



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NIQUELI STRECK MACHADO

**ARTESANIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS QUE TECEM O
FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA**

PORTO ALEGRE

2023

NIQUELI STRECK MACHADO

**ARTESANIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS QUE TECEM O
FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa
Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

MACHADO, Niqueli Streck

ARTESANIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS QUE TECEM O FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA / Niqueli Streck MACHADO. -- 2023.

213 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Artesania docente. 2. Educação Infantil. 3. Fazer pedagógico. 4. Pré-escola. 5. Pesquisa narrativa. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient.

II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NIQUELI STRECK MACHADO

**ARTESANIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS QUE TECEM O
FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Carmen Silveira Barbosa
Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa (orientadora)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski - (PPGEDU/UFRGS)

Prof^a Dra Sandra Regina Simonis Richter - UNISC

Prof.^a Dra Kátia Adair Agostinho - UFSC

Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto - UFF

Dedico esta Tese a todos os Profissionais da Educação, que acreditam e lutam para que o ato cotidiano de educar faça a diferença!

Em especial, às professoras que fizeram parte desta jornada comigo: uma jornada de pesquisa, de laços, de reflexão e, portanto, da tessitura coletiva de artesanias docentes.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição que me proporcionou estes anos de pesquisa e estudo. À Lica, minha orientadora, agradeço pelo cuidado, pela serenidade, pelo acolhimento. Te admiro tanto! Admiro tua força, coragem e generosidade. Desejo, cada dia mais, te ter por perto. Obrigada pela parceria nestes anos, pelas conversas e aprendizagens. Certamente, tu és uma pessoa que ilumina a Educação Infantil e todos (as) os que lutam pelas Infâncias! Sou muito grata!

Agradeço às professoras que fizeram parte dessa pesquisa, pois sem elas, este estudo não seria o mesmo. Agradeço pelos encontros, pelos compartilhamentos, pela confiança, cuidado e amorosidade! Desejo que este estudo ELOGIE a cada uma de vocês: Angélica, Angeline, Bruna, Isabela, Giovana, Lilia, Nilza, Paula e Sandra.

À Prof.^a Dr.^a Kátia Agostinho, por acolher de modo generoso as ideias do estudo e me provocar a pensar ainda mais sobre as especificidades do fazer docente na Educação Infantil.

À Prof.^a Dr.^a Luciana Ostetto, pelas reflexões que em mim fizeram emergir ideias para pensar mais ainda sobre o que e como investigar, sobretudo me provocando com relação à metodologia escolhida e me sugerindo novos caminhos.

À Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter, que, desde o Mestrado, me acompanha. Minha admiração por ti é imensa e sempre aprendo muito contigo, principalmente, para pensar na potência do humano.

Ao Prof. Dr. Jaime José Zitkoski, agradeço por aceitar o convite de participar da defesa da tese. Certamente, teu olhar vai contribuir muito com este estudo!

Ao grupo de colegas, orientandas da Lica, em especial, à Carol, Clarice, Claínes e Talula, pelas inúmeras conversas sobre a vida e sobre nossos estudos! Obrigada gurias, vocês são parte essencial dessa trajetória!

Agradeço às minhas amigas Rosi e Anna que também escolheram ser professoras e que compreenderam muitos dos meus momentos de solidão para a escrita da tese. À Nêmora, um agradecimento especial pelo cuidado e disponibilidade de sempre. Tua ajuda foi fundamental. Amo vocês, gurias!

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Raquel, por me ensinar a ter coragem diante das adversidades da vida. À minha avó Olivia, meu maior exemplo de bondade humana. Vocês me ensinaram e ensinam sempre a como amar, ter força e inspiração.

