curitiba tem oferecido cursos para que ela seja estudada e compreendida bem como a promoção da participação dos professores nos encontros para a escrita do currículo. É inegável a influência desses encontros na formação dos professores e, conseqüentemente o impacto que exerce na prática.

A forma como essa meta vem sendo implementada, porém, merece uma análise, levando em consideração que é contemplada nas políticas de educação, seja em sua esfera federal, estadual ou municipal. Falando da esfera municipal, como já citado anteriormente, os cursos de formação são oferecidos a todos os professores como uma complementação necessária e eficaz, com o interesse que isso se reflita diretamente em sua prática e, conseqüentemente traga resultados positivos em função da qualidade educativa. A princípio, esses encontros são vislumbrados como a possibilidade de o professor aumentar sua gama de conhecimentos, ter uma maior consciência de sua prática e exercê-la com maior propriedade. No entanto, a forma como essa implementação ocorre pode afetar diretamente a prática do professor e dar uma sensação, talvez não tão correta de sua participação nesse processo.

Os professores, assim como as pessoas em geral, são afetados pelas situações as quais são submetidas e isso não é diferente em seu processo formativo,

sendo afeto definido como o conjunto de capacidades de um organismo para afetar outros organismos e ser ele próprio afetado. Pensar a partir da noção de afeto implica perceber que a ação humana não é apenas determinada pelo pensamento consciente. Ela é também determinada por vários processos não-representacionais, como sensações ou sentidos, sentimentos, pulsões, hábitos, reflexos fisiológicos automáticos, entre outros (MASSUMI, 2002; THRIFT, 2008 apud PAIVA, 2018, p. 162).

Aqui, afeto está relacionado à dimensão social da profissão docente. Uma vez que ela é exercida em um ambiente social, com fatores que atestam e confirmam essa característica, infere-se a possibilidade de que, no convívio com os outros o professor vá incorporando outras percepções em sua forma de pensar, de agir, de atuar. Observando os colegas, os ambientes, os cursos de formação, entrando em contato com novas produções teóricas seja de forma consciente ou inconsciente, vai somando pequenas modificações em sua forma de exercer a profissão, tornando-as elementos que pouco a pouco vão constituindo o seu saber. Ao contemplar o universo formativo dos professores, é importante colocar em pauta também um desses elementos que são correntes no discurso proferido sobre o ambiente educacional e como isso vai afetar as políticas de formação continuada. Mackenzie (2017), defende que a forma de abordagem daqueles que participam dessas formações são capazes de alterar os rumos que as políticas educacionais podem seguir, ou seja, o que afeta as pessoas também afetaria a questão da mobilidade política.

A questão da Educação Infantil no Brasil é fruto de diversas discussões e receios, devido ao seu percurso histórico. Permeia essa etapa da educação a necessidade de promover uma base sólida de aprendizagem e desenvolvimento que irá se refletir por toda a vida da criança. Analisando os estudos que se referem a essa fase do desenvolvimento, há indícios de que isso seja relevante, no entanto um discurso de que há uma crise formativa na fase da infância que precisa ser resolvida de forma mais rápida e eficiente possível pode induzir os professores que participam desse processo a serem afetados por um pânico que os impede de pensar com clareza e oferecer contribuições relevantes e assertivas para a melhoria dessa etapa, afinal, são os professores um dos dois principais elementos nessa equação educativa. Conforme a autora

With a sense of crisis used to justify policy changes on short notice, the result is increasingly 'fast-policy regimes', or the accelerated 'highly selective circulation of preferred programming technologies, models, and

policy frames — which effectively become viral carriers of ideologically sanctioned rationalities”(
McKENZIE, 2017 p. 6)²

Essa sensação de que algo está muito errado com a educação brasileira promove o ambiente citado pela autora que ainda continua relatando que, nesse ambiente onde a crise é iminente, abre espaço para que soluções salvadoras e praticamente prontas venham a emergir, como a demonstração de modelos que deram certo em outras partes do mundo propondo que, apenas a sua transposição para a realidade em crise pudesse ser o suficiente para resolver todas os problemas. Essas experiências tão distantes, porém, assertivas geram uma sensação de incapacidade e inferioridade em relação a outras realidades e a pronta aceitação dessa política tão interessante e efetiva que se apresenta como a solução para a crise.

Esse cuidado deve ser tomado pois a BNCC, no que se refere à Educação Infantil tem seus fundamentos e inspiração na experiência das escolas de infância da Região da Emília³, na Itália, eleita em 1991 a melhor metodologia de educação do mundo e, a partir daí alcançando interesse mundial. A proposta não é desvalorizar a experiência italiana, mas sim pontuar que a realidade lá é muito diferente da realidade brasileira. Embora não haja proposição de uma transposição de tal experiência apenas por se mostrar, em um determinado momento e lugar, efetiva.

O sucesso da experiência educativa passa, imprescindivelmente pela prática do professor e sua conscientização a respeito dela. Isso demanda tempo, espaço e tranquilidade para que as reflexões sejam realizadas. Ninguém conhece tão bem a realidade de sua sala e sua turma como o professor que diariamente trabalha com seu grupo de crianças. É capaz de dizer o que lhes é apropriado e o que não é, pode evidenciar quais as fragilidades e potencialidades de cada criança e do ambiente educativo como um todo. Uma imposição de regras que venham de dentro para fora, apoiados em uma realidade distante não

2 Com uma sensação de crise usada para justificar mudanças políticas em curto prazo, o resultado são cada vez mais ‘regimes de política rápida’ ou a acelerada ‘circulação altamente seletiva de tecnologias de programação preferidas’ modelos e estruturas políticas - que efetivamente se tornam portadores virais de racionalidades ideologicamente sancionadas

³ Ver: <https://www.newsweek.com/school-must-rest-idea-all-children-are-different-200976>)

consegue atender as necessidades de uma realidade específica, por mais eficiente que se demonstre e por mais que isso seja confirmado pelo assentimento de muitos professores.

Esse espaço de reflexão e a tranquilidade para que isso ocorra de forma a contribuir positivamente para o espaço educativo pode ser afetado por algumas situações, levando a uma falsa sensação de que a decisão dos professores advém de sua análise e reflexão imparciais. McKenzie e Pitton, 2020, analisando as questões da mobilidade política e do afeto trazem o conceito de afeto coletivo que *“thus encompass shared feelings, or those not exclusive to an individual but part of a more common social experience (HIGHMORE 2017, apud McKENZIE E PITTON, 2020 p. 3)⁴*. Ao explanarem essa questão, as autoras continuam sua exposição relatando como a estrutura de certas formas de reuniões podem afetar as decisões tomadas por um grupo de pessoas. Mencionam a situação em que um grupo de pessoas é colocada em um ambiente preparado para determinada atividade, tendo até mesmo a sua localização geográfica influência sobre a decisão que as pessoas poder vir a tomar, bem como a proximidade de outras pessoas igualmente afetadas por esse tipo de ambiente. Isso faz lembrar os encontros de formação promovidos pela prefeitura Municipal de Curitiba, onde os professores são agrupados em uma sala onde a fala das formadoras apresentam uma realidade a ser superada, gerando assim um certo grau de ansiedade e sensação de insuficiência por parte dos professores (uma vez que, no momento da formação são induzidas a acreditar que o sucesso ou o fracasso da educação está exclusivamente em suas mãos), embora muitas vezes isso não seja colocado de forma explícita. Logo após, são apresentadas as experiências salvadoras e de sucesso, então acontece a convocação para que os professores façam parte desse grupo exitoso. Logo após, são abordadas com um apelo para que sejam resilientes, ou seja, tirando de si qualquer possibilidade de questionamento com o risco de receberem a definição de inflexíveis (ora, não é a flexibilidade uma característica do professor comprometido com a sua prática?) e são tendenciosamente convidadas a apoiar esse projeto de sucesso.

4 Assim, abrangem sentimentos compartilhados, ou aqueles não exclusivos de um indivíduo, mas parte de uma experiência social mais comum.

A concordância coletiva dos professores e seu assentimento através do silenciamento e a assinatura em uma lista de presença nem sempre traduz o seu pensamento sobre uma determinada realidade (PITTON e MCKENZIE, 2020). Assim, concluímos que, a formação do professor é de grande importância para a sua atuação e para a qualidade educacional que tanto se busca, mas essa não é uma equação livre de tensionamentos e contradições.

3.1 O PROFESSOR COMO DISCENTE

Voltando à citação de Freire (2011), que destaca o papel do professor como docente e discente, em tempo de implementação de novas normativas para a orientação das práticas pedagógicas na pré-escola, o professor retoma seu papel como aprendiz, uma vez que está na posição de incorporar um outro conhecimento àquele que já possui, com outra estrutura, outra orientação. Nessa circunstância, o saber a ser construído vem através da formação continuada, uma vez que o professor já se encontra atuante.

Para implementação dos programas de formação continuada, Gatti (2003, p. 192) sinaliza uma situação que pode prejudicar sua eficácia

Em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudança em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir.

Gatti discorrendo sobre o professor, que não é apenas um ser que deva ser considerado em sua intelectualidade, mas essencialmente social inserido em uma realidade onde partilham cultura, de onde derivam suas formas de ser e fazer. Também deve-se considerar o contexto mais amplo, a situação econômica e política que está posta no momento de sua atuação. Tudo isso influencia e molda a forma como o professor vê a Educação, refletindo diretamente sobre a sua prática.

Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem (GATTI, 2013, p. 196).

Gatti, 1992 ainda chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, ao considerar o professor apenas em sua intelectualidade, ele é visto como uma tábula rasa, onde se depositam conhecimentos. A implementação de uma nova documentação precisa levar em conta os conhecimentos prévios que o professor acumulou durante a sua formação em todos os âmbitos. Concordando com Gatti, Kramer (1994), pontua que os processos de formação precisam levar em consideração que, mesmo que os professores estejam ouvindo todas as orientações, estão reconstruindo os sentidos e vão replicá-los de acordo com o seu entendimento e reelaboração, podendo assim, na prática, ter uma aplicação que difere do proposto pela teoria.

A própria BNCC traz o conceito de protagonismo, tanto para as crianças como para os professores. É importante assegurar que o protagonismo docente não fique somente no discurso. Conforme o documento “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” (BRASIL, 2017 p. 39). Transpondo esse conceito para o campo das formações propostas, há que se considerar também a garantia da pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno do professor e, assim como há o imperativo para que as instituições dialoguem com a diversidade cultural presente no grupo de crianças com as quais atua respeitando essa diversidade, também é importante o diálogo dos cursos de formação com a diversidade de conhecimento que os professores possuem. Nesse sentido,

Ao “implantar” um novo currículo ou método que desconsidera as práticas existentes, as secretarias e universidades não percebem que, mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretas feitas nas creches e pré-escolas e escolas – e aquilo que sobre ela falam os seus profissionais- são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob a pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido (KRAMER, 1994, p. 25)

Não se trata aqui de aceitar práticas que, conforme a concepção atual, não promovam o desenvolvimento que se espera da criança em sua totalidade, mas sim, cuidar de quem proporcionará as condições para que esse desenvolvimento aconteça. As práticas adotadas pelos professores, mesmo que

equivocadas, foram construídas em um contexto social, de significação e ressignificação de seus modos de ser e fazer e é o que sustenta sua ação docente, não cabendo apenas a substituição de uma prática “antiga” por uma prática “nova”, sem considerar o contexto no qual ela é exercida.

O currículo da Educação Infantil de Curitiba contempla em suas páginas o cuidado com os saberes docentes, considerando-os em todas as suas dimensões;

Como os saberes docentes não são provenientes somente da formação inicial e continuada, buscamos processos mais amplos de desenvolvimento profissional, compreendendo o professor como um sujeito ativo e considerando seus conhecimentos prévios, bem como reconhecendo e valorizando os aspectos afetivos e relacionais (CURITIBA, 2020, p. 157)

Cabe às propostas de ações formativas atenderem ao que está proposto na teoria, pois há um esforço para que o professor da criança pequena respeite a sua trajetória, proporcionando um ambiente apropriado para que ela se desenvolva e construa o seu próprio conhecimento, por isso espera-se que, na formação do professor a intencionalidade seja a mesma pois “as políticas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto age com eles de forma oposta” (KRAMER, 1994, p. 25).

Se o objetivo das novas normativas implementadas é de fato contribuir para um avanço qualitativo na educação, não há mais espaço para sua aplicação a partir de formas prescritivas em relação à prática do professor. É preciso considerar seus saberes e sua construção pessoal, inicial e continuada, inclusive suas concepções e conhecimentos sobre a criança com a qual trabalha, a criança da pré-escola, potencializando assim a sua ação como possibilitadora da aprendizagem e desenvolvimento.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO POSSIBILIDADE

Analisando o dicionário, podemos encontrar dois significados para a expressão ‘possibilidade’ que combinam com a profissão docente: qualidade do que pode acontecer, do que é possível e capacidade. Já para ‘possível’, existe a definição de praticável e para ‘capacidade’, aptidão, competência. Ambas as definições e suas derivações nos levam a conclusão de que o professor tem

competência prática para fazer a aprendizagem e o desenvolvimento acontecerem. Podemos confirmar isso nas palavras de Portilho (2017), ao afirmar que “A relação entre o professor e seus alunos é tema primordial para quem quer entender a dinâmica de sala de aula, como ou porque uma pessoa aprende ou, ainda, deixa de aprender”.

A legislação também traz indícios da importância da atuação docente ao se tratar de aprendizagem, a LDB em seu artigo 13, parágrafos III, atribui ao professor zelar pela aprendizagem dos alunos. Já a BNCC, após a citação e descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e o reforço da concepção de uma criança como ser “que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado” (BRASIL, 2017, p.38) em suas relações cotidianas, ou seja declarando que a criança é capaz de participar ativamente em sua própria aprendizagem e desenvolvimento, imediatamente completa a informação dando a certeza de que, embora tenha potencial para desenvolver essas capacidades, isso só se dará de forma satisfatória se impor a impressão de uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil. Consolidada-se assim em suas linhas a ação imprescindível do professor nesse processo. E complementa dizendo 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.” (BRASIL, 2017, p. 39) Práticas essas que promoverão a “articulação do cotidiano vivido com os saberes produzidos pela humanidade” (CURITIBA, 2020, p. 172).

Com a diversidade de pesquisas ressaltando a relação professor-aluno/criança como fator primordial em seu desenvolvimento e trazendo como destaque a melhor formação do professor para uma educação de melhor qualidade, não é difícil chegarmos à conclusão da importância do saber docente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Pré-escola. Vamos considerar cada uma das ações atribuídas ao professor e citadas na BNCC.

Utilizar o termo ação beira à redundância, uma vez que os movimentos requeridos do professor são apresentados em forma de verbos de ação, sendo assim, é sua atividade que possibilita às crianças seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Chamando alguns pensadores da educação para a conversa

e utilizando um reagrupamento dos seis verbos em pares complementares, daremos um suporte teórico a cada um deles para legitimar a ação do professor e qual a influência sobre a aprendizagem da criança.

Refletir e selecionar - o ato de refletir quase se confunde com a própria identidade do professor enquanto profissional. Não é possível conceber um curso, encontro, palestra ou conversa onde está envolvida a prática profissional onde o incentivo ao ato de refletir não seja figura presente. E não se resume aqui apenas ao pensar sobre si mesmo e as suas ações. Sugere uma postura crítica no sentido de pensar sobre a própria prática ou ação, detectar nela as falhas ou lacunas, pensar em formas de consertá-las e voltar a agir, selecionando quais as próximas ações a serem tomadas ou conteúdo a ser retomado, agora adequando as novas atividades e atitudes, livrando-as do que se encontrou que possa ser desnecessário ou errado, pois:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p. 44)

Já no Currículo da Educação Infantil da cidade de Curitiba, encontra-se muitas expressões referentes à reflexão na parte dedicada ao profissional docente. Expressões como "a partir das nossas reflexões e ações", "reflexões constantes sobre os fazeres diários", "saber fazer ligado às reflexões" são recorrentes enquanto o documento se esforça por delinear qual o perfil ideal para ser professor na Educação Infantil. Nesse universo onde o apelo à reflexão crítica sobre a prática é tão enfatizado, convém fazer uso dessa ação e alargar um pouco o seu alcance. Refletir sobre o porquê se deve refletir sobre a prática, sobre quais parâmetros devem ser usados para tecer uma crítica, indagar quais são os limites para a crítica e as ações que devem ser mudadas ou mantidas após esse exercício.

As situações que contribuem para que a nossa educação seja taxada como sendo de baixa qualidade são muitas, mas a que mais se sobressai, talvez por aparentar mais facilidade na resolução ou mesmo na busca de um culpado para somente aplacar a consciência política e social, a situação ligada diretamente à má formação dos professores é a mais evidente no discurso e no

imaginário popular e, considerando os proclames de que sua melhor formação resolveria grande parte dos problemas educacionais, pensar sobre essa ação quase obrigatória atribuída aos docentes, o ato reflexivo crítico, faz-se necessário porque a expressão crítica diretamente relacionada à má qualidade demanda um exercício do pensar que, automaticamente procura por defeitos ou imperfeições. Sabemos que não é esse o sentido da palavra, apontar qualidades e potencialidades em uma determinada ação ou em determinado objeto também pode ser entendido como tal, porém a impressão de negatividade é a que sobressai no contexto envolvendo professor e ação docente.

Se a falta da reflexão pode manter um processo estagnado, também a sua imposição e direcionamento pode servir somente para, sob um discurso de progresso, manter pessoas sujeitas a um processo infértil. Se o ato reflexivo do professor servirá somente para que ele encontre falhas e se auto responsabilize pelas mazelas que assolam a educação, o processo torna-se pernicioso e seu resultado será somente a perpetuação do estado das coisas por isso é necessário que durante o ato da reflexão, o professor tenha consciência e propriedade sobre as suas ações e conhecimentos, inclusive para identificar aquilo que de fato compete a si trabalhar para melhorar e aquilo que foge de sua alçada e ele não tem controle (como as condições sociais, falta de recursos, baixo compromisso dos governantes com a educação etc.). Sequente à reflexão e seleção do que deve ser proporcionado às crianças, continua a trajetória do professor em busca de sua ação possibilitadora da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e isso pode ser contemplado nas ações de planejamento e organização.

Planejar e organizar – o ato de planejar também está intrinsecamente ligado ao trabalho docente. No dicionário as definições de planejar passeiam entre as palavras idealizar, roteiro e intenção (<https://www.aulete.com.br/planejar>). Podemos afirmar que planejar está ligado ao ato de pensar em um objetivo que se quer atingir, traçando um roteiro intencionalmente pensado para se chegar lá. Essa seria uma atribuição do professor: pensar em uma aprendizagem ideal para as crianças e organizar ações e práticas intencionais para que essa aprendizagem seja alcançada. Padilha (2001, p. 30,31) elenca diversos conceitos sobre o planejar, selecionados entre autores que abordam o assunto

e, na visão de Fonseca, Nascimento e Silva, 1995 (apud PADILHA, 2001, p. 31) o planejamento é uma atividade essencialmente e exclusivamente humana, o que o diferencia das demais espécies. Por meio dessa característica pode pensar sobre antes de agir, organizar as diversas ações que podem ser tomadas e adequar as ferramentas que tem disponíveis para que se alcance um fim. Reforça ainda que o planejamento precisa ser flexível, participativo e interdisciplinar para que seja eficaz. No entanto, muito mais do que pensar em indivíduos, o professor precisa pensar na formação social pois

planejamento 'é um processo que se preocupa com 'para onde ir ' e 'quais as maneiras adequadas de se chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo' (COROACY, 1972:79 apud PADILHA, 2001, p.31)

Uma organização do planejamento que considera tanto as especificidades de cada criança bem como as características coletivas do grupo seria apropriado para demonstrar a intencionalidade educativa do professor. Para completar o ciclo das atribuições docentes acontece a implementação do planejamento através da ação de mediação e monitoramento das aprendizagens.

Mediar e monitorar – assim como a ação reflexiva e o ato de planejar estão acoplados ao ser professor, a ação de mediar também é uma quase descrição do papel docente. Desde o movimento da escola Nova, onde a criança e a forma que ela se apropria dos conhecimentos tomam o lugar principal no processo educativo⁵ o professor passa a ter o papel de fazer a mediação entre o conhecimento já trazido pela criança e o conhecimento cultural construído pela humanidade ao longo do tempo. Como propõe Saviani

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1992, p. 21).

5 Ver PERES, E. **A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière.** In *STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C Histórias e Memórias da Educação no Brasil vol III – Sec XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011 p.114-128.*

A função educativa, traduzida na intencionalidade pedagógica impressa pelo professor em suas práticas faria o papel de monitorar quais os conhecimentos devem ser adquiridos pelos educandos e descobrir a melhor forma de fazê-lo. Mas a tarefa não se encerra aí pois o professor seria a ponte entre os dois, exercendo assim a função de mediador.

A assimilação e a humanidade referidas pelo autor está sendo considerada aqui como a partilha daquilo que produzimos como seres sociais e históricos. Os significados que são produzidos ao longo do tempo muitas vezes apresentam-se estranhos para as crianças e isso se justifica porque, sendo crianças, seu tempo de contato com a cultura é pequeno. O compartilhamento dessas produções históricas e seus significados iriam sendo apresentados conforme o passar do tempo fazendo assim com que a criança conheça, cada vez possibilidades de ser e fazer. Um dos autores que abordam essa função do professor é Vygotsky, ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112)

Discorrendo sobre esse conceito, o autor traz a informação de que, durante o seu desenvolvimento a criança vai adquirindo novas aprendizagens. Essas aprendizagens se dão a partir de sua interação com o mundo que a cerca, sendo construída de modo constante e progressivo, ou seja, não há um momento em que se possa dizer que aprendeu tudo. Enquanto vai se desenvolvendo, existem atividades que a criança é capaz de realizar sozinha, sem depender do auxílio do outro e existem aquelas que ela potencialmente poderá dominar, mas que necessita de um agente mediador, como se fosse uma ponte para que possa passar de um nível ao outro. Esse campo onde a ajuda é oferecida seria a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a que aproxima o que ela já sabe fazer sozinha com o que ela ainda não consegue realizar.

Embora essa mediação aconteça desde o nascimento da criança e possa ser feita por qualquer pessoa mais experiente que já domine tal conhecimento, o papel do professor, no campo educacional, é específico pois o conhecimento proposto na escola é especificamente selecionado para que se conheça e atue

no sentido de ampliar tais produções culturais da humanidade. Para isso, os docentes dominam o como fazer, de forma sistematizada ao que poderíamos dar o nome de intencionalidade pedagógica proposta pela BNCC. O autor ainda afirma que:

a zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito esse que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental e problemas educacionais (VYGOTSKY, 1994, p. 114)

A mediação aqui aparece não como uma descrição do professor ou uma substituição de sua função, mas sim como uma das possibilidades de atuação junto à criança, uma ferramenta que ele pode lançar mão ao exercer sua função docente. Ao entender a mediação como uma das possibilidades da qual pode lançar mão para potencializar o desenvolvimento das crianças o professor pode contribuir para que as aprendizagens aconteçam de forma mais constante e consistente.

Chegamos ao final dessa parte entendendo que o saber docente é plural, social e temporal (conforme contribuições de TARDIFF, 2014, explicitadas no início) . Assumir a tarefa de resumir-lo ou lhe atribuir um conceito definitivo seria algo impossível. Mas pudemos perceber também que ele pode ser vislumbrado quando olhamos os professores, prestando atenção em algumas de suas dimensões formativas. Não podemos falar nada sobre conclusões ou encerramentos de conceitos, mas podemos encontrar indicativos sobre sua constituição que vão se refazendo e se modificando ao longo do tempo.

4 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Ninguém fala mais apaixonadamente de seu direito que aquele que, no fundo da alma, tem uma dúvida sobre seu direito. Puxando a paixão para seu lado, quer atordoar sua razão e sua dúvida: desse modo, ganha a boa consciência e, com ela, o sucesso junto dos outros homens.

Nietzsche

Uma revisão sistemática realizada por Dias, D’Aroz e Asinelli-Luz (2021), reforça que a prática docente está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança. Por meio de pesquisas em cinco bancos de dados, as autoras mapearam publicações em busca da compreensão de como os professores avaliam os próprios saberes na constituição do desenvolvimento infantil, especificamente para as crianças até cinco anos. Foram encontrados oito artigos que abordavam o tema, oriundos da Itália, Estados Unidos e Brasil. Mesmo com um número reduzido de trabalhos que abordem o tema, há algo em comum entre eles: a afirmação da importância de o professor conhecer os fatores que promovem o desenvolvimento infantil e seu envolvimento em sua aprendizagem.

Das treze definições possíveis para a palavra direito, encontradas no dicionário (LUFT, 2000) a que melhor se encaixa nesse contexto é a prerrogativa. Podemos entender então que a criança da Educação Infantil, ao adentrar o espaço escolar tem a prerrogativa da aprendizagem e desenvolvimento. Faz-se necessário recorrer ao dicionário para definirmos aprendizagem e desenvolvimento. A definição de aprendizagem toma um caminho mais longo, leva-nos a aprendizado, que conduz a aprender e que traz por definição ‘tirar lição do que se vê ou observa’, enquanto desenvolvimento remete a desenvolver, tendo por definição algumas palavras como ‘fazer crescer, progredir, aumentar, melhorar, produzir, propagar’. Podemos então traduzir por direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança a prerrogativa de ela tirar lição do que vê ou observa, tendo essas lições a função de fazê-la crescer, progredir, melhorar através do brincar, expressar-se, explorar, conviver, conhecer-se e participar. Devemos entender lições aqui como um caminho para os aprendizados que as crianças vão adquirindo através da experimentação que estabelece com o mundo que a cerca. Para possibilitar um atendimento que de

fato contribua para a sua formação, atendendo com eficiência seus direitos de aprendizagem, convém sabermos quem é essa criança indicada nos documentos oficiais e como se dá o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Ao abordar a forma de trabalho com as crianças, o Currículo da Prefeitura Municipal de Curitiba afirma que sustenta as práticas em Oliveira-Formosinho (2007 et al) e sua sistematização da pedagogia da participação. Para estruturar seu pensamento, as autoras se inspiram em vários pensadores que são conhecidos na área educacional (Froebel, Montessori, Freinet, Piaget, Vigotsky entre outros) pois acreditam que, ao evidenciarem a importância de considerar o passado na reconstrução do presente,

A pedagogia dispõe da memória e da história para essa reconstrução. Ela é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta os germes de uma construção nova” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007, p. vii).

Portanto, ao abordarmos o desenvolvimento infantil e os autores que o suportam, fazemo-lo apoiados em três pontos: primeiro, o conhecimento que os professores participantes da pesquisa trazem sobre desenvolvimento infantil estão impregnados dos ensinamentos de tais autores; segundo, o currículo que atualmente apoia o seu trabalho também considera tais autores e terceiro, os documentos anteriormente (especificados mais à frente) utilizados também traziam ensinamentos e considerações desses autores o que, retomando a questão de que o desenvolvimento histórico influencia as ações presentes, faz-se necessário considerar.

Para esse entendimento, toma-se aqui como respaldo os estudos e contribuições para o desenvolvimento infantil de três teóricos que se dedicaram a entender o processo de desenvolvimento humano em suas dimensões biológicas, sociais e afetivas, são eles Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Vygotsky (amplamente citados nas falas das professoras). Cada um deles desenvolveu sua pesquisa dando ênfase a uma dimensão específica do desenvolvimento e, ao serem estudadas em conjunto compõe uma gama de conhecimentos que proporciona ao profissional que trabalha com crianças, excelente fonte de pesquisa e estudo para qualificar sua ação pedagógica.

A escolha por esses três autores está baseada no fato de, na ocasião da escrita dos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 22) ao

abordarem o tema “A Criança”, ressalta a sua constituição biológica, psicológica, social e cultural, trazendo como referenciais teóricos os estudos de Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Semionovitch Vygotsky como influenciadores das práticas dos professores na área educacional nas últimas décadas, por reforçarem tanto o papel do sujeito como a interação social no processo de desenvolvimento e por esse material fazer parte do processo formativo dos professores, anteriormente à implementação da BNCC, proporcionando uma maior compreensão da construção do pensamento docente no que se refere às suas escolhas teóricas enquanto pensam a sua prática.

Em relação à documentação municipal, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Curitiba, 2006, também reforçam a composição histórico-social do desenvolvimento sob o olhar de Vygotsky. Levando em consideração que, por influenciar tanto a formação quanto à prática docente, e por serem autores que preconizam a importância de considerar o ser humano em todas as suas dimensões, justifica olhar o desenvolvimento infantil a partir de seus estudos, uma vez que o objetivo é identificar o saber dos professores que dialogam com a documentação recente. E a documentação atual? Bem, a BNCC não faz alusão a autores em seu texto, mas como já citado anteriormente, o Currículo do Município está sendo suportado pela própria Pedagogia da Participação (é possível ver fortes traços também no texto da BNCC) o que nos dá a liberdade de dialogar com tais autores.

Jean Piaget, biólogo suíço que estudou o desenvolvimento infantil e formulou a teoria da Epistemologia Genética que tem como foco o indivíduo e seu processo de construção do) identificou quatro estágios no desenvolvimento infantil, e será dado ênfase ao período que varia dos 2 aos 6 anos, conhecido como estágio pré-operatório. Terá uma atenção mais pontual por ser aquele que atende a fase do desenvolvimento da criança da pré-escola. Esse estágio se caracteriza pelo surgimento da função simbólica em suas variadas formas: a linguagem, a função simbólica, a imitação entre outras.

Conforme Palangana (2015, p. 28)

Cada período define um momento de desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Os novos estágios se distinguem dos precedentes pelas evidências, no comportamento, de que a criança dispõe de novos esquemas, com propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriores.

Ao se observar o desenvolvimento Infantil, é importante saber qual o estágio em que ela está, conhecer suas características, sabendo que cada um tem a sua especificidade. É igualmente importante conhecer o estágio anterior e posterior afinal, o estágio anterior terá lançado as bases para que um novo conhecimento seja incorporado ao existente, e o atual continuará a lançar as bases para o próximo estágio.

Para Nogueira e Leal (2015), as mudanças nesse estágio tanto intelectuais quanto afetivas são profundas. Por meio da linguagem a criança se apropria do mundo que a cerca, adquire a capacidade de se comunicar, antecipar ações, desenvolver diálogos com seus pares e com os adultos e comunicar, de maneira efetiva o que está pensando ou sentindo. Utilizando esse recurso, a criança se apropria do seu meio cultural e estabelece sua relação com o mundo adulto, vendo esses como modelos a serem copiados, passando a procurar imitá-los por meio de brincadeiras simbólicas. Como a criança está em pleno desenvolvimento, sua inserção em ambientes escolares proporciona um intenso convívio com adultos e outras crianças onde ela experimentará essas habilidades. Para que isso ocorra, ela precisa participar de atividades cotidianas que privilegiem o uso delas.

Outra questão relevante na teoria de Piaget é a sua investigação sobre o desenvolvimento moral⁶ da criança. Ao escrever sobre tal questão, desenvolve um raciocínio sobre a relação das crianças com as regras que permeiam a sua convivência. Para Piaget, entre os 4 e os 6 anos a criança vive a fase do egocentrismo que consiste na repetição das regras que os adultos lhes transmitem através do movimento de imitação das ações dos mais velhos, nesse momento não estão interessadas nos companheiros ou na codificação das regras (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007 p. 201).

Outra característica dessa fase está ligada à consciência das regras ao que a criança entende que elas são “externas e sagradas, com origem na vontade e no poder do adulto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007, p. 201), que devem ser cumpridas tal e qual são colocadas e que qualquer mudança constitui uma falta. Essa consideração a respeito da construção e percepção das

6 Pensamento desenvolvido no livro PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. SP: Summus, 1994(1932).

regras pelas crianças é interessante pois apoia o trabalho que o professor realiza em sua prática diária. A convivência no espaço educativo necessita da ação docente no sentido de estabelecer um rol de diretrizes para organizar e estruturar a dinâmica na sala de aula pois é isso que as crianças esperam do adulto responsável por ela. No entanto, essa proposição não encerra a convivência das crianças a uma imposição de regras pelo adulto que devem ser inquestionavelmente obedecidas pelas crianças. Conforme Piaget, o contato que a criança tem com o adulto não promove o desenvolvimento da conduta e do raciocínio da criança exatamente por não serem entendidos pelas crianças como iguais. Para ele “apenas a cooperação entre iguais pode operar uma transformação da conduta e do raciocínio da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al 2007, p. 202). Nesse ponto é de extrema importância o conhecimento do professor sobre esse fator de desenvolvimento para que possa proporcionar ao mesmo tempo um ambiente seguro com o estabelecimento de regras que o mantenham dessa forma e a fomentação de situações de convívio em que as crianças interajam com os seus pares para que, pouco a pouco vá tendo maior compreensão e desenvolvimento no convívio social.

Vygotsky, teórico que se dedicou a estudar o desenvolvimento social da criança, dá ênfase ao desenvolvimento da linguagem e sua importância. Conforme Palangana (2015, p.129)

Interagindo com outras pessoas, a criança, gradativamente, apropria-se da linguagem e internaliza seu conteúdo social, quer dizer, seu significado. Considerando que os significados, cristalizados e fixados na linguagem constituem uma expressão viva do modo de existência da humanidade em cada estágio do seu processo histórico, a criança ao apropriar-se desse significado assimila o conhecimento, reelaborando-o de acordo com seus interesses e necessidades.

Ao conhecer essa característica da criança pré-escolar, o professor poderá desenvolver atividades que contemplam os direitos de conviver, participar e expressar (expressos na BNCC). Esses três direitos apresentam a comunicação por meio do uso das diversas linguagens como imprescindíveis para que sejam atendidos. Visando o desenvolvimento da criança, poderá esse profissional envolvê-la em situações de convivência e interação com outras crianças, seja da sua idade ou idades diferentes, com adultos e que tenha a oportunidade de, através da utilização da linguagem expressar sua forma de

pensar, seus gostos e preferências e assim, participar das atividades cotidianas de forma ativa, afinal

Na perspectiva vygotskyana, as funções complexas do pensamento seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. (PALANGANA, 2015, p. 103).

Outra característica marcante nesse estágio é o surgimento da função simbólica, que, conforme Nogueira e Leal (2015, p.134), proporciona as brincadeiras de imitação e imaginação. Isso acontece tanto pela utilização de um objeto para representar outro, ou na ação de se colocar no lugar de alguém em uma brincadeira, ou ainda substituir um objeto, pessoa ou situação por uma palavra. São as chamadas brincadeiras de “faz de conta” que acompanham as atividades nessa idade. Quando a criança tem a oportunidade de participar de brincadeiras que contemplem o desenvolvimento da função simbólica, ela está tendo os direitos de brincar e conhecer-se (expressos na BNCC) atendidos. Os momentos cotidianos de brincadeiras em suas diversas formas, que sejam oferecidas em diferentes espaços e tempos, onde há a presença de vários companheiros, sejam eles adultos ou crianças irão ampliar o conhecimento, as habilidades, as experiências emocionais, corporais, expressivas entre outras. Por meio da função simbólica, as crianças da fase pré-escolar, segundo os estudos de Henry Wallon, que se dedicou a compreender os estágios do desenvolvimento afetivo, estão buscando o enriquecimento do “eu” e a construção da personalidade, expressos em três momentos, conforme Nogueira e Leal (2015, p.200): a oposição, a sedução e a imitação.

Seguem os autores, Nogueira e Leal, explanando que no momento da oposição, buscar o fortalecimento do seu “eu”, a criança confronta e contraria o outro para experimentar sua independência. No momento da sedução a criança quer ser admirada, saber que agrada o outro e assim também expressa admiração. No momento da imitação, a criança percebe que suas qualidades já não são completas, assim, passa a observar e imitar características de outras pessoas e incorporá-las às suas ações. Ao experimentar esses momentos com os seus pares ou os adultos a sua volta, a criança tem a oportunidade de conhecer-se e fazer conhecer, por isso

A escola, nessa etapa, é essencial para que a criança aprenda a lidar com diversificado, pois é nesse espaço que ela encontrará novas oportunidades e convivência, além das que tem com sua família, de

modo a caminhar para o próximo estágio de desenvolvimento. (NOGUEIRA E LEAL, 2015, p. 201).