Agradeço aos meus filhos: Keti e Bernardo, a quem amo mais do que tudo neste mundo. À Keti que viveu comigo as tantas loucuras de mestrado e de doutorado, que vinha me perguntar como estava a escrita e me fazia cafés e chimarrão e que, enquanto eu escrevia a tese, estava finalizando seu TCC. Te amo minha guriuzinha! Ao Bernardo, que veio para minha vida logo após a finalização do mestrado e que soube entender as muitas vezes em que eu ficava no escritório sem poder dar a atenção que ele desejava. Inúmeras foram as vezes em que chegava no escritório e, me abraçando, perguntava: “está rendendo tua tese? ” Saiba, meu gurizinho, que todas estas vezes teu abraço me deu mais força e me ajudou a não desanimar.

Agradeço ao Felipe, meu amor e parceiro de vida, pelas tantas vezes em que a tua força, amor e carinho me ajudaram e fortaleceram! Obrigada por ser esse parceiro de vida, por me apoiar, me fortalecer, me amar e por estar comigo, sempre!

Agradeço, enfim, a Deus e ao Universo, por me proporcionar esse momento que tanto sonhei: estar no doutorado e estudar sobre o que tanto me provoca na Educação!

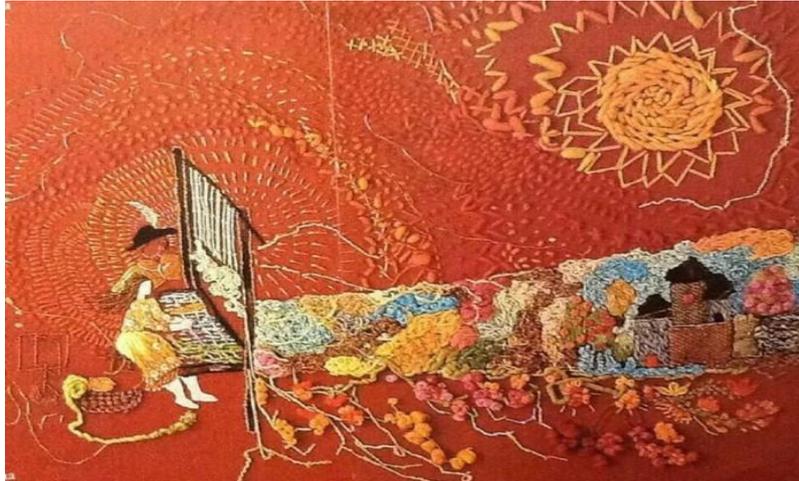


Figura 1 – A moça tecelã, Demóstenes Vargas.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da
noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os
fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois
lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira
grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas
nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve,
a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os
pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a
acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear
para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E
eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã
cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão,
dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Marina Colasanti (2000, grifo meu).

RESUMO

Este estudo, realizado a partir de uma investigação narrativa, de cunho qualitativo, teve como estratégia de produção de dados o Grupo Focal, constituído por nove professoras de pré-escola, de escolas públicas e privadas de municípios da região de Vale do Rio Pardo. Teve como objetivos identificar fios que tecem fazeres pedagógicos na pré-escola, conhecer como as professoras participantes organizam suas práticas pedagógicas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, investigar e tornar visíveis modos distintos, plurais, artesanais de ser docente e estudar, com essas professoras, quais fios provocam seu fazer docente, que, por ser complexo, é tecido junto, no encontro, em uma perspectiva artesanal, que não separa o fazer e o pensar. A teoria da complexidade constituiu-se como escolha epistemológica, possibilitando discutir o conceito de artesanania como superação da mecanização técnica, monótona e rotineira e sugerir possibilidades de conceber a docência com crianças pequenas como um fazer artesanal, articulado no pensar, sentir e avaliar esses processos. O estudo aponta a importância da discussão acerca do ofício docente, da técnica como fazer ético e estético na especificidade da docência na Educação Infantil, para a compreensão de características artesanais, como o vínculo entre a mão e a cabeça proposto por Sennett (2009), destacando maneiras e gestos de ser professora de crianças pequenas. A artesanania intelectual e a narrativa, assumidas como tessitura metodológica, evidenciaram a escuta das professoras como princípio da pesquisa. Com as narrativas das professoras emergiram alguns fios que possibilitaram tecer ideias de como acontece a ação docente também para o grupo participante da pesquisa. Os fios encontrados foram: a constituição da professora artesã, que é tecida pelas histórias de vida, pelos começos plurais que possibilitam repertórios distintos, pela importância do tempo lento para a repetição que, por sua vez, provoca repertórios de gestos adquiridos que se tornam hábitos e que, portanto, constituem um conhecimento corporificado. Um dos fios, ainda, sublinha o envolvimento e o engajamento, os quais se costumam com as concepções de criança e de Educação Infantil. Ao se envolver e se engajar com o fazer pedagógico, a professora artesã qualifica suas próprias concepções e aprimora, portanto, o seu fazer. Por sua vez, o fio do diálogo da consciência material com a artesanania docente, evidencia que é preciso, para o processo artesanal, conhecer as ferramentas pedagógicas. Ademais, o estudo aponta para a ideia de que as artesanias docentes se revelam com e pelos muitos modos de habitar a oficina, especialmente no que se refere ao acolhimento como gesto pedagógico, ao ambiente construído, à ação de planejar, ao registro e à