Outro direito que está explícito na BNCC e que precisa também ser respeitado no atendimento da criança da pré-escola, é o de explorar. Esse direito contempla as relações da criança com o conhecimento cultural construído pela humanidade e a possibilidade dessa criança conhecê-lo explorando materiais, movimentos, gestos elementos da natureza, texturas, formas, entre outros, ampliando seus saberes sobre a arte, a escrita, as ciências, a tecnologia. Por meio da oportunidade de explorar todos esses elementos, a criança construirá seu conhecimento pois

Como se sabe, na teoria piagetiana a construção do conhecimento é determinada, fundamentalmente, pela ação da criança. Dispondo dos mecanismos de adaptação e organização, bem como do nível de maturação requerido pela experiência a criança interage com o meio, construindo estruturas de conhecimento cada vez mais complexas. (PALANGANA,2015, p. 142).

Por meio da exploração a criança vai tendo a oportunidade de construir essas estruturas. Vê-se que o conhecimento do desenvolvimento da criança por parte do professor, está diretamente ligado à ação pedagógica eficaz que possibilite os direitos de aprendizagens e promoção de experiências significativas no cotidiano escolar.

5 METODOLOGIA

Em conjunto, os métodos científicos são uma conquista da pesquisa pelo menos tão considerável que não importa seu resultado: com efeito, é na compreensão do método que repousa o espírito científico e todos os resultados das ciências não poderiam impedir, se esses métodos fossem perdidos, um novo triunfo da superstição e do absurdo.

Nietzsche

A pesquisa, realizada em ambiente escolar e concentrada nas práticas dos professores, tem a intenção de levantar dados para ajudar na solução de questões do campo educacional, proporcionando “conhecimento sobre os detalhes e as relações que podem ser empregados para desenvolver soluções para problemas sociais” (FLICK, 2013, p. 21). Devido a essas características, ela é classificada como pesquisa social.

Por apresentar os “dados coletados no ambiente do participante e a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais” (CRESWELL, 2010, p. 26), a pesquisa será de caráter qualitativo. A preocupação não é a representatividade numérica, mas sim compreender com profundidade como os professores vem incorporando as orientações da BNCC em sua prática pedagógica, conciliando-as com seu saber já construído, sem perder a intencionalidade educativa. Os participantes foram propositalmente escolhidos (professores que atuam com a etapa da pré-escola), em uma busca pela “captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (FLICK, 2013, p. 23).

A BNCC é um documento recente, portanto a forma como os professores vem incorporando seu texto à sua prática também é recente, mostrar os saberes dos professores proporciona informações que poderão ser usadas para otimizar os cursos de formação, partindo do conhecimento do saber docente. De acordo com Gil (2008, p. 41), pesquisas que são desenvolvidas com o “objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato” são de nível exploratório.

Para o convite aos participantes, foram selecionadas quatro unidades educacionais na Rede Municipal de Curitiba. O objetivo era alcançar até 12 participantes, esse número sendo justificado por se tratar de uma pesquisa

qualitativa, professores que tivessem atuado com a Educação Infantil a partir de 2017, esse critério foi pensado devido à BNCC para a EI ter sido homologada nesse ano e com atuação de no mínimo dois anos, pois como iremos tratar de algumas aprendizagens adquiridas durante os cursos de formação continuada no período de implementação da BNCC, entendemos que esse seria o período mínimo para que os professores pudessem falar das suas impressões com propriedade. A princípio, foram escolhidas, levando em consideração a proximidade geográfica para o contato com os participantes o que facilitaria a realização do grupo focal, com a possibilidade de convite a outras unidades também geograficamente próximas para alcançar o número de participantes caso não fosse atingido nas primeiras unidades indicadas. No entanto, após o distanciamento social ⁷, os instrumentos de produção de dados foram flexibilizados, com a possibilidade de fazer de forma remota.

O convite foi então enviado às quatro unidades elencadas em um primeiro momento, levando em consideração o número de participantes a serem requisitados. Houve interesse por parte de somente uma delas, com um total de oito participantes que atendiam aos critérios. Alguns participantes indicaram colegas de outras duas unidades, dessa vez não mais atendendo ao critério geográfico, mas somente aquele voltado ao tempo de atuação na pré-escola.

Para apresentação da proposta de pesquisa foi enviado um convite para que os interessados pudessem conhecer sobre o trabalho. Seis professores atenderam ao convite e participaram desse momento. Após a apresentação do tema de pesquisa e os critérios para a participação (ter atuado na pré-escola por dois anos a partir de 2017) das seis pessoas presentes, cinco atendiam aos critérios, uma delas já não estava atuando na pré-escola nos últimos quatro anos. Três outros participantes que demonstraram interesse, porém não puderam estar no dia, foram informados posteriormente, preencheram os critérios e somaram um total de oito. Duas outras pessoas foram inseridas no

⁷ Essa expressão foi usada largamente durante o período pandêmico causado pelo vírus SARS-CoV-2, desencadeador da doença conhecida como COVID 19 cuja alta taxa de contágio e de risco da mortalidade inspirou medidas sanitárias duras como a suspensão de inúmeros serviços feitos em presença; o uso de máscara; a assepsia constante das mãos.

grupo por terem se interessado pelo tema da pesquisa a partir do relato dos outros participantes.

Devido ao caráter da pesquisa, um dos instrumentos escolhidos para a produção de dados foi o questionário pois, segundo Gil (2008, p. 121) o questionário é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Como a pesquisa teve por interesse conhecer como se constrói e qual o conteúdo do saber docente, esse é um instrumento que atende aos objetivos. O questionário foi composto de duas partes: a primeira delas contém seis perguntas objetivas que visam caracterizar os participantes da pesquisa no que diz respeito à sua formação, tempo de prática e função específica enquanto atuavam com essa faixa etária. A segunda parte é composta de nove perguntas em que os professores tiveram a oportunidade de emitir sua opinião a respeito da documentação, compartilhar sua prática e falar sobre as experiências e teorias que a orientam. A partir das respostas obtidas foram lançados outros questionamentos complementares para serem respondidos no grupo focal que foi realizado posteriormente. A princípio os questionários foram enviados via google. Seis dos dez participantes responderam, um pediu que as respostas fossem entregues por email, pois se identificava mais com essa forma de resposta do que com o formulário. Três participantes relutaram em preencher o formulário, mas, ao tecer com elas uma conversa, confessaram seu desconforto ao assentir a essa forma de resposta, mas prontamente se dispuseram a fazê-lo por escrito. Dessa forma, resultando em um total de dez participantes, sendo seis questionários preenchidos pelo formulário google, um via email e três pelo modo de escrita tradicional, via papel.

Ao falar sobre o uso de questionários para a produção de dados, Gil (2008, p. 122) faz um alerta quanto às fragilidades desse instrumento, entre elas duas se apresentam relevantes para essa pesquisa:

impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;

impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;

Para preencher essa lacuna, outro instrumento escolhido foi o grupo focal, pois por meio dele "os participantes provavelmente expressam mais e vão além de suas declarações do que nas entrevistas individuais. A dinâmica do grupo torna-se uma parte essencial dos dados e da sua coleta" (FLICK, 2013, p. 119)

Como o objetivo da pesquisa foi buscar tanto os saberes dos professores em sua individualidade como em sua coletividade, o uso do grupo focal foi providencial para conversas sobre as questões que porventura necessitassem de novas informações na ocasião de resposta ao questionário, bem como a possibilidade de "ir além" nas respostas ao compartilhar os pensamentos com os outros colegas participantes. Na ocasião do grupo focal, questões como conhecimento da BNCC, processo formativo, intencionalidade educativa, reflexões sobre a própria prática, saberes necessários às crianças da pré-escola e saberes docentes foram abordados, agrupados e analisados até chegar aos núcleos de significação que desvendam o sentido que os professores dão a cada um desses temas, sendo alcançados através do trabalho de análise e interpretação.

Considerando que

a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento" (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

A pesquisa buscou mostrar os saberes docentes que suportam a sua prática pedagógica bem como o seu entendimento em relação a sua própria atuação, dando importância tanto à sua dimensão intelectual (formação inicial e continuada) quanto à sua formação pessoal, pois entende "o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Portanto, para análise e interpretação dos dados, como referido anteriormente, foi utilizada a proposta dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013), escolhido exatamente por buscar o que está além dos significados, mas entendendo que são necessários para se alcançar para as zonas mais profundas, os sentidos.

Esse instrumento de análise é composto por três momentos: a primeira é a leitura dos dados produzidos. Os autores Aguiar e Ozella (2013, p. 13) pontuam que “a palavra com sentido é a primeira unidade que se destaca”. Pior meio da leitura do material, busca-se as palavras que, analisadas a partir do contexto em que estão inseridas se repetem e trazem em si uma carga emocional apontando para significados que expressarão a totalidade dos participantes, são os pré-indicadores. Essas palavras são o primeiro passo para compreender como os participantes constroem os sentidos que orientam suas ações.

Em um segundo momento, esses pré-indicadores são aglutinados levando-se em considerações suas “complementaridades”, “contraposições” ou “similaridades”, formando assim os indicadores. A seguir, uma articulação dos indicadores levará aos núcleos de significação que contém as mediações que estão presentes na constituição do participante definindo seu modo de pensar, sentir e agir. (AGUIAR E OZELLA, 2013). Como já citado anteriormente, os instrumentos de produção de dados foram o questionário com perguntas abertas e o roteiro para o grupo focal para complementar e aprofundar as questões dispostas no questionário.

O passo seguinte constituiu-se da realização do grupo focal onde houve a participação de cinco dos nove participantes possíveis. Isso não foi um impedimento para que houvesse uma ampliação das respostas já iniciadas por meio dos questionários pois um grupo reduzido permitiu que cada um dos participantes pudesse explanar suas colocações com tranquilidade. Durante a realização do grupo focal, a pesquisadora iniciou fazendo uma retrospectiva do tema e relembrando questões relevantes para que a conversa pudesse prosseguir. Foram levantadas questões para aprofundamento sobre o conhecimento e a recepção dos professores à chegada da BNCC, suas práticas em sala a partir da incorporação dela em sua rotina bem como saberes necessários para essa prática e sobre as interferências de outros fatores alheios ao documento em seu fazer diário (aqui pontuando a formação de cada profissional).

A proposta de núcleos de significação está apoiada em uma visão que parte do empírico, na análise dos fatos, buscando entender como são constituídos. Apoiado em uma visão de homem que constitui o meio e é constituído por ele, resultando assim em alguém único, singular, mas ao mesmo

tempo constituído de uma história a partir de sua interação com o meio. Um homem que está em contato com os significados, mas os elabora construindo sentidos próprios para cada situação. A análise da fala dos professores a partir dessa proposta busca apreender os sentidos elaborados pelos participantes e identificar quais são os fatores e situações que os fazem entender dessa forma, fatores esses que podem ser identificados como as mediações sociais constitutivas do participante. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Para manter a rigorosidade da análise e não incorrer em inferências inadequadas, a coleta dos dados foi feita primeiramente por meio de questionários. Logo após, foi realizada a proposta de grupo focal para sanar possíveis dúvidas e esclarecer pontos parcialmente entendidos. Logo após ter recebido os questionários respondidos pelas participantes, foram levantadas questões para serem esclarecidas no grupo focal, já citadas anteriormente.

Para realização da pesquisa, alguns princípios éticos estão sendo respeitados. De acordo com Murphy e Dingwall (apud FLICK 2013, p. 208), que desenvolveram uma “teoria ética” para as pesquisas sociais, quatro princípios precisam ser respeitados: não prejuízo, beneficência, autonomia ou autodeterminação e justiça. Os instrumentos de produção de dados foram elaborados de forma a manter o anonimato dos participantes. O questionário foi enviado on line, sem identificação pessoal do participante e, mesmo aqueles que responderam por escrito ou email não foi solicitada a identificação e o grupo focal terá a sua transcrição com o uso de codinomes ou códigos. A pesquisa atende as normativas explícitas nas resoluções 466/2012 e a 510/2016 do Conselho Nacional de Pesquisa – CONEP.

A beneficência da pesquisa está tanto na possibilidade de os professores participantes refletirem sobre a sua própria prática como a possibilidade das informações obtidas a partir da análise dos dados instrumentalizar os promotores dos cursos de formação continuada na organização das pautas a partir dos saberes dos professores. Os participantes tiveram autonomia para se retirarem da pesquisa quando desejaram, sem que isso implicasse algum ônus ou prejuízo profissional. Durante a produção dos dados, todos tiveram também a oportunidade de expor seu pensamento de forma igualitária.

O projeto foi submetido e aprovado pelos comitês de ética da Universidade Federal do Paraná (Parecer n. 4.289.024) e da Secretaria Municipal de Saúde (Parecer n. 4.411.636).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira opinião que nos ocorre quando nos interrogam de improviso sobre uma coisa não geralmente a nossa, mas somente a opinião corrente que pertence à nossa classe, nossa situação, nossa origem: as opiniões próprias emergem raramente até a superfície.

Nietzsche

A primeira análise a ser feita é relativa à caracterização dos participantes em relação à sua formação, tempo de atuação na função docente, tempo de atuação prática com a pré-escola e a função assumida durante essa atuação. Isso se faz necessário pois, tendo o documento componente da investigação sua homologação recente, é importante precisar a natureza do contato dos professores participantes com o mesmo e sua apropriação a respeito da orientação ali contida. A forma como se deu o conhecimento dos professores também é relevante para a pesquisa pois, baseado na aclamação da formação continuada como fator relevante para a qualidade da atuação docente, convém entender se a forma de apreensão das normativas da BNCC foram feitas de forma oficial ou não. O tempo de formação, experiência na função e campo de atuação do professor também é relevante pois retrata o alcance de seu conhecimento e envolvimento com os elementos da prática diária.

Ao considerar a formação acadêmica dos professores, é interessante perceber que não se apresentam leigos na educação ou com nível de formação insuficiente: 7 dos 10 participantes têm formação em nível de Especialização, demonstrando assim que existe uma busca por adquirir e aperfeiçoar os conhecimentos já obtidos, assinalando que, se a qualidade da Educação está associada à formação dos professores, não existe o desinteresse em adquirir essa formação, pelo menos no que compete à formação especializada. Mesmo a questão do nível de formação dos professores sendo um indicador do compromisso que eles mantêm em relação à sua função, pode apresentar diferença de desempenho ou na qualidade das ações pedagógicas exercidas quando considerado seu tempo de formação e atuação, uma vez que a atividade docente se consolida na prática. É possível analisar quase uma totalidade dos professores participantes (9 de 10) tendo seu tempo de formação acima de dez anos, apresentando assim um tempo de experiência considerável na função.

Ainda relacionando o tempo de formação com o tempo de atuação na função, é possível notar um equilíbrio entre os dois fatores, sendo possível perceber que os profissionais consultados se mantêm de forma regular no exercício da função combinando com o seu tempo de formação, afastando assim uma possível possibilidade de o profissional estar exercendo a função pela falta de oportunidade ou campo em outros nichos de atuação profissional. Vale ressaltar que a formação dos professores é toda no campo educacional com especializações como: Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, Metodologia de 1º e 2º graus e Avaliação nas Séries Iniciais (a diversidade de escolhas para as especializações é justificada pela área de atuação dos professores: os participantes são habilitados a atuarem tanto na fase final da pré-escola como com os anos iniciais do ensino fundamental).

O nível de formação acadêmica dos professores pode sinalizar diversos fatores como o interesse em buscar novos conhecimentos que contribuam em sua atuação presente, a possibilidade de progressão na carreira ou a realização pessoal por estar aprendendo um novo conteúdo. Seja qual for a motivação que esteja mais saliente, sempre haverá a aquisição de conhecimentos que poderão contribuir para sua prática.

Ainda assim coletamos dados que demonstram seu compromisso em atuar na pré-escola, uma vez que a formação demonstra uma gama generalizada de conhecimentos no campo educacional e não apresenta informações suficientes para a análise da atuação dos professores no que diz respeito à apropriação das requisições propostas na BNCC. Os quadros 1 e 2, no entanto respondem a esse questionamento. Grande parte dos participantes atuaram por quatro anos consecutivos com a pré-escola na função de professores regentes⁸ e, eventualmente em outras funções. Todos, no entanto, estiveram por no mínimo dois anos atuando, demonstrando a oportunidade de contato e conhecimento das ações para a implementação da BNCC. Um dos participantes exerce a função de pedagogo e não atua diretamente com as

⁸ Com o estabelecimento de 2/3 da carga horária para trabalho direto com o estudante e 1/3 sendo dedicada ao planejamento e realização de atividades, determinados pela *LEI Nº 11.738, de 16 de julho de 2008* o professor Regente é o responsável pela interação com os alunos nesses 2/3, sendo os outros momentos preenchidos por outros profissionais.

crianças, mas como orientador e parceiro nas práticas dos professores, sua participação contribui para um outro ponto de vista, mas igualmente importante e pertinente ao assunto abordado.

Quadro 1

Atuação na pré-escola em quatro anos

	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5	Part. 6	Part. 7	Part. 8	Part. 9	Part. 10
2017	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2018	x		x	x	x	x	x	x	x	
2019	x		x	x	x	x	x		x	x
2020		x	x	x	x	x			x	

FONTE: Elaborado por Dias e Asinelli-Luz, a partir dos dados produzidos por meio da aplicação de questionário aos participantes.2021.

Quadro 2

Função assumida durante a atuação

	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5	Part. 6	Part. 7	Part. 8	Part. 9	Part. 10
Regente	x	x			x	x	x		x	x
Literatura/ Contação de Histórias		x	x	x		x				
Ciências	x		x				x			
Arte	x		x	x		x				
Pedagoga								x		

FONTE: Elaborado por Dias e Asinelli-Luz, a partir dos dados produzidos por meio da aplicação de questionário aos participantes.2021.