avaliação como marcas deixadas pelas professoras artesãs. Outro fio encontrado mostra a cooperação como habilidade e como vínculo pelo fazer juntos, o que explicita a importância do grupo, da escuta e da abertura como disponibilidade para a ação de compartilhar fazeres e reflexões a partir da consciência de um lugar coletivo. Dessa forma, a pesquisa defende uma costura de fios para a docência artesanal na pré-escola, compreendendo artesanaria como fazer dialógico, ético, estético, complexo e cooperativo.

Palavras-chave: Artesania docente. Educação Infantil. Fazer pedagógico. Pré-escola. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This study, carried out from a narrative investigation, of a qualitative nature, had as a data production strategy the Focus Group, consisting of nine preschool teachers, from public and private schools in municipalities in the Vale do Rio Pardo region. It aimed to identify wires that weave pedagogical practices in preschool, to learn how the participating teachers organize their pedagogical practices with children in the daily routine of Early Childhood Education, to investigate and make visible distinct, plural, artisanal ways of being a teacher and studying, with these teachers, which wires provoke their teaching work, which, being complex, is woven together, in the meeting, in an artisanal perspective, which does not separate doing and thinking. Complexity theory was constituted as an epistemological choice, making it possible to discuss the concept of craftsmanship as overcoming technical, monotonous and routine mechanization and to suggest possibilities of conceiving teaching with young children as an artisanal activity, articulated in thinking, feeling and evaluating these processes. The study points to the importance of discussing the teaching profession, the technique, how to do ethically and aesthetically in the specificity of teaching in Early Childhood Education, for the understanding of craft characteristics, such as the link between the hand and the head proposed by Sennett (2009), highlighting ways and gestures of being a teacher of small children. Intellectual craftsmanship and narrative, assumed as a methodological structure, evidenced the teachers' listening as a research principle. With the narratives of the teachers, some wires emerged that made it possible to weave ideas of how the teaching action happens also for the group participating in the research. The wires found were: the constitution of the artisan teacher, which is woven by life stories, by plural beginnings that make possible different repertoires, by the importance of slow time for repetition that, in turn, provokes repertoires of acquired gestures that become habits and which, therefore, constitute embodied knowledge. One of the wires also underlines the involvement and engagement, which are sewn with the conceptions of children and Early Childhood Education. By getting involved and engaging with the pedagogical work, the artisan teacher qualifies her own conceptions and therefore improves her work. In its turn, the wire of dialogue between material consciousness and teaching craftsmanship shows that it is necessary, for the craft process, to know the pedagogical tools. In addition, the study points to the idea that teaching crafts reveal themselves with and through the many ways

of inhabiting the workshop, especially with regard to welcoming as a pedagogical gesture, the built environment, the action of planning, recording and evaluation, as marks left by the artisan teachers. Another wire found shows cooperation as a skill and as a bond for doing together, which explains the importance of the group, listening and openness as availability for the action of sharing actions and reflections from the awareness of a collective place. In this way, the research defends a sewing of wires for teaching crafts in preschool, understanding crafts as dialogic, ethical, aesthetic, complex and cooperative activities.