É interessante notar que, ao nomear as funções assumidas durante a sua atuação, os professores se referem às atividades complementares às da professora regente com palavras que denominam áreas do conhecimento como “Ciências” ou “Arte”, quando essas nomenclaturas não se encontram mais presentes na documentação atual (BNCC ou Currículo). Vale aqui estabelecer

um contexto em relação aos participantes da pesquisa. A prefeitura de Curitiba oferece a Educação Infantil em dois ambientes distintos: os CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) e em escolas de Ensino Fundamental. Os CMEIS são os estabelecimentos oficiais que atendem crianças de 3 meses a 5 anos, e são atendidas pelos professores de Educação Infantil (conforme Lei 14.580 de 22 de dezembro de 2014) ⁹ Esses professores atuam em um regime de 40 horas semanais tendo destas 1/5 reservado para estudos, planejamento e avaliação. A sua formação pode ser Magistério em nível médio, graduação em Pedagogia ou Normal Superior com habilitação para o trabalho com as crianças pequenas. A Educação Infantil também pode ser ofertada nas Escolas de Ensino Fundamental, mas somente para atender as crianças da pré-escola (atualmente compreende a faixa etária de 4 e 5 anos). Os professores possuem um regime de trabalho de 20 horas (esses profissionais estão sob o regime da lei 14544 de 2014 e são caracterizados como Docência I) com 1/3 sendo reservado a estudos, formação continuada e correção das atividades dos alunos (conforme lei 11.738/2008). Os participantes da pesquisa são professores que atuam no segundo espaço colocado. Estão inseridos em um ambiente onde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se encontram e se mesclam.

Durante o tempo em que os professores regentes das turmas estão fora de sala, as crianças são atendidas por outros professores que atuam sob uma nomenclatura que remete à organização do Ensino Fundamental. Nas respostas coletadas, é possível encontrar a alusão a aulas de Arte, Contação de Histórias e Ciências, nomenclaturas que não fazem parte das expressões características da forma de atuar na Educação Infantil. Isso se justifica, porém, pelo ambiente onde os professores estão inseridos e devido à sua jornada alternar entre o atendimento às crianças do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, gerando uma universalização de termos. Tais professores tem formação generalista, podendo ser formado em Pedagogia ou no Normal Superior. (outras possibilidades de formação para atuação são em área específica acrescido de curso de Ensino Médio completo na modalidade Normal (Magistério) ou Ensino Superior Completo - Graduação acrescido de Curso de Formação Pedagógica,

9 Encontrado em <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centros-municipais-de-educacao-infantil-cmei/6238>

conforme legislação educacional vigente pelo MEC, acrescido do Ensino Médio Completo na modalidade Normal (Magistério)). Ao analisar as respostas adquiridas por meio dos instrumentos de produção de dados é possível encontrar professores que estiveram continuamente (ao longo dos quatro anos analisados pela pesquisa) atuando com as crianças da pré-escola e, conforme seu próprio relato, sem a participação em cursos de formação específicos para essa etapa. Por isso, na análise dos resultados, foi recorrente o uso de palavras comuns ao Ensino Fundamental como aula, aluno, disciplinas. No entanto o respeito e preocupação que demonstram para com as crianças e seu desenvolvimento e o comprometimento para que isso aconteça se sobressai ao uso de uma ou outra palavra que, retirada do contexto, poderia denunciar falta de conhecimento ou responsabilidade. A proposta é olhar além das aparências. Se procurarmos um motivo para desvalorizar os professores e o seu saber, com certeza basta procurar palavras descontextualizadas para que isso seja possível, mas, procuramos exatamente a chance de obter respostas a partir do contexto. A escolha pela análise dos dados pelos núcleos de significação de Aguiar e Ozella também implica em um convite a desvendar as subjetividades dos participantes, fugindo da superficialidade.

Após a aplicação dos questionários e do esclarecimento de pontos relevantes no grupo focal, foi realizada a leitura flutuante dos dados coletados, priorizando as respostas das perguntas abertas. As respostas adquiridas na primeira parte do questionário eventualmente foram utilizadas para reforçar um ou outro ponto, mas nesse segundo momento as respostas abertas e a conversa realizada no grupo focal foram o ponto principal da análise. Considerando “que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308), foram analisados os discursos presentes no material, mas não apenas no intuito de construir uma narrativa, mas sim de fazer uma análise do participante atentando-se tanto para a sua fala em si bem como pelo contexto em que essa fala é produzida. Após diversas leituras, foram explicitados falas com maior carga emocional ou que trouxessem consigo mais que uma possibilidade de entendimento. Esse processo de procura pela palavra com significado traz muitos elementos, que serão chamados pelos autores de “pré-indicadores”, ou seja, “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade o sujeito e,

portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 309). Esses pré-indicadores (que totalizaram 90) foram agrupados levando em consideração os critérios de “complementaridade”, “contraposição” e “similaridade”, levando a uma menor diversidade, no caso dos indicadores (totalizando 17). O quadro abaixo demonstra o movimento realizado na seleção dos pré-indicadores e sua reaglutinação formando os indicadores e posteriormente os Núcleos de Significação. Para melhor compreensão dos pré-indicadores que geraram cada um dos indicadores, existe um espaçamento no texto para sinalizar essa diferença.

Quadro 3 – PRÉ INDICADORES E INDICADORES

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação	O que constitui cada núcleo
1-Não vejo 2- Era feito antes 3- Intenção 4- Intencionalidade 5-Não pode 6- Já trabalhava 7- Experiência 8 - Gostar do que faz 9- Ter conhecimento 10- Autoquestionamento 11- Costume 12 - Segurança 13- Fazendo o certo 14- Certo ou errado 15 - Práticas que davam certo	1-Reconhecimento da intenção educativa 2- Formação e experiência docente como sustentação para a aprendizagem da criança 3- Experiência empírica direciona a ação	1- A intencionalidade educativa	A evidência de que os professores mantêm a intencionalidade educativa já presente antes da BNCC na organização de sua prática pedagógica, usando a sua experiência como direcionador de sua prática ao sentirem instabilidade e fragilidades nos cursos de formação.
16-Adaptar 17- Identifica os direitos - Não fere nenhum direito 18- Planejamento	4- Interesse em respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento	2 -A atuação fundamentada no respeito à criança	Os professores admitem que tendem a estabelecer o direcionamento das propostas pois acreditam que isso demonstra o respeito

<p>19- Centralidade</p> <p>20 - Onde quer chegar</p> <p>21 - Orientação extra</p> <p>22 - Tolher a aprendizagem</p> <p>23 - Propor algo</p> <p>24- Fazer a diferença</p> <p>25 - desrespeito</p> <p>26 - Aprendizagem dirigida</p> <p>27- Interesse da criança</p> <p>28- Dar oportunidade</p> <p>29- Muitas crianças</p> <p>30- Interesse da criança</p> <p>31- Objetivos de aprendizagem</p> <p>32 – Desenvolver</p> <p>33 - Não obrigatório</p> <p>34 - Habilidades cognitivas</p> <p>35 - Os pais esperam a aprendizagem</p> <p>36 - Função social - Ensinar</p>	<p>5 -Direcionamento da aprendizagem como evidência de respeito pela criança</p> <p>6 - Professor atento às necessidades e interesses das crianças</p> <p>7 - Considerar aprendizagens específicas das crianças</p>		<p>pela criança, uma vez que os profissionais possuem conhecimentos importantes para estimular o desenvolvimento infantil, juntamente com a atenção aos seus interesses e à observação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.</p>
<p>37 - Curso de formação</p> <p>38 -Reuniões</p> <p>39 - Assistir Palestra</p> <p>40 – Leituras</p> <p>41– Acabada</p> <p>42- Tomar remédio</p>	<p>8 -Cursos como principal acesso à BNCC</p> <p>9 - Sentimentos negativos</p> <p>10 - Conhecimento dos formadores ainda em construção</p>	<p>3 - Os cursos de formação</p>	<p>A percepção de que os formadores apresentam um conhecimento superficial a respeito das normas acarretam sentimentos negativos nos professores, deixando-os inseguros, o que os motiva a buscar maior esclarecimento</p>

<p>43- Dúvidas intensas</p> <p>44 - Puxar o tapete</p> <p>45- Tirar o chão</p> <p>46- Discurso</p> <p>47- Não leram</p> <p>48- Formadoras perdidas</p> <p>49- Negação</p> <p>50- Repetição</p> <p>51 – Vago</p>			<p>entre pares o que ocasiona uma interpretação própria do documento.</p>
<p>52- Não pode</p> <p>53- Sem recurso</p> <p>54- Sem objetivo</p> <p>55- Sem planejamento - sem registrar</p> <p>56- Impossível dar aula</p> <p>57 - Acatar</p> <p>58- Tentativa</p> <p>59 - Não é ouvido</p> <p>60 - Insubordinação</p> <p>61 - Caso de Guerra</p> <p>62 - Como registrar?</p> <p>63- Não volto</p> <p>64- Amo as crianças</p> <p>65 - Faz o que consegue</p> <p>66 - Não entendem</p> <p>67- Não é respeitado</p> <p>68- Proibir</p> <p>69 - Não acontece</p>	<p>11- Interdição de ações docentes</p> <p>12- Impossibilidade de estabelecer diálogo</p> <p>13 - Valorização da nova norma em detrimento da experiência docente</p> <p>14 - Indução a uma subordinação silenciosa</p> <p>15 - Grande mudança na estruturação do trabalho docente</p>	<p>4 - O silenciamento do professor</p>	<p>Mostra os conflitos ocasionados pelo confronto entre sua experiência exitosa e a interdição anunciada nos cursos de formação, invalidando o que já vinha sendo construído, o movimento no sentido de dialogar com os formadores o que resulta em um silenciamento de suas ações e uma aceitação imposta, sob o risco de serem considerados insubordinados.</p>

70- Assiste 71- Só cuida 72- Falta autonomia 73 - Desrespeito 74 - Realidades diferentes			
75- Mesmo conteúdo 76 - Não tem o “como fazer” 77- Lugar nenhum 78 - Não posso 79 - Importante 80- Esqueçam 81 - Não há suporte 82- discurso x realidade 83- Falta clareza 84- Falta objetividade 85- Humanamente impossível 86- Burocracia 87 - Preso 88- Sem tempo 89- Rotina insana 90- Coisa demais	16 - Falta clareza em relação ao que se espera 17 - Demanda de trabalho	5 - O conhecimento das normativas limitado pela demanda de trabalho	Relata as dúvidas que surgem em relação ao que se pede nas normativas, a impossibilidade de diálogo com os formadores e um conhecimento que é adquirido de forma lenta pois a demanda de trabalho impede que o tempo gasto para o estudo e estruturação de conhecimentos seja célere.

FONTE; elaborado por Dias e Asinelli-Luz, 2022.

6.1 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Iniciamos nesse ponto a análise dos núcleos de significação. Primeiramente é feita a análise intra-núcleo, ou seja, a observação das subjetividades contidas dentro de cada um dos núcleos de significação, buscando compreender os sentidos construídos pelos participantes a partir da interpretação de sua fala (cada excerto de fala estará identificado com a sigla GF que são as respostas retiradas do Grupo Focal ou Q para as respostas

produzidas a partir do questionário. Depois, partimos para a análise inter-núcleos estabelecendo um entendimento amplo na articulação dos cinco núcleos.

6.1.1 A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

A partir de uma concepção específica de criança presente na BNCC, que exalta a sua participação ativa nas atividades cotidianas da instituição em que se encontra, junta-se a convocação para que os professores imprimam intencionalidade educativa às práticas pedagógicas realizadas, afastando a possibilidade de confinar o tempo da criança a aprendizagens naturais ou espontâneas (BRASIL, 2017 p. 38). O próprio documento se preocupa em deixar explicitado qual a função do ambiente escolar para o desenvolvimento infantil e o papel do professor nesse processo como elemento que irá assegurar a consolidação dessa função.

Quanto aos participantes, não apresentam dúvidas sobre a intencionalidade que imprimem em sua prática. Deixam claro ao afirmarem que *“a gente vai muito por aquilo que tem do interesse da criança, mas existe uma intencionalidade do professor (colegas concordam *). Não estou dizendo que a gente precisa ficar preso no que interessa à criança, e a gente não vai conseguir dar conta de atender todos os interesses de todas as crianças.”* (part. 8 – GF) Existe uma preocupação em atender aos interesses das crianças ao mesmo tempo em que entende ser sua responsabilidade identificar os interesses que serão utilizados como catalizadores de outros conhecimentos presentes no repertório produzido ao longo do tempo pela humanidade e que, naquele momento, é passível de apropriação pelas crianças. Ao abordarmos as ações docentes que possibilitam o desenvolvimento das crianças, discutiremos brevemente sobre a ação de reflexão e seleção realizada pelos professores e, nessa contribuição a participante demonstra como realiza essa ação, de forma inteligente e flexível como propõe Alarcão (2011). Inclusive conseguindo evidenciar um histórico de como direcionam a sua ação, reforçando o que é exposto no documento, uma vez que sua intencionalidade está pautada tanto nas experiências práticas como nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação, ou seja, é uma construção longa, consciente, responsável e

consistente. A abordagem dessa questão se aproxima da redundância pois intencionalidade educativa seria inerente ao ser professor.

Para os participantes existe um amplo apelo para que frequentem os cursos de formação e isso faz parte de cumprir com a responsabilidade profissional e conseqüentemente reconhecer a função educativa em sua prática. Aliás, na sociedade em que vivemos a profissão docente é sinônimo de saber. Não é incomum as pessoas direcionarem perguntas aos profissionais da educação com a justificativa “vamos perguntar porque ela é professora e deve saber” pois no imaginário popular trabalhar como professor é sinal de acúmulo de conhecimento e respostas sobre todas as coisas. Professores são associados a livros e sua intensa leitura, conhecimento e aperfeiçoamento constantes. Essa expectativa também está de forma intrínseca presente tanto no que se refere à formação oficial (vide os professores participantes exibirem, quase que em sua totalidade o certificado de especialização) quanto aos cursos de formação continuada que são promovidos e incentivados pela mantenedora.

Para fundamentar sua ação, os professores também utilizam-se de conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica “ *com relação à formação inicial, Piaget (teoria dos estágios do desenvolvimento), psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (interações sociais e condições de vida), Emilia Ferreiro (alfabetização, dificuldades de aprendizagem), Montessori (ênfase na autonomia, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança), são minhas referências mais presentes*” (Part. 8 – Q). Como é possível observar, mesmo que não haja um detalhamento ou aprofundamento teórico de alguns autores que orientam as práticas, tampouco elas estão pautadas apenas na intuição pessoal. Nomes como Emília Ferreiro, Vygotsky, Piaget e Wallon são recorrentes quando se trata de justificar as suas práticas assentadas em determinados referenciais teóricos (part. 2, 3, 5, 9 e 10), evidenciando uma busca por dar sentido às suas ações acreditando que seu tempo de estudo não foi somente para aquisição de uma titulação, mas que os conhecimentos adquiridos possam fazer diferença em sua atuação e ajudar no compromisso de promover o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade, mesmo esses conhecimentos se mesclando e não havendo uma separação explícita das contribuições de cada um demonstrando que

quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc, por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de que, quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sobre um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos ao nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende”. (ZABALA, 1998 p. 33)

O conhecimento dos professores portanto está posto desde a sua primeira atuação orientando-a, e se perpetua ao longo de seu desenvolvimento profissional. Mesmo que por vezes não saiba apontar de forma sistemática o embasamento de suas ações, não são desprovidas de intencionalidade em momento algum. Não tomemos, porém, de forma precipitada o não apontamento de forma sistemática como falta de conhecimento ou mesmo despreparo dos professores, mas apenas reforça a pluralidade e a diversidade de fontes a partir das quais os saberes docentes são construídos e essa “amálgama” dá suporte para a sua ação (TARDIF, 2011).

Para exemplificar a construção do sentido a partir do contexto, podemos observar nas falas anteriores dos participantes a relação entre a preocupação em respeitar o interesse da criança e a menção que faz às aprendizagens sobre Piaget como um dos autores que eventualmente orientam a sua prática. Conforme Palangana (2015 p. 83)

segundo o raciocínio piagetiano, é pertinente acreditar que as situações de aprendizagem devem ter em conta a necessidade da criança, em vez de se ocuparem com as motivações provenientes do meio físico ou social... Percebe-se que a aprendizagem teria mais chance de ser efetiva quando pautada nas necessidades da criança. Primeiro porque o interesse partiria da própria criança... segundo, porque a aprendizagem passaria a ser o meio pelo qual a necessidade pode ser satisfeita, tornando-se necessária.

No decorrer de sua fala o participante não estabelece uma ligação direta sobre o porquê leva em conta os interesses da criança com a sua menção a Piaget, mas percebe-se que o conhecimento adquirido em sua formação está permeando a tomada de decisão sobre o que ela deve considerar importante ao cumprir sua função. Ora, se os estudos de Piaget têm a contribuir para o desenvolvimento da criança, intencionalmente o professor o agrega a sua prática educativa mesmo que não explicita essa ligação.

Juntamente com a sua base teórica apoiada em nomes de autores conhecidos na área educacional e, essencialmente uma mescla entre as diversas contribuições, não somente do conhecimento teórico adquirido se faz a ação docente, ela é colocada como mais um integrante de uma rede de saberes que dá sustentação para a ação, sendo isso esclarecido nas seguintes colocações “*tem a segurança que aquilo deu certo e vai ficar bom pra criança e que vai dar certo pra ela. Com a experiência e com a formação, lógico.*” (part.7- GF) ...” e *tem as crianças que a gente sabe que eles estão desenvolvendo, a gente tem a nossa prática, então a gente sabe que eles estão desenvolvendo*” (part. 10 – GF).

Novamente é possível perceber a mescla entre o conhecimento teórico e a prática quando o participante frisa que, embora esteja atento aos interesses das crianças, não são todos os interesses que poderão ser atendidos. Então, entendido que o interesse da criança é importante, como selecionar aqueles interesses que deverão ser trabalhados? Aí entra a experiência prática, denotando assim um movimento de complementação entre o que está exposto no que conhece a partir das aprendizagens nas formações com o que observa em sua prática, a partir dessa observação, poderá exercer a função de planejar e organizar as ações para que aconteçam as aprendizagens.

Outra característica apontada pelos participantes é o envolvimento afetivo na prática, o que confere às ações legitimidade e compromisso e que precisa estar como complemento ao conhecimento teórico e prático “*em primeiro lugar gostar do que faz. Eu acho que o professor que não gosta do que faz ele faz malfeito né. Eu não sei, tanta coisa né. A gente ter conhecimento do que está acontecendo também... conhecimento de leis né, de base*” (part. 7- GF) O sentimento positivo em relação ao exercício da profissão, a experiência profissional e as respostas anteriores das crianças são considerados fatores relevantes na validação das práticas que acontecem dentro da escola, sendo considerados indicadores independentes das orientações legais pois, como diz a participante 7, GF, “*na verdade é isso né, a gente acaba fazendo o que a gente acha que dá certo e o que a gente está acostumado a fazer*”, e esclarece que a motivação para tal ação é não acabar “*tendo que impor uma coisa que a gente mal sabe como é*”, ou seja, entre correr o risco de implementar algo com resultado indefinido e desconhecido, melhor garantir o desenvolvimento das

crianças com práticas já atestadas, comprovadas e que foram realizadas com sucesso.

Pelo relato dos participantes, essa intencionalidade especificada na BNCC já existia em suas ações antes mesmo que ela fosse formulada, podendo ser considerada uma das características da função docente, sendo exemplificada pelas palavras do participante 1, Q, “todas as *práticas eu já realizava antes de conhecer a BNCC, pois sempre permiti ao meu aluno ter direito de escolha desde quando trabalhava no CMEI*”. Essa fala mostra uma mudança de ambiente profissional, deixando a instituição que atende especificamente as crianças da educação infantil e migrando para a instituição que atende tanto as crianças da educação infantil quanto as crianças do ensino fundamental. Embora sejam ambientes que apresentam dinâmicas, espaços, rotinas e funcionamento diferenciados, uma característica do docente se faz presente nas duas, evidenciando a sua responsabilidade em imprimir essa intencionalidade nas suas ações, independentemente do ambiente.

Diante da possibilidade de uma comparação entre a prática exercida no período anterior e posterior à chegada de novas orientações, existe a percepção do que diferencia um do outro, apresentando-se como mudanças que foram evidenciadas pela ressignificação de práticas já exercidas e também a sua intensificação, e também na forma de registro das ações, como o planejamento e a documentação pedagógica¹⁰, que consiste no registro do desenvolvimento das crianças utilizando tanto as anotações do professor quanto a sua interpretação das realizações infantis representadas em fotos, registros de desenhos ou outras propostas e traduzidas na forma de relatos narrativos feitos pelo professor. O registro já existia antes, mas agora ganha uma estrutura diferenciada como a inserção de narrativas, fotolegendas e portfólio. Inquiridas sobre essa questão, as respostas assemelham-se entre si “*A partir da BNCC foram intensificadas, mas já eram práticas constantes*” (part. 3- Q), “*Muito do que está proposto já acontecia, porém com outras denominações*” (part. 8 - Q), “*Ao meu ver só mudou a maneira de planejar e de expor as atividades*” (part. 6 - Q).

10 A documentação pedagógica é o material resultante da observação, escuta, registro, análise, interpretação e planejamento realizado pelo professor junto as crianças evidenciando sua experiência de aprender (CURITIBA, 2020)

A sensação ao deparar-se com as novas orientações é de familiaridade nas ações, ao mesmo tempo que sentem diferença, seja na forma de assimilar as regras e adaptá-las ao seu contexto que já está em andamento, seja aumentando a intensidade das práticas quando assim o requer *“sim, porque o brincar a gente já fazia, e toda criança gosta de brincar e na infância, a criança precisa brincar, indiferente de Base ou não as crianças sempre brincaram na escola. Brincaram por brincar, brincaram pra aprender, brincaram direcionadas, brincaram soltas e eles brincam e, conviver também, eu vejo que a gente já trabalha todos os direitos, independente, agora está escrito, indiferente, mas a gente já trabalha sim. Os direitos é uma coisa que já faz parte da criança isso, o brincar, o conviver, conhecer-se, explorar, expressar é uma coisa que já faz parte da infância, não tem como você fugir disso.” (part. 10 - GF)* já tinha a hora da atividade, a hora do brincar a hora lúdica, já tinha tudo. *“(part. 7 - GF).*

A comparação entre o que está sendo apresentado e o que já se realizava gera um estranhamento por parte dos professores pois notam uma semelhança entre uma e outra situação, ao mesmo tempo em que a divulgação do que se entende como a nova orientação é feita com ares de novidade. Isso gera um ruído na forma dos professores falarem sobre o assunto pois, como já visto anteriormente, ao mesmo tempo em que sentem segurança em amparar-se em sua prática considerada exitosa, apresentam uma insegurança no momento do registro ou quando solicitadas a detalhar suas ações *“Eu fiz uns joguinhos com eles com números sabe, com letras, jogo da memória. Se está certo ou errado eu não sei...Então assim, algumas coisas assim é, eu tô mudando. Mas ainda eu não entendi totalmente a base nem o currículo, a maneira que tem que ser pra trabalhar.” (part. 5, GF).* Essa incerteza sobre estar certo ou não está mais ligada à falta de compreensão do posicionamento que se espera de si frente ao discurso que exala novidade e melhoria do que em relação a atuação efetiva com as crianças no dia a dia pois entendem que *“Eles quiseram oferecer pra gente uma coisa que é muito melhor, mas esse muito melhor só não disseram como” (part. 8, GF).* O participante em questão não está em dúvida quanto à eficácia de seus conhecimentos e de sua atuação, está apenas evidenciando a existência de um discurso, veiculado nos cursos de formação, que apresenta um belo jogo de palavras, mas que na prática não se concretiza. Esse misto de segurança e insegurança gera uma atuação híbrida entre o que se fazia até aqui

com a adição de alguns direcionamentos diferentes, uma nova roupagem para antigas práticas procurando atender aquilo que se entende por novo na norma.

Podemos ver exemplificado nas falas dos professores aquilo que Pitton e Mackenzie (2020), alertavam ao expor questões que afetam os indivíduos. Os cursos ofertados em um lugar específico, onde todos os professores se encontram na posição de ouvintes, gera uma insegurança sobre estar ou não fazendo o que é certo. Interessante notar uma questão contraditória em sua fala ao não apresentarem, em nenhum momento dúvidas quanto ao seu comprometimento em relação à intencionalidade impressa em suas ações bem como a fonte que evidencia esse compromisso que é sua experiência e sua formação. No entanto, a certeza é abalada ao se sentirem expostos por ocasião de compartilhamentos por registro escrito (planejamentos) ou relato oral, porque essa ação seria objeto de avaliação por quem as forma, avaliação essa mais ligada ao encontrar erros do que o compartilhamento e valorização de saberes e experiências. Vejamos, os professores estão inseridos em um ambiente onde o clamor pela escuta e valorização da individualidade e conhecimentos da criança são fervorosamente defendidos e elas estão interessadas em fazer o melhor para as crianças e, nesse processo, também se colocam em uma posição de se expressarem e buscarem pelo reconhecimento ao compartilharem as suas ações. No entanto, deparam-se com um ambiente que reprova e silencia suas iniciativas (conforme abordado no núcleo 4) gerando um cenário que evidencia essa contradição.

Já vimos que a atuação do professor contém uma intencionalidade educativa apoiada em sua experiência prática positiva e no conhecimento adquirido na formação. No próximo núcleo veremos quais os critérios utilizados pelo professor para fundamentar as suas ações.

6.1.2 A ATUAÇÃO FUNDAMENTADA NO RESPEITO PELA CRIANÇA

É recorrente na fala dos professores a preocupação em manter o respeito pelas crianças. A proclamação de uma formação, de uma prática produtiva e da validação das ações pelos bons resultados são anúncios da importância que eles dão no sentido de exercer sua profissão de forma responsável. Em sua fala, muitas vezes expressam essa preocupação quando afirmam estar respeitando

os direitos de aprendizagem expostos na BNCC e a intenção de submeter o que já faziam anteriormente a eles. No entanto, há uma divergência entre o que consideram uma prática responsável com o que é veiculado nos cursos de formação, gerando uma incompatibilidade entre o que é entendido como respeito por parte dos professores e o que é entendido a partir dos cursos. Esse núcleo pretende esclarecer as significações presentes no processo de entendimento dos professores participantes da pesquisa em relação ao que consideram uma prática respeitosa para com as crianças.

A atenção ao que desperta interesse na criança está permeando todo o processo de seleção do que é considerado importante e que deve ser submetido ao critério do respeito *“Sábado eu tive reunião pedagógica na escola, daí os pais iam buscar algumas atividades do remoto né, que as crianças fizeram. Aí a mãe da menina chegou e lá e falou pra mim assim: ah, eu comprei algumas atividades pra ela de alfabetização, porque ela tá lendo já , daí ela falou assim é, porque esse bla bla bla aqui, essas bobeirinhas aqui ela já está enjoada de fazer. Eu fiquei quieta, eu não falei nada.” (part. 5- GF)* *“E as crianças no pré eles querem aprender. Para eles irem na escola nessa idade é aprender. Porque eles querem, de uma certa forma o que eles viram nos irmãos mais velhos, a maioria.” (Part. 7 - GF)*

O relato evidencia a atenção ao que está acontecendo paralelamente à implementação da norma e das orientações que direcionam as ações. Estão atentos aos interesses das famílias e daquilo que elas consideram importante para a aprendizagem das crianças. Entendem que a intencionalidade parte do professor e que é sua responsabilidade administrar e gerenciar o ambiente educativo, no entanto, estão alertas ao que as famílias esperam pois entendem que a criança não é um ser sozinho, que existe toda uma rede de convivência que influencia a sua expectativa em relação ao que esperar e como deve agir no ambiente escolar. Mas não é somente a expectativa familiar que está sendo observada, a opinião das crianças também é considerada: *“Eu peguei um microfone e levei eles na sala de entrevista, que a nossa escola tem a sala de entrevista, pra trabalhar entrevista com eles, e o que que aconteceu na entrevista? Então na entrevista eu perguntei o que que eles gostaram da escola, o que que eles queriam, conversar sobre a escola, porque duas semaninhas eles tinham algo pra contar sobre a escola, pouca coisa, mas eles tinham. E a minha*

intenção era essa mesma, que eles conhecessem um pouco da escola e trazer, e muitas crianças colocaram, eu tenho gravado, que eles queriam letras, aprender a ler, aprender o nome.” (part. 10 - GF).

Podemos ver aqui um “agora” histórico muito evidente. Houve aquele momento em que a pré-escola, embalada pela preocupação com a privação cultural (KRAMER, 1982) foi alçada a espaço preparatório e compensatório para a etapa seguinte no percurso educacional das crianças. Alguns conteúdos apontados pelas professoras remetem ao ensino fundamental dando ao leitor desatento uma ideia superficial do motivo de sua abordagem desses pontos. No entanto, essa consideração toma um viés de responsabilidade quando as professoras contextualizam e significam o que as crianças e famílias esperam da escola, realizando o movimento para atender aos anseios ao mesmo tempo que adaptam os interesses para que não se incorra em um processo mecânico de aprendizagem “ *Tem que partir de dentro de um contexto, eu não vou fazer simplesmente a leitura do alfabeto, eu vou trabalhar mais a parte social, a função social dessa escrita, aonde tem essa escrita na escola, pra que que serve, pra quem está interessando aquilo que eu estou escrevendo né, do que só trabalhar a letra, do que só trabalhar o traçado da letra.”(part. 8 - GF) “Muito bacana essa investigação, muito bacana trabalhar a curiosidade, fazer a criança levantar hipóteses, fazer a criança fazer pesquisa, super bacana, mas junto com isso eu possa estar trabalhando outras habilidades cognitivas né, que depois vão responder a pergunta do nosso projeto” (part. 8 - GF).*

Esses depoimentos ouvidos tanto dos pais quanto das crianças trazem uma inquietação para os professores uma vez que estão divididos entre compreender e encaixar o que aprenderam nos cursos de formação (manter a intencionalidade educativa ao mesmo tempo que asseguram o protagonismo e a liberdade de ação das crianças) ao que ouvem das famílias, das crianças e que são validadas pela sua experiência prática, e que consideram ser uma atitude de respeito para com as crianças “ *Eu não acho assim que o pré, digamos que se eu tivesse o poder de decidir eu não decidiria que o pré precisa alfabetizar, jamais. Eu acho um absurdo dizer que o pré é obrigatório alfabetizar no pré. E acho que isso não. Eu acho que a gente precisa realmente respeitar a criança. Agora respeitar não quer dizer “é proibido incentivar a criança e dar oportunidade” (part.10 - GF).* Embora deixe explícita a sua atitude de escuta, a

consideração do que é importante para as crianças e o entendimento de seu desenvolvimento, o respeito passa pela atitude de um professor que entende a sua intenção como fator chave para o desenvolvimento das crianças e omitir-se a isso é faltar com a sua responsabilidade perceptível até mesmo aos olhos infantis *“E as crianças, toda a criança a gente tem que saber que, como a colega disse, cada bairro tem a sua realidade. Mas criança é criança no mundo inteiro, então tem coisas que dá pra universalizar sim, a curiosidade da criança, o respeito da criança eu acho um desrespeito chegar lá e não direcionar nada. Você não direciona nada e isso é um desrespeito e a criança percebe.”* (part.10, GF).

Quando abordamos o desenvolvimento infantil e os teóricos que sustentam as ações dos professores deparamo-nos com Piaget, um dos autores amplamente citados, que ao abordar a questão da formação moral da criança vem ao encontro da forma como as professoras entendem a sua atuação. Postula o autor que dos 4 aos 6 anos (idade das crianças com as quais as professoras trabalham), as crianças esperam que a regra e a organização venham dos adultos ao mesmo tempo em que o autor também expõe a necessidade da interação entre pares para que as crianças gradativamente vão saindo de uma situação de heteronomia para a autonomia. A fala das professoras relata exatamente esse movimento: responsabilizam-se pela organização dos momentos e como as questões educativas serão abordadas ao mesmo tempo em que promovem a interação entre as crianças a partir de seus interesses.

Quanto à inquietação das professoras, pode-se encontrar abrigo e explicação nas palavras de Charlot, (20013 p. 127)

lugar específico, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, não ensina nos mesmos modos que a família e a comunidade. Se o fizesse não serviria para nada. Entretanto a escola deve ser “vinculada à comunidade”

é assim que as professoras entendem o espaço escolar: um lugar com intenção e propósito. A citação acima, embora sucinta, deve ser suficiente para evitar aqui os julgamentos que interpretam a preocupação do professor em estabelecer um direcionamento às práticas diárias, especialmente no que se refere ao ambiente da educação infantil, como uma antecipação de escolarização ou avanço de etapas (essas ações fazem parte da história da

educação infantil e ainda hoje são utilizadas com negatividade, muitas vezes invalidando o trabalho do professor apenas por ser erroneamente assim classificado), a legitimação de seu questionamento está fundamentado em atender aos interesses da criança, da família e exercer a função educativa. Trazer à tona esse ponto de forma explícita se faz necessário pois o sentenciamento da opinião do professor a uma atitude ultrapassada e desatualizada impede o diálogo e o entendimento do sentido contido nesse posicionamento. Vale reiterar aqui o que move a angústia docente *“eu pensava assim, tudo bem, agora eu sei aonde eu quero chegar então, com isso daqui, as meninas tem onde pisar, eu sei o que eu vou fazer na sala (part. 8, GF).”* *“a gente consegue escutar, ter a escuta ativa que foi dito e trazer sim pra criança o que ela está ansiando, o que ela gostaria de fazer, perfeito. Mas você precisa ter uma ordem, uma disciplina, a gente precisa disso, e saber onde quer chegar. Pra mim nos cursos de formação a gente não chega em lugar nenhum, você passa a tarde e o dia com a criança e acabou.” (part. 10, GF)* *“aquele interesse que as crianças vêm pra escola querendo comer conhecimento e a gente vai tolhendo, tolhendo porque não pode o alfabeto, não pode número, não pode isso, não pode aquilo. E as crianças no pré eles querem aprender. Para eles irem na escola nessa idade é aprender. E o que nós estamos fazendo, tirando a aprendizagem, né, de uma certa forma nós estamos tirando. (part. 7, GF)”*.

Os professores não estão defendendo posições ultrapassadas, não têm interesse em fazer valer a sua vontade, não pretendem consolidar uma postura chamada tradicional. A sua fala denota apenas preocupação com a criança, com o estabelecimento de um objetivo a ser alcançado (como dimensionar desenvolvimento se não há um indicativo que o anuncia?) e em não retirar da criança o encantamento por aquilo que é a razão de existir da escola já anteriormente esclarecido por Charlot.

Vamos analisar então o posicionamento dos professores após externalizarem a sua angústia em um esforço de conseguir exercer a sua função com equilíbrio entre a falta de um direcionamento ou a imposição de um, buscando essa compreensão a partir dos cursos de formação para exposição e direcionamento para a implementação da BNCC.