Key words: Teaching crafts. Child education. Pedagogical do. Pre school. Narrative research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A moça tecelã.....	06
Figura 2 – Fios que me tecem como pesquisadora.....	17
Figura 3 – Os primeiros fios que tecem o estudo	23
Figura 4 – Como se constitui uma professora artesã	94
Figura 5 – Envolvimento e engajamento no fazer pedagógico	99
Figura 6 – O diálogo da consciência material com a artesanaria docente.....	110
Figura 7 – Vocabulário material das professoras participantes da pesquisa.....	116
Figura 8 – Os modos de habitar a oficina	119
Figura 9 – Espaço 01 da professora Bruna	129
Figura 10 – Espaço 02 da professora Bruna	129
Figura 11 – Espaço 03 da professora Bruna.....	129
Figura 12 – A flor no tapete da professora Giovana	131
Figura 13 – O cravo e a rosa da professora Giovana	132
Figura 14 – Desenho do cravo e da rosa da professora Giovana	132
Figura 15 – Materialidades da professora Giovana	133
Figura 16 – Espaços da professora Giovana	134
Figura 17 – Caixa de luz da professora Giovana	134
Figura 18 – Proposta com meleca da professora Giovana	135
Figura 19 – A mão com meleca da professora Giovana	135
Figura 20 – As pedras da professora Paula.....	137
Figura 21 – Materialidades 01 da professora Paula	137
Figura 22 – Materialidades 02 da professora Paula.....	138
Figura 23 – Organização do ambiente da professora Paula.....	138
Figura 24 – Luz e sombra 01 da professora Paula	139
Figura 25 – Luz e sombra 02 da professora Paula	139
Figura 26 – O projeto das aranhas da professora Paula	139
Figura 27 – A criança e o projeto, da professora Paula	140
Figura 28 – A criança e seu corpo, da professora Paula	140
Figura 29 – Espaços de acolhimento da professora Paula	141
Figura 30 – A pista de carrinhos da professora Paula	141
Figura 31- As crianças e suas materialidades, da professora Paula	142

Figura 32 – A construção da criança, da professora Paula	142
Figura 33 – As crianças e suas brincadeiras 01, da professora Angélica	145
Figura 34 – As crianças e suas brincadeiras 02, da professora Angélica	145
Figura 35 – A menina e as bonecas, da professora Angélica	146
Figura 36 – O menino pendurando roupas no varal, da professora Angélica	146
Figura 37 – As crianças pintando, da professora Angélica.....	147
Figura 38 – O desenho coletivo, da professora Angélica.....	147
Figura 39 – A pintura no plástico, da professora Angélica	148
Figura 40 – A pintura, da professora Angélica.....	148
Figura 41 – As crianças na cozinha, da professora Angélica	150
Figura 42 – As crianças e a culinária, da professora Angélica	150
Figura 43 – A areia e a caixa de luz, da professora Angélica	151
Figura 44 – A caixa de luz, da professora Angélica.....	151
Figura 45 – As crianças e elementos da natureza, da professora Nilza	153
Figura 46 – A pintura e o gelo, da professora Nilza	154
Figura 47 – O bordado na folha, da professora Nilza.....	154
Figura 48 – A criança e a argila, da professora Nilza	155
Figura 49 – O ambiente, da professora Nilza	155
Figura 50 – As brincadeiras das crianças, da professora Angeline	155
Figura 51 – A pintura embaixo da mesa, da professora Lilia.....	158
Figura 52 – As crianças no pátio, da professora Lilia.....	158
Figura 53 – As crianças e os bambolês, da professora Lilia	159
Figura 54 – As crianças pintando, da professora Lilia.....	159
Figura 55 – As crianças plantando árvores, da professora Lilia.....	160
Figura