Uma questão constantemente abordada nos cursos de formação, e que responde diretamente à inquietação das professoras colocada acima, é a ordem

de importância do que deve ser observado na condução das ações com as crianças. *“Então lá tinha os direitos de aprendizagem e tinha descrito e a gente tinha que dizer assim ó [durante a realização de determinado curso], isso aqui é aquele direito, isso aqui é aquele direito e a gente tinha que ir montando os direitos de aprendizagem, é conforme as frases que elas iam dando pra gente. Eu participei, eu acho, que de umas duas ou três formações que tinham atividades assim. (part. 8, GF).*

Essa questão dos direitos de aprendizagem é recorrente na fala dos professores e aparece de forma muito evidente quando o assunto é qualificar ou legitimar suas ações junto às crianças. A partir do olhar docente, tomando como base a ênfase dada nos cursos de formação inclusive a sua reiteração a cada novo encontro, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento seriam o balizador das ações planejadas, e a isso elas tomam como regra ao validarem ou não algo que pretendem anexar ao planejamento *“deixa eu só falar uma coisa pra vocês meninas, teve uma fala da formadora nessa mesma palestra que você assistiu, que ela disse que não tem nada que seja proibido na educação infantil, desde que não fira os direitos de aprendizagem. Então se a criança pode se comunicar, expressar, participar, e etecetera, não está ferindo nenhum direito, você pode fazer a rotina, você poder apresentar o nome você pode fazer contagem, pode fazer qualquer coisa. Não está ferindo nenhum dos direitos é permitido, não tem por que não fazer. mas nessa palestra que ela falou lá que tudo é permitido desde que não fira os direitos de aprendizagem eu gravei, né, porque isso foi no ano passado. Porque se alguém falar alguma coisa eu vou dizer: não, não tô ferindo nenhum direito de aprendizagem da criança, tá tudo aqui.” (part.8, GF)*

Além de demonstrar o interesse em atender as crianças da melhor forma, uma preocupação em não ferir os direitos é bem evidente, sem margem para questionamentos ou contrapontos. Qual a origem dessa preocupação em afirmar não estar ferindo os direitos? Buscando evitar um cenário de propagação do abuso contra a criança, a Assembleia das nações Unidas adota em 20 de novembro de 1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança¹¹, sendo essa ratificada pelo Brasil. O sétimo direito fala explicitamente sobre a educação,

11 Para maior conhecimento ver <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>

mas, independentemente do item abordado, a palavra direito por si só já remete a um cenário voltado à exclusão de toda e qualquer forma de exploração infantil e não é passível de questionamento. A palavra direito, portanto, anexada a todo e qualquer discurso imediatamente cativa a atenção e ganha uma importância que exclui qualquer possibilidade de dúvida. Vislumbrando esse contexto é possível entender a busca quase desesperada dos professores por justificar suas ações e adequá-las de forma a atender aos direitos propostos na BNCC. Embora acreditem que esse é o caminho para a valorização da criança, dando-lhe visibilidade e segurança, há uma espécie de banalização da palavra direito, sendo essa utilizada como recurso na imposição de atitudes que se espera dos professores, sem que haja espaço para seus questionamentos. Algumas ações são simplesmente impostas por pessoas em posição de superioridade e, quando há o questionamento por parte dos professores, são silenciados com a utilização do discurso de que tal ação deve ser realizada pois sua não realização feriria o “direito da criança”.

Ao mesmo tempo em que há a compreensão e o interesse em ajustar o que se faz ao que se entende por aceitável a partir da normativa essa banalização do termo **direito** os fazem enfrentar algumas incertezas quanto ao que fazem, e se está de fato adequado ao que é pedido “E, *pra mim assim, o que ficava era: tá, mas como é que eu planejo em cima disso? Que eu acho que é a dificuldade. Tenho conversado com a nossa pedagoga referência, essa semana ou semana passada foi a sexta vez que a gente tentou marcar para que ela vá lá na escola para nos orientar com relação à escrita do planejamento.*” (part.8, GF) Embora tenham questionamentos sobre as orientações recebidas, não mantêm uma atitude de rejeição, mas sim de buscar compreender o que está sendo proposto solicitando informações para que, compreendendo possam acrescentar outros elementos nas ações já realizadas com o intuito de trazer benefícios para as crianças.

Enquanto esperam uma orientação para se adequar àquilo que é pedido, os professores continuam a fazer o que entendem como importante para as crianças a partir do acolhimento do que esperam as famílias, as crianças e reinventando aquilo que já deu certo, adaptado à realidade presente. Buscando um equilíbrio entre o que vai apreendendo dos cursos de formação e o que já está consolidado em sua prática, não descarta nenhuma das duas opções.

A princípio, os cursos de formação continuada poderiam esclarecer alguns pontos do que se espera com as novas orientações, a oportunidade de sanar possíveis dúvidas e a reflexão sobre o que está sendo feito e o que poderia ser acrescentado no intuito de atender as necessidades das crianças. Os professores reconhecem a necessidade de aprender sobre isso porque entendem que, estando a educação em constante movimento, a tendência é, com o passar do tempo, ir acrescentando outras orientações, ao mesmo tempo em que aquelas consideradas inadequadas para o momento vão sendo extintas e isso é buscado nos cursos de formação pois entendem que quem o ministra esteja mais informado a respeito do assunto e poderá estabelecer um diálogo onde o resultado seja o aprimoramento do conhecimento de cada professor.

No entanto, a sua experiência com o grupo formador tem causado mais dúvidas do que entendimento, fazendo com que os professores deem outro sentido ao que vivenciam nesses encontros, resultando em uma maior certeza do que praticam e uma desconfiança em relação ao potencial de aplicabilidade da norma. No próximo núcleo vamos entender como se dá esse relacionamento e o seu resultado.

6.1.3 OS CURSOS DE FORMAÇÃO

O advento de uma nova normativa, como foi no caso da BNCC, traz propostas diferenciadas do que até então estava sendo observado, muda-se a norma para que outras propostas possam ser inseridas no meio educacional afinal, se a normativa anterior estivesse contemplando de forma plena o que se espera de uma legislação educacional, não haveria necessidade de outra tomar o seu lugar e aqui podemos abrir um grande parêntese onde cabem todos os interesses imagináveis. A partir desse pensamento, compreende um movimento natural as mantenedoras oferecerem oportunidades para que os professores se apropriem do que está sendo posto e sua responsabilidade se faz cumprir através dos cursos de formação continuada¹². Espera-se nesse processo que

12 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do

quem vai ministrar os cursos já tenha se apropriado dessas orientações exercendo assim a função de divulgadores e estarem prontos a esclarecer pontos de dúvidas que eventualmente possam surgir, como está explícito na resolução. Podemos inserir aqui a ideia do professor como discente já explanado anteriormente. Não é a falta de autonomia do professor que o leva a esperar por aprendizados nos cursos de formação, mas a sua consciência de que, em um sistema tão amplo e complexo e regado a interesses múltiplos como o educacional, existem as diversas instâncias de aprendizagem em que profissionais capacitados irão compartilhar com propriedade os conteúdos que estão adentrando o campo educacional.

Por outro lado, sabendo que a partir da homologação de uma determinada lei a próxima etapa é a mobilização para que ela se cumpra, os professores fazem o possível para compreender qual o seu papel no cenário atualizado e isso inclui participar dos cursos de formação continuada que acontecem na modalidade voluntária e naqueles que vão a partir de convocação, ou seja, faz parte da atribuição da função exercida naquele momento a participação em determinado curso. A aderência dos profissionais se dá pois entendem que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2000 p. 7), sendo assim, sua participação nesses encontros seriam parte de sua experiência profissional tanto quanto as práticas que realizam.

Ainda sobre as convocações apresentadas, participam somente aqueles que são regentes¹³ de turma, ou seja, os outros professores que atuam com as mesmas crianças são privados de participação como relata o part. 4, Q, “*não participei de nenhum curso de formação, não era disponibilizado para os professores de área¹⁴ como era, no meu caso de Arte e contação de História, e com isso tudo o que sabia e fazia era baseado sempre em leituras e propostas que procurava para a minha prática*”. A ausência desses profissionais nos

artigo 61 da LDB. Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

13 Professoras que atendem as crianças na maior parte do tempo

14 Professores que atuam com as crianças nos horários de estudo e planejamento das professoras regentes

encontros se deve à dinâmica de funcionamento dentro da escola: geralmente esses cursos de formação acontecem nos dias de permanência dos professores regentes, ou seja, momentos em que eles não trabalham de forma direta com as crianças. Nessas ocasiões estão atuando os professores denominados comumente, como é possível observar no relato, professores de área. Isso esclarece a sua não participação, mas não exime da responsabilidade os organizadores dos cursos de formação que poderiam ofertar alternativas para que, todos aqueles que trabalham com as crianças pudessem ter acesso. Podemos entender que reunir todos os professores em um curso de formação poderia ser quase impossível, uma vez que os horários são organizados de forma que as crianças sejam atendidas constantemente. Sendo assim, poderia haver por parte dos organizadores dos cursos de formação uma descentralização desses momentos formativos, propondo alternativas que ocorressem de forma simultânea nas próprias unidades e que fossem capazes de atender a todos os profissionais que trabalham com as crianças. Vale ressaltar que a postura dos professores não é passiva, esperando apenas receber as informações para que as executem, mas apresentam uma abertura a novos conhecimentos e o interesse de aprimorar as suas práticas a partir de outras informações, outras contribuições conforme veremos na sequência.

Os participantes da pesquisa ao serem inquiridos sobre o acesso às orientações presentes na BNCC apontam as formas como a conheceram e não se resume somente aos cursos oficiais oferecidos pela mantenedora sendo possível identificar, como citado anteriormente, dois grupos distintos: os que atuam como regentes de turma (ou professores principais) e aqueles que atuam enquanto os regentes estão cumprindo o tempo de estudos e planejamento, garantidos por lei. Sendo assim, podemos identificar sete participantes que, durante o período de quatro anos analisados pela pesquisa, em algum momento assumiram a função de regentes, participando de cursos periódicos oferecidos em um ambiente externo, especialmente preparado para tal. A pedagoga participante também relata a participação nessa modalidade de formação bem como os demais professores que participaram de *“Cursos de formação continuada enquanto atuava com o pré como professora regente, a qual passou a ser utilizada em nossa prática como auxiliadora na construção do planejamento”* (participante 1, Q), *“Cursos de formação mensais no Núcleo*

Regional de Educação” (part. 6, Q) ou ainda “através de formações continuadas proporcionadas pela mantenedora”(part. 9, Q).

Paralelamente a esses, está o relato que continham a responsabilidade de participar ativamente na formação das crianças, atuando na ausência dos professores chamados regentes e que relatam uma outra forma de apropriação do documento *“Tive conhecimento da BNCC por meio de reuniões na escola, não participei de nenhuma capacitação da Educação Infantil, e de acordo com orientações e conversas com outros professores fui incorporando à minha prática”* (part. 4, Q) ou *“ através de estudo na unidade de trabalho”*(part 10, Q).

Apesar de encontrarmos essa diferença na forma de apropriação da normativa, é possível perceber explicitamente que, mesmo com a ausência do convite para que os professores considerados secundários participassem das formações oferecidas oficialmente pela mantenedora, existia o interesse e a troca com os colegas de trabalho, demonstrando a disposição para constituir uma equipe que trabalhasse de forma coerente para proporcionar o desenvolvimento das crianças.

Duas palavras contidas nas falas dos participantes chamam a atenção e lançam luz para a compreensão dos relatos que são verbalizados após frequentarem os cursos: uma delas é constituinte da própria nomenclatura oficial, a palavra “formação” e que também está explícita na fala dos professores, a outra é a palavra “capacitação” utilizada por um dos professores privado da participação nos encontros oficiais. Entendendo que a nova normativa traz aspectos diferenciados e, por que não dizer novos em sua constituição, os professores expressam sua expectativa em encontrar nos cursos ofertados um esclarecimento para que pudessem se apropriar e inserir essas orientações em sua prática com as crianças, vide a afirmação da participante 1 ao expor a utilização da BNCC no auxílio da construção planejamento. O que se segue porém, é uma situação totalmente diferente do esperado pois ao procurar um esclarecimento e informações consistentes para entender esse momento, o que encontram é um cenário que se assemelha àquele vivenciado dentro da escola, ou seja, segundo a sua percepção, os formadores estavam vivendo o mesmo processo que eles, no mesmo nível de compreensão e apropriação da norma, demonstrando que havia ainda um caminho a percorrer no entendimento do documento *“Então, eu acho assim que elas também estavam meio perdidas*

nessa, na primeira fase. Quando a gente começou, elas também estavam perdidas e deixou a gente mais perdidinha ainda”, (part. 5, GF). O participante vai até o curso de formação para obter um esclarecimento e o que encontra é uma situação que se assemelha à sua, à qual ela denomina “estar perdida” e que outro participante vai expressar da seguinte forma “Eu me lembro que quando começou essas formações lá da nossa secretaria de educação com relação a base, eu não fui em todas, eu não acompanhava as formações durante o ano que era uma formação, é, deveria ser uma formação por mês, mas eu não tinha perna pra conseguir ir em todas as formações. E eu me lembro bem é, que eu ia numa, e que eu ia na seguinte e a impressão que eu tinha é que era sempre a mesma coisa que falavam muito sobre os direitos de aprendizagem, falava-se muito nos campos de experiência e pra gente, eu me lembro de dinâmicas assim ó, pra gente separar é, o que era cada direito. Então lá tinha os direitos de aprendizagem e tinha descrito e a gente tinha que dizer assim ó, isso aqui é aquele direito, isso aqui é aquele direito e a gente tinha que ir montando os direitos de aprendizagem, é conforme as frases que elas iam dando pra gente. Eu participei, eu acho, que de umas duas ou três formações que tinham atividades assim. E, pra mim assim, o que ficava era: tá, mas como é que eu planejo em cima disso?”. (part. 8, GF) .Ao observar o relato do participante 8 fica evidente que a sua incursão nos cursos de formação se deram de forma intermitente, no entanto, mesmo dessa forma, o que ela apreende desse tempo é que as formações pareciam repetitivas e não alcançavam a ação prática que se traduzia na elaboração do planejamento. Ora, para que serve uma “capacitação” ou uma “formação” que anuncia um auxílio e no final apenas consegue se demonstrar “perdida”?

Quando Gatti (2003) fala sobre a importância da formação continuada, está preocupada com a forma como são administradas, baseando-se somente em conteúdos e informações, entendendo que trabalhar somente com a racionalidade dos professores seria suficiente para modificar sua prática ao que a autora pontua o fato de a formação docente carregar muito mais do que racionalidades e técnicas e a importância de se observar e respeitar a complexa dinâmica sociopsicológica envolvidas. No entanto, a fala dos professores denuncia, em sua percepção, falta aos formadores até mesmo os conteúdos e as informações.

O reflexo é imediato, os participantes relatam sua reação a esse encontro entre a expectativa dos professores e a realidade dos cursos ofertados *“nossa, a gente saiu do curso e eu saí acabada, eu falei meu Deus o que nós vamos fazer com essas crianças então?”* (part.5, GF) e ainda *“olha, cada curso eu tomava remédio pra dor de cabeça, dor no corpo, dor nas pernas. E olha que eu não sou de tomar remédio. Mas os cursos me ensinaram a tomar.”* (part. 10, GF). É interessante notar que, em um primeiro momento há uma abertura e uma disposição para participar e colaborar para que haja uma implementação positiva da normativa, mas, a partir do momento em que percebem a instabilidade no ambiente formativo, começam a ser afetados por ela, gerando uma insegurança e desconfiança em relação ao que deve ser feito com as informações recebidas.

Não podemos afirmar o que os organizadores dos encontros formativos têm em mente ao elaborarem os mesmos, mas podemos inferir, mesmo sem ter acesso a essa resposta formalmente, que não se debruça sobre a organização de algo sem ter em mente o objetivo de tornar as informações passadas acessíveis e esperar que os participantes expandam os seus conhecimentos, que de fato se informem e se formem a partir das informações e conhecimentos compartilhados. O que se dá, no entanto é um sentimento de frustração que gera uma desmotivação, uma sensação de desconstrução do que já se sabia sem, no entanto, obter algo substancial no lugar *“mas nós estudamos, nós fizemos isso, a gente tentou argumentar isso, na prática estava dando certo.” Não, tem algo melhor [a BNCC], vocês precisam esquecer porque o que vem aí é melhor”. E a gente não conhecia, eu tive dificuldade para pra lidar com esse melhor”* (part 10, GF). Fica explícito na fala dos professores que a propaganda de divulgação trazia exatamente essa anúncio de algo consistente e que iria contribuir muito para a promoção da qualidade no atendimento ofertado às crianças, era um anúncio de um melhoramento, uma otimização da ação e a confiança era tamanha que o professor se vê incentivado a esquecer a sua prática anterior pois ela seria substituída por algo mais grandioso e apropriado. É natural que, em sua busca por uma performance cada vez mais assertiva com as crianças esse anúncio gere uma certa expectativa nos professores que se encaminham para o ambiente formativo carregadas de expectativas a abertos à aprendizagem. O que se segue, portanto, é só mesmo a repetição incessante de um anúncio que não oferece horizonte para concretização. A novidade, a expectativa findam-se

no discurso, na promessa e a sensação é que *“eles quiseram oferecer pra gente uma coisa que é muito melhor, mas esse muito melhor só não disseram como.”* (part. 8, GF).

É claro que a menção de esquecimento é apenas uma força de expressão, ela não é utilizada aqui no sentido de se abandonar tudo o que se sabia e o que se fazia para assumir algo totalmente diferente. Ela é utilizada como um recurso para que compreendamos a dimensão da expectativa gerada pela participação nos cursos a fim de obter um melhoramento na prática, pois por mais que os professores se apropriem de conhecimentos teóricos, eles devem estar em função de sua prática ou se tornam dispensáveis “isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2005 p. 17). Justifica-se assim a frustração dos professores ao concluírem que esse “muito mais “anunciado, por mais agradável e promissor que pareça, perde a importância e a relevância ao vir esvaziado de sentido prático, não houve contribuição para o “como fazer”, não há visualização de aplicação prática.

Bem, embora a participação nos cursos trouxesse mais frustrações do que esclarecimento e contribuições para a atuação com as crianças, os professores não apresentam postura inerte frente a essa situação afinal, tendo suas experiências que deram certo e seus conhecimentos anteriores como suporte para continuar atuando, não há espaço para estagnação, continuam executando a sua função diariamente ao mesmo tempo que se movimentam no sentido de ir assimilando e acomodando as informações recebidas. No próximo núcleo vamos analisar como o professor direciona suas ações pós participação e conhecimento da proposta veiculada pelos cursos de formação.

6.1.4 O SILENCIAMENTO DO PROFESSOR

Ao analisarmos a forma de trabalho dos professores, sua própria explanação delinea a essência de sua prática: são ancoradas em seus saberes, esses que se constituem por conhecimentos de teorias, leituras individuais, observação dos interesses das famílias, exigências da sociedade e demandas trazidas pelas crianças, tudo isso sob a lente das ações práticas que já deram

certo, que se comprovaram exitosas. Esse delineamento nos ajuda a entender que

os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os profissionais, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão” (TARDIF, 2000 p. 15).

Reconhecer isso inclui entender que essa forma de exercer a profissão não se constrói instantaneamente e nem pode ser substituída também da mesma forma. No entanto, quando participam dos cursos de formação, os professores cultivam a sensação de que o conhecimento que organiza sua ação funciona mais como um acessório que pode ser trocado ou substituído conforme os interesses que vão aparecendo no cenário educacional. Ao mencionar sua impressão ao participarem dos cursos de formação, declaram *“então, o que eu senti com a chegada da base, não foi nem o que eu senti. Nos cursos de formação que a gente teve, que eu participei junto com as colegas, foi dito assim pra gente ‘não, já passou, tudo o que vocês aprenderam’, aí a gente até começou a lembrar dos cursos, ‘esqueçam tudo’”* (part 10, GF) *“Então o que mais me chamou a atenção, é que eu pensei assim, quem sou eu dentro da Educação Infantil? Quem sou eu? Então eu tive que me encontrar, o que que eu vou fazer? Depois de tantos anos eu estou aqui, eu tive que me resgatar, e tentar entender como essa Base, como que tudo isso iria funcionar ali dentro”* (part. 6, GF).

Embora a atividade profissional docente evoque uma continuidade, os professores não se sentiram convidados a considerar as propostas dos cursos de formação e acolher o novo documento, entendê-lo e verificar qual o lugar que ocuparia em sua já desenhada prática. Contrariamente a um sentimento de fazer parte, sentem que tem somente a função de receptáculo de algo diferente e executores desse algo. Isso gera um movimento de questionamento de sua identidade profissional e um esforço no sentido de se reorganizarem externa e internamente para dar conta dessa nova demanda, como Kramer (1994) sinaliza, são as políticas de formação exigindo que os professores tratem as crianças de uma determinada forma enquanto agem com eles de forma oposta. Interessante notar que de um lado está a pessoa do professor, com o seu processo de construção de sentido e todo um desenvolvimento e de outro o estabelecimento de uma lei que promete melhores opções, o encontro do orgânico, vivo, com o

que é inorgânico, estéril em si e, o que vemos acontecer diante dos nossos olhos é uma troca absurda de papéis, a valorização do inanimado em detrimento do vivo, funcional, animado.

Os professores se esforçam por fazer o que pensam que dará certo enquanto tentam encontrar uma forma de incorporar o que ainda estão procurando entender *“quando veio esse foi um choque, muita coisa eu ainda tenho dificuldade e tenho muitas dúvidas”* (part. 5, GF). Embora demonstrem essa disposição, é inevitável o sentimento de frustração *“E é isso que me frustra muito ... Você está há trinta anos em sala de aula e aí vem uma pessoa e diz que aquilo está tudo errado, que não é nada disso... menosprezam o que foi feito no passado.”* (part.7, GF). A valorização daquilo que é novo, diferente, atual em detrimento de todo um processo construído pelo professor fica evidente e causa um mal-estar em quem se sente preterido.

Com essa valorização, a estruturação do trabalho docente também sofre modificações, acarretando, além da frustração e mal-estar já citado, a sensação de esvaziamento do que se faz. Até então algumas marcas da ação docente e do que e como proceder com as crianças eram claras e consistentes, mas, a partir daí, começa a haver uma diferenciação entre o que se fazia e o que se faz agora *“Em nenhum momento nos cursos de formação que me deixavam angustiada é, em nenhum momento eu existia. Em nenhum momento, se você for ver, você não existe como professor na educação infantil. Você chega lá e assiste as crianças, você assiste e ponto... você passa a tarde e o dia com a criança e acabou.”* (part. 10, GF).

Ao falar sobre o desenvolvimento profissional, Day (1999, p.4 apud MARCELO, 2009 p. 10) esclarece o que inclui esse fator na vida do professor:

É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam, e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes

Os cursos de formação dos quais participam deveriam estar ligados ao desenvolvimento profissional. Algumas expressões utilizadas por Day chamam a atenção e se contrapõem ao depoimento do participante. Primeiramente a palavra “desenvolvem”, que denota sentido de movimento, acréscimo,

melhoramento de algo que já está sendo construído. Depois temos a denominação de ‘agentes’ que conclama para a ação prática e produtiva e depois temos a expressão “ao longo de suas vidas” o que traz a ideia de continuidade, constância e aprimoramento no conhecimento profissional. No entanto, a fala apresenta estagnação, paralização e uma descaracterização tão violenta de sua função que ela tem a sensação de “não existir”, e essa afirmação está diretamente ligada à pessoa do professor. O que sobra é outra função que, em sua visão não está ligada ao profissionalismo e que pode, tranquilamente ser exercida por qualquer outra pessoa, sem necessitar de tempo empregado em formação, estudo, reflexão e aprimoramento “*Mas o que que a escola faz, a escola vai fazer o que é pra família fazer, é isso. Vai cuidar. Você acha que, sempre a gente cuidou da criança, claro que está interligado os dois, estava interligado, na minha visão o cuidar e o ensinar. Agora o que que eu vejo? Agora você cuida, você ensina a limpar o nariz, isso você ensina, o restante você não precisa, ela tem autonomia, ela é curiosa, ela sabe, e não precisa nada. E eu concordo que ela precisa ter autonomia, ela é curiosa, mas com direcionamento. E quando eu chego na sala e eu penso e agora? Eu vou dar direcionamento como? (part. 10, GF)*”. O participante não consegue encontrar a diferença entre o papel da família e o da escola. Interessante é notar que ele não apresenta resistência ao fato de algumas atividades serem compartilhadas com a família o que demonstra a propriedade no entendimento de quem é a criança que está sendo atendida e a sua responsabilidade quanto ao tratamento com ela, o questionamento está ligado a um sequestro da função que ela acredita ser inerente ao professor e, sendo isso tirado dele, a identidade profissional desaparece, ficando apenas algo que não caracteriza a profissão docente.

Ao apontar essa descaracterização, os professores identificam a forma como isso é feito a partir de suas experiências como participantes dos cursos de formação. Sendo a identidade docente construída ao longo de sua vida e trazendo como fundamento a sua experiência, há uma marginalização das ações que foram construídas e que também compõem a identidade profissional “*Não pode mais escrever o planejamento no caderno? Eu não sabia mais nem como que eu anotava as coisas que eu dava..., mas eu colocava lá, objetivo. mas objetivo não pode, não pode mais ter objetivo, escrito objetivo. Não pode mais ter escrito, não pode mais ter estratégia, não pode mais ter recurso que você vai*

usar em sala de aula. Agora não tem mais. (part. 6, GF). “Infelizmente me foi dito que era para ser esquecido tudo o que eu tinha aprendido, que seria tudo diferente” (part. 1, GF) Conforme a própria BNCC, o planejamento é uma das atribuições do professor (BRASIL, 2017 p. 39) e o que materializa a sua intencionalidade. Na fala acima é possível perceber uma estrutura que ele seguia ao cumprir essa atribuição e, de repente tem essa ação interdita, não se pode mais e, se não se pode isso, o que pode então? A angústia nas palavras é palpável, o que ocupa esse lugar? Qual a função? O seu relato expressa novamente a contradição entre a convocação para a intencionalidade educativa e um esvaziamento do que seriam as atribuições do professor no cumprimento dessa intencionalidade e a fala de outro participante finaliza a sensação *“E eu me lembro que depois que passou essa formação eu mandei mensagem pra ela dizendo você tirou totalmente meu chão e o chão que eu tinha dado pras minhas meninas pisarem”.* (part.8, GF)

No entanto a atuação se mostra responsável em todos os momentos e isso pode ser constatado em sua reação a tal proposição, o diálogo lhes parece um caminho viável e eles vão buscar essa interação com os formadores no intuito de compreender e adequar, no que seja possível a sua prática. Em um primeiro momento há um movimento de procurar entender melhor o que está sendo colocado e estabelecida uma comparação com o que já se fazia *“mas nós estudamos, nós fizemos isso, a gente tentou argumentar isso, na prática estava dando certo”* (part.10, GF). A proposta de argumentação remete a um lugar conhecido pelos professores e no qual eles encontram segurança, a sua prática. Na tentativa de estabelecerem um diálogo, procuram um pareamento entre as duas realidades que lhes apresenta, buscando pontos de aproximação entre elas, sua tentativa, porém, resulta em um efeito diferente do esperado. Ao relatar uma situação de tentativa de conversa com os formadores onde a questão é a organização do ambiente da sala referência quanto ao mobiliário, o efeito é contrário ao esperado *“não disse nós não aceitamos que tire, nós sentamos e o que que a gente conversou, vamos ler aqui o documento, é isso que diz? Tem como fazer assim? Foi dito assim não tá bom oito? então fica quatro, deixa na sala dela quatro ela não está bom oito mesas pra ela, então é quatro. Então, nós não somos ouvidas, com o documento ali dizendo, mais claro que um documento não tem.”* (part.10, GF). No relato, é possível perceber a busca por diálogo e um

embasamento no documento para apoiar sua questão, mas a conclusão que chega é que as interpretações sobre um mesmo documento se apresentam de forma diferente, mas que prevalece a interpretação dos formadores, sem a possibilidade de conversa ou esclarecimento. Outro participante, ao relatar uma tentativa de diálogo, precisou assinar uma ata *“Sabe o que falaram comigo? Insubordinação às teorias da prefeitura. Gente, daí eu olhei pra ela e disse assim: eu nunca assinei uma ata por trabalhar demais. Foi a primeira vez. Fiquei orgulhosa. Nossa ela achou que eu ia ficar chateada”* (part 7, GF). Outra vez o relato demonstra que não há dúvidas quanto a como agir em sua prática diária, a sensação de que a criança foi atendida com responsabilidade ameniza até mesmo uma sanção.

Interessante notar que uma das ações atribuídas ao professor na BNCC, dentre outras é a reflexão (BRASIL, 2017 p. 39), mas nesse caso não foi possível uma reflexão uma vez que não houve diálogo. Sobre o que o professor precisava refletir? Não seria o aceitável

uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional (ALARCÃO, 2011 p. 89,90)

Embora conhecedores de sua realidade e interessados em participar de seu próprio processo formativo, encontraram outra realidade em que não se sentiram contemplados e a expressão “assalariados”, por esse momento foi o que definiu a situação e a afirmação *“O professor não é ouvido em momento nenhum. O professor não é ouvido, o professor não é respeitado.”* (part. 10, GF) e finaliza *“porque os cursos que eu tive de formação é uma imposição. É você faz ou você faz então você fica sem ânimo pra ler mais um documento”* (part. 10, GF).

É possível notar uma exaltação da norma e um silenciamento dos professores em relação às suas dúvidas e anseios. Há tentativas de compreensão, estabelecimento de diálogo, busca por informações, interesse e, como resultado, uma imposição da norma e a retirada do espaço para o diálogo. E aos professores resta acatar e aceitar.

Embora o espaço para o diálogo seja extremamente restrito (conforme os relatos, quase inexistente), não é suficiente para sanar as inquietações que

passam a habitar o pensamento dos profissionais. No entanto, esse espaço é preenchido por outras demandas que competem com a busca por compreensão e que vão gerar outros resultados. No próximo núcleo vamos entender como o tempo dos professores é preenchido e o sentido que eles imprimem a essa situação.

6.1.5 O CONHECIMENTO DAS NORMATIVAS LIMITADO PELA DEMANDA DE TRABALHO

A busca por formação, informação e esclarecimento não é algo que os professores desvalorizam, mas há alguns obstáculos para que isso ocorra de forma fluida e tenha efetividade. As dúvidas ainda se fazem presente e algumas são compartilhadas em *“troca de informações com colegas de trabalho”* (part 5, Q) ou outro *“material disponível (livros)”* (part 2, Q). Na falta da possibilidade de um diálogo mais aberto com os responsáveis pela formação oficial em questão, exploram de forma pessoal conexões entre si para sanar essa lacuna. Embora a tentativa seja válida, isso não impede que desencontros aconteçam uma vez que o diálogo direto traria uma maior compreensão do que se espera da sua atuação junto às crianças. Isso não quer dizer que a aceitação passiva das orientações seriam a solução, mas sim que, sendo a conversa realizada de forma direta, haveria a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas e a colocação de contrapontos, tanto em relação às proposições dos formadores quanto às contribuições dos professores.

A iniciativa não permite que a discussão sobre o assunto se encerre, no entanto, há duas questões que impedem um maior aprofundamento na apropriação dos pormenores da norma, principalmente no que diz respeito ao que é esperado pela mantenedora *“eu acho coisa demais. Eu acho que falta objetividade e, pra mim, parece que a gente começa a se perder um pouco nas coisas é, pra que tanta coisa? Eu acho que dá pra ser mais objetivo e atender as crianças de uma forma mais objetiva”*. (part. 8, GF) falta *“um esclarecimento do que eles querem. Eles acabam cortando as coisas e dizendo ah, não pode fazer mais isso. Tá, mas então vai fazer o que?”* (part. 7, GF).

Pelo relato, a primeira questão é a densidade do discurso que apresenta coisa demais. Mas essas coisas que são apresentadas passam longe da

objetividade almejada e em sua maior parte não são aplicáveis. Ou seja, muita informação que se perde em si mesma, não traz objetividade e não ajuda na realização das atividades práticas que precisam ser desenvolvidas no dia a dia. Outra questão é que essas “coisas demais” que são faladas apontam para o que não se pode fazer, o que seria inadequado fazer sem uma explicação plausível, e falta esclarecimento do que seria apropriado *“só que ninguém passou ainda essa forma de trabalho pra gente, por isso que eu digo, é vago, não tem objetividade, não tem o, talvez o como fazer.” (part. 8, GF).*

A outra questão está voltada para a demanda que encontram dentro do próprio ambiente de trabalho. São demandas internas e externas que vão se acumulando com o tempo e que eles precisam dar um retorno impedindo que um maior tempo seja utilizado para os estudos pessoais e coletivos dentro da unidade de trabalho gerando assim maior aprofundamento e entendimento sobre o que se espera, gerado tanto pela reflexão pessoal como pela troca de ideias entre os professores. Embora relatem que existam esses momentos, eles são limitados por essas outras demandas. Ao relatar uma atividade proposta pela própria mantenedora, a participante 8, GF, expõe o dilema entre oferecer para os professores um texto que considera importante para a formação e a impossibilidade de fazê-lo por saber da ocupação exacerbada pelas tarefas as quais estavam submetidas *“eu quase briguei lá, eu falei vocês têm certeza que querem que a gente estude isso, a gente estuda entendeu, só que daí assim ó, tempo, tempo. Porque aquele texto, um dos textos, que ele, os dois textos eram muito bons, mas tempo pra gente sentar ler, discutir aquilo”*. Esse relato está ligado ao recebimento de um texto que deveria ser estudado e discutido com os professores e que era considerado relevante. Porém, outras responsabilidades impostas vieram no mesmo período fazendo com que tivesse que fazer uma escolha *“Pra você ter uma ideia, que nem eu digo, ó, na semana de arte e cultura, as professoras da educação (infantil) tinham a semana de arte e cultura, elas tinham uma tarefa a distância da educação infantil da nossa formação que tinha a ver com as cidades educadoras e tinha que entregar kits pedagógicos na escola. É impossível pegar cada professora e dividir em três. Só que depois a tarefa veio. A tarefa das cidades educadoras veio, a semana de arte e cultura elas tiveram que assistir e preencher lá a presença, teve professora que não conseguiu fazer nenhuma coisa nem outra porque estava ajudando a escola na*

entrega dos kits pedagógicos¹⁵, tudo na mesma semana no mesmo dia, né” (part. 8, GF). Além das demandas externas, relata as demandas internas que também ocupam o tempo dos professores e que não há a possibilidade de adiar pois existe um prazo a ser respeitado e eles expiram em datas próximas, acarretando uma escolha por cumprir somente o que é possível.

A demanda individual também reflete em sua prática *“eu acho que a educação está ficando muito burocrática. É tudo documentação, documento, não sei o que. É muito burocrática. A gente não tem tempo mais pra nada, tem que ler o texto, responder o negócio tem que postar, tem que fazer curso, não sei o que, tem que responder PIC¹⁶ não sei o que...” (part. 6, GF) “daí faz planilha, faz não sei o que. É muita burocracia e pouca dedicação às nossas práticas né.” (part. 7, GF).* Além da demanda comum, nesses tempos de pandemia os professores precisaram adquirir habilidades ligadas ao uso da tecnologia que até então não faziam parte do seu dia a dia. Isso acarretou um desconforto pois não tiveram tempo hábil para aprender a trabalhar com elas de forma efetiva e produtiva. O acesso foi repentino e acumulado gerando assim um gasto de tempo e energia para que pudessem dar conta gerando a sensação de que a atenção às ações práticas ficou relegada a um segundo plano. Essas demandas passaram a fazer parte do cotidiano e, para os professores é como se mais uma atribuição fosse incluída na já exacerbada rotina de trabalho *“agora uma coisa que eu concordo assim, muito, muito, muito, é a questão de burocracia, é a questão de papel é a questão de demandas que vem pra escola que é uma coisa que não precisava e que daí você fica muito tempo é, preenchendo papel, preenchendo papel e aquilo que definitivamente aquilo que a gente está ali na escola para fazer acaba se perdendo” (part. 8, GF).* O cumprimento da obrigação para com a parte burocrática faz com que, além de lamentarem a falta de tempo para estudos mais aprofundados, também trazem a sensação de falta para com a criança *“parece que você não tem um minuto pra olhar pra criança e pensar nossa como que eu vou fazer pra atingir essa criança porque você está tão preso*

15 Durante o período de distanciamento social o acesso às aprendizagens era através de videoaulas veiculadas pela mantenedora e complementadas com propostas pedagógicas em kits de atividades entregues geralmente quinzenalmente na escola.

16 Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade foram elaborados com base no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do MEC (BRASIL, 2009)

em papel e documentação, papel, palestra, curso que às vezes não sobra tempo” (part. 6, GF). Esse excesso de trabalho voltado para registros e documentos que precisam ser reportados impressiona pois questionam-se se não seria possível haver uma reorganização do que é pedido para que possam dedicar mais tempo ao que seria o essencial para o bom desempenho do trabalho: o atendimento às crianças. Classificam como uma falta de respeito para com os professores uma vez que a cobrança é exercida para que as duas demandas sejam realizadas e encerram com a sentença de que “se alguém me diz como se propõe, em uma sala sozinha de 25 crianças pra você poder ter os registros, fazer uma documentação pedagógica, é humanamente impossível e inviável.” (part. 8, GF). Embora deixe aberto para sugestões, conhecendo a dinâmica a participante entende que é humanamente impossível atenderem bem todas as funções que lhe são atribuídas, no entanto, seguem fazendo o que podem e conseguem pois se entendem responsáveis pelo processo no qual estão inseridas e estão comprometidas com ele.

É uma demanda de trabalho extensa e intensa que beira à rigidez o que nos faz voltar ao conjunto de atribuições propostos pela própria BNCC aos professores (planejar, organizar, refletir, mediar, selecionar e monitorar o conjunto de práticas e intervenções) e entender que, para que isso aconteça são necessário tempo, espaço e convívio com os pares. Observando o relato das professoras, porém, não é o que acontece porque as solicitações feitas a elas, com prazo e imposição de devolutiva induz a uma realização superficial das atribuições implicando diretamente sobre a sua prática.

6.2 UMA ARTICULAÇÃO INTER-NÚCLEOS

Realizamos até agora um esforço para apreensão dos sentidos constitutivos dos sujeitos através da análise da palavra e as complementaridades, contradições ou similaridades encontradas no discurso e que revelam seu movimento. Essa análise não se resumiu às falas das professoras somente, mas forma articuladas com os diversos contextos que possibilitam compreendê-lo em sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para aprofundar a compreensão de como os professores inserem as proposições da BNCC em sua prática pedagógica e fazem a conciliação de suas

orientações com os conhecimentos adquiridos durante a sua formação visando com isso a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, partiremos para uma interpretação inter-núcleos.

Conforme Aguiar e Ozella (2006 p. 231) “esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”. Ainda lembrando os autores, esse procedimento de análise avança do empírico para o interpretativo por parte do pesquisador em busca de uma fala interior, em busca do pensamento do sujeito.

Essa análise inter-núcleos não tem a pretensão de ser minuciosa ou exaustiva uma vez que já a fizemos no interior dos núcleos. O que pretendemos aqui é fazer uma síntese dos pontos que se repetem e se conversam de um núcleo para o outro. A pretensão das perguntas realizadas e da conversa estabelecida no grupo focal não foi inserir outros sentidos imediatos aos professores, mas, entendendo que se constituem de forma histórica e que são afetados pelas situações as quais são submetidos, a articulação entre pontos que se complementam ou se contrapõem nos permitem a interpretação do que, nesse momento histórico podem estar constituindo novos sentidos para as professoras.

Ao serem inquiridos sobre os cursos de formação que apresentam as proposições da BNCC, os professores não os rejeitam ou subestimam, pelo contrário, são capazes de deixar implícito em sua fala a importância de tal empreendimento quando mencionam a necessidade de obterem capacitação ou formação. Até apresentam uma certa expectativa em relação ao que será apresentado ali. No entanto, também tem a necessidade de terem a sua prática validada e valorizada pois compreendem que ela é fruto de uma caminhada formativa que vai dando suporte para o seu trabalho até o momento. A falta dessa valorização acarreta uma desconfiança e uma frustração entre o que esperavam encontrar e o que de fato é oferecido pois não encontram pontos de apoio entre o que já fazem e o que deve ser feito a partir de agora.

Outra questão relacionada a isso é a disponibilidade discente que apresentam ao participar pois se colocam na posição de aprendizes e, em sua concepção entendem que o respeito a quem está na posição de aprendente passa pelo direcionamento do que deve ser feito embora reconheçam que isso deva ser feito de modo flexível e responsável. O que encontram, porém, são

formadores despreparados e com uma profundidade de conhecimento semelhante à sua, acarretando cursos expositivos sem margem para questionamentos ou momentos de esclarecimentos de dúvidas ao que retornam àquilo que lhe dá segurança pelo seu caráter experiencial de sucesso, a sua prática.

Emerge também da fala dos professores o sentido que dão ao falarem sobre a intencionalidade educativa presente em sua prática. Sua prática é fundamentada no respeito pela criança e em seus interesses. Consideram-na como atores do processo educativo e capazes de participar ativamente em sua própria aprendizagem. Em contrapartida, também reconhecem a sua responsabilidade como profissional da educação que tem uma formação pautada em conhecimentos profissionais, sejam eles teóricos ou práticos que tem como objetivo específico dar conta da demanda educacional das crianças. Para atender a essa função, procuram estabelecer um equilíbrio entre a participação das crianças e o direcionamento do professor, buscando justificativas coerentes para combinar esses dois elementos, como o interesse das famílias e o significado histórico da escola como ambiente de aprendizagem. Pudemos perceber o movimento dos professores na constituição dos sentidos e algumas mediações que a favorecem.

7 CONSIDERAÇÕES

Quem não sabe colocar suas ideias no gelo não deve se empenhar no calor da discussão.

Nietzsche

A inquietação inicial que deu origem à constituição desse trabalho foi a homologação da BNCC e suas orientações para a educação, especificamente aquelas voltadas para a etapa da Educação Infantil. Essa inquietação, no entanto, não esteve voltada a perscrutar a escrita de tal documento ou as condições em que isso ocorreu pois entendemos que ele é fato dado e, por isso, amplamente divulgado e paulatinamente inserido nos cursos de formação de professores com o intuito de chegar até as salas de aula interferindo na forma de promover o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Vale ressaltar que não ignoramos as controvérsias que o rodeiam e as diversas críticas dirigidas a si, inclusive sendo tema de debates e estudos que visam sua problematização para entendimento e possível aprimoramento como citado durante a introdução dessa dissertação, mas, concomitante a essa problematização, existe a sua implementação através dos cursos de formação onde os professores são impelidos a incorporarem suas proposições a sua atuação diária. A utilização do documento para orientar a ação docente busca a qualificação da educação através da observação e respeito aos direitos infantis incorporados às práticas dos professores, direitos esse explicitados em suas páginas e, contam com a participação dos professores ao conclamá-los a não perder a intencionalidade educativa.

Acontece que professores são indivíduos socialmente e historicamente constituídos, mantêm suas percepções e formas de entender o mundo e o que o cerca e, ao receber uma orientação vão construir sentidos próprios sobre o que lhe está sendo apresentado. Como eles fazem isso? É a pergunta que procuramos responder ao inquirir o grupo de 10 professoras atuantes na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola em ambiente escolar que comporta em si duas realidades que convivem: a pré-escola, que abarcam as crianças de quatro e cinco anos e que fazem parte da etapa da Educação Infantil com as suas especificidades e o Ensino Fundamental, outra etapa que possui

especificidades diferenciadas da primeira. Os professores são seres históricos e sociais ao que podemos concluir que essas duas questões vão interferir em sua forma de receber, analisar e absorver e reelaborar qualquer novo assunto apresentado e que interfira em sua forma de trabalho.

Historicamente, a educação é permeada por diferentes interesses e objetivos, questões essas que atendem a uma forma de ver a sociedade e compreender o que é importante ensinar naquele momento para obter determinados resultados com as futuras gerações. Educar, portanto, se traduz em ações presentes que consideram o passado e vislumbram um futuro, portanto os dois, passado e futuro tem presença na constituição do agora.

A ação docente é fundamentada nos saberes que os professores adquirem durante a sua formação e isso inclui tanto os conhecimentos adquiridos durante a formação oficial (seja ela inicial ou continuada) quanto aqueles adquiridos informalmente enquanto se constitui como pessoa e que dão suporte à sua prática pedagógica. A inserção de uma nova normativa nessa dinâmica gera momentos de conhecimento, apreensão e reflexão por parte dos professores a fim de estabelecer uma combinação entre o conhecimento que já embasa a sua prática e o conhecimento que chega.

Para estabelecer essa combinação, mantém como elemento permanente em suas ações a intencionalidade educativa que é fundamentada nos saberes que constrói ao longo de sua formação. Esses saberes estão fundamentados em seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e que vão se adaptando aos novos, pois analisando a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho, podemos pensar neles como profissionais que se adaptam, de forma competente e preparada para fazer aprendizagens ao longo da vida. Isso demonstra essa capacidade que os professores apresentam de ir mesclando os saberes que trazem dos diversos campos de sua formação e ir agregando a estes outros que vão conhecendo com o passar do tempo. Nesse aspecto a formação continuada exerce um papel importante pois através dela esses outros conhecimentos vão sendo oferecidos aos professores.

No entanto, com a pesquisa foi possível perceber que um outro questionamento surge a partir dessa constatação que é o fato da qualidade desses cursos e a preparação para que sejam administrados podem causar mais confusão ou insegurança do que possibilidade de aprimoramento. Compreender

o que os professores classificam como formações de qualidade pode ser um aspecto de pesquisas posteriores pois há um reconhecimento por parte deles, da literatura e da legislação de que esse item é fator importante para alavancar a qualidade da educação ao mesmo tempo em que sua implementação não tem trazido tais resultados pois da forma como são administrados não atendem às expectativas.

Dentre os conhecimentos que dão suporte ao trabalho dos professores, estão os conceitos baseados em alguns autores que permeiam o campo educacional e que desenvolvem estudos sobre o desenvolvimento infantil tanto nos cursos de formação inicial dos professores quanto aos documentos oficiais que o regem. Alguns amplamente usados e citados são Piaget, Wallon, Vygotsky, Maria Montessori entre outros. Embora citem esses nomes como suportes para a sua prática, não foi possível perceber em sua fala o grau de aprofundamento que tem sobre esses autores e qual o alcance de seus estudos sobre ela deixando assim mais um questionamento aberto e passível de futuras investigações.

Ao mesmo tempo que encontramos elementos inconclusivos para determinar o alcance que os conceitos aprendidos dos diversos autores têm sobre a sua prática, o saber advindo das experiências do dia a dia exerce grande importância no momento de certificar suas ações. Essa informação pode se apresentar muito importante para os organizadores dos cursos de formação continuada uma vez que explicita em qual campo os professores apresentam mais segurança e ganha proeminência ao realizar seu trabalho.

Ainda em relação aos cursos de formação continuada realizados no intuito de apresentar a BNCC aos professores, a conclusão é que, embora suas determinações não sejam desconhecidas pelos professores e lhe pareçam familiares, a forma como foi apresentada trouxe mais incertezas do que contribuições. O que podemos perceber é que se apresentam receptivos a compreender e inserir as orientações em sua prática, no entanto, a instabilidade nas informações apresentadas e a dificuldade em estabelecer uma relação com o que já realizam faz com que seja pouco absorvida e utilizada. Outra observação que fazem é a importância exacerbada dada ao que se quer implementar enquanto os conhecimentos que já possuem são invalidados sem mesmo serem ouvidos. Elas até procuram momentos externos aos cursos de

formação no intuito de compreenderem um pouco mais, mas esses momentos são suprimidos pela demanda de trabalho fazendo com que o distanciamento seja ainda maior e as orientações recebidas acabem ficando pouco utilizadas.

Para chegar a essas conclusões, os instrumentos de produção e análise de dados apresentaram-se eficientes uma vez que muitas questões subjetivas permeiam a fala dos participantes. Os núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013,2006) foram desenvolvidos exatamente para que o pesquisador, a partir da palavra desvende as relações sociais e históricas que forjam os sujeitos.

Para desenvolver o raciocínio sobre o saber docente como possibilidade para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC para a criança da pré-escola, foram fundamentais as contribuições de Saviani (2011), Cury (2011), Kuhlmann jr (2011), Campos (1999) e Montoya (2018) na explanação de alguns momentos históricos onde pudemos perceber os diferentes objetivos e interesses envolvidos no campo educacional em geral e especificamente na Educação Infantil, tema esse importante para compreendermos a constituição desse profissional que está em atuação hoje mas que carrega em si a marca das ações realizadas no passado mesmo sem se dar conta disso de forma consciente, enquanto Gatti 2017, Tardif, 2014, Nóvoa, 1992, Marcelo, 2009 Mckenzie e Pitton, 2020, Kramer (1994), Alarcão, 2011, Padilha, 2001 e Vygotsky, 1994 nos apresentam importantes esclarecimentos sobre o saber dos professores. Através do diálogo com esses autores pudemos entender que o saber docente é constituído por vários elementos pois o professor não apenas aplica os conhecimentos que já foram construídos por outras pessoas, ele assume a sua prática a partir de significados próprios, seus conhecimentos estão ancorados em seu saber-fazer, esse mesmo que orienta a sua prática, elementos esses elementos revelados nas falas das participantes. Com esses autores compreendemos também alguns elementos presentes na formação dos professores e suas fragilidades, as atribuições que são delegadas ao professor e sua posição de discente ao colocar-se em situação de aprendiz e como isso o afeta. Com o auxílio de Oliveira-Formosinho et al (2007) e o Currículo de Curitiba (2020) compreendemos que a pedagogia da participação hoje valorizada na área da Educação Infantil permite diálogo com autores como Wallon, Piaget e Vygotsky

no entendimento do desenvolvimento infantil e suas implicações no trabalho dos professores.

Podemos finalizar entendendo que a intencionalidade educativa é elemento indiscutível na atuação docente e que eles mantêm a sua própria definição de como a exercem a partir do saber docente que é plural, social e temporal e encontra um enraizamento em suas experiências práticas, saber esse que possibilita sua atenção aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança propostos pela BNCC a partir da valorização de diversos fatores como os seus interesses, a expectativa familiar e social e o compromisso com a sua aprendizagem. Enfim, no processo existente entre o conhecimento, apropriação e implementação de uma nova normativa os professores realizam a sua própria leitura, resignificando elementos conforme a sua realidade e implementam aquilo que reconhecem como apropriado e relevante para a sua atuação como profissional docente.

Como sugestões para continuidade a aprofundamento do trabalho, sugerimos algumas possibilidades como o aprofundamento da pesquisa no sentido de compreender o nível de aprofundamento e o alcance que o conhecimento de alguns autores amplamente citados pelos professores faz eco em sua prática. Para a formação continuada, alguns elementos descobertos podem ajudar no aprimoramento e assertividade de tais formações: os professores deixam claro que a sua experiência tem uma importância demasiada ao fazerem suas escolhas sobre o que é importante para as crianças, utilizar-se dessa informação pode modificar a forma como a oferta por esses cursos são feitas, tendo como ponto de partida a experiência do professor.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. /abr. 2013.

AGUIAR, W.; J. OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALARCÃO, I.; Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011

ALVES, N.; Sobre a Possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1464 – 1479, out-dez. 2014

ANDRADE, L. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
From SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. (Acesso em 23 jan. 2021)

ARCADINHO, A.; FOLQUE M.; COSTA, C. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. Em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan. /abr. 2020

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, C. **O que é Educação**. 29 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. BRASIL

BRASIL. **Lei 9.394/1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Lei 13.005/2014. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. BRASIL

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CAETANO, M. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam e política educacional brasileira. **Contrapontos**, Santa Catarina, v. 19, n.2, p.132-141, ago. 2019.

CAMPOS, M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.117-127, mar. 1999.

CAMPOS, M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, abr. 2006

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo. Cortez, 2013

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010

CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação. 2020

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação. 2 ed. 2006

CURY, C.R.J. **A educação nas constituições brasileiras**. In STHEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C Histórias e Memórias da Educação no Brasil vol III – Sec XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011 p.17-28

DIAS, M.M.N.; D'ARÓZ, M.; ASINELLI-LUZ, A.; Relação entre o saber docente e o desenvolvimento da criança da Educação Infantil: uma revisão sistemática. In: COSTA, A.J.; OLIVEIRA, Q. C. de; LÍRIO, V. S. de **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: Interlocuções, desafios e percursos. Curitiba, Bagai, 2021. p. 25-37.

DIONISIO, D. A.; SILVA, H. D. **O Movimento de Educação Para Todos e seus rebatimentos na formação docente da UFPB**. XIII Jornada de Trabalho Pres. Prudente/SP 09 a 12 de outubro de 2012 disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/36.pdf> (acesso em 02/01/2021)

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.53, p. 721-737, 2017

GATTI, B. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo n. 100, p. 33 - 46, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003

GATTI, B. Os professores e suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 98, p. 85 -90, ago. 1996

GATTI, B. A formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq.** São Paulo n. 81, p. 70 -74, mai. 1992

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, S. Currículo da Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. Em: **Por uma Política de Formação do profissional da Educação Infantil**, MEC; Brasília, 1994

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cad. Pesq.** São Paulo (42): p. 54 -62, ago 1982

KUHLMANN JR, M. **A educação infantil no século XX**. In STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C Histórias e Memórias da Educação no Brasil vol III – Sec XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011 p.182-193

LUFT, L. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 08, p. 7-22, 2009

McKENZIE, M. *Affect theory and policy mobility: challenges and possibilities for critical policy research*. **CRITICAL STUDIES IN EDUCATION, Canadá**, p. 2-18 march 2017

MONTOYA, N., **Programa Criança Feliz: um olhar para as ações intersetoriais de primeira infância** / MONTOYA, N.; Silvestre, R.; SOUTO, V. 2018. disponível em http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/25719/TCC%20-%20Políticas%20de%20Primeira%20Infancia_com%20ajustes%20secretaria.pdf?sequence=3&isAllowed=y

NOGUEIRA, M.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2 edições. Curitiba: Intersaberes. 2015.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *et al.* **Pedagogias da infância – dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre, Artmed 2007

PAIVA, D. Teorias não-representacionais na geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece. **Finisterra**, Portugal, LIII, 107, p. 159-168, 2018

PADILHA, P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social.** 6 edições. São Paulo: Summus.2015.

PITTON, V.McKENZIE, M. *What moves us also moves policy: the role of affect in mobilizing education policy on sustainability.* **Journal of education Policy, Canadá, p. 1-21 nov. 2020**

PORTILHO, E. Formação continuada na Educação infantil: outros olhares sobre as crianças e as infâncias. 2 ed. Curitiba: Appris Ltda. 2017

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, M. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

STHEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C **Histórias e Memórias da Educação no Brasil vol III – Sec XX.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2011

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de educação**, n. 13, p. 5 – 24, jan/fev/mar/abr, 2000

TATAGIBA, A. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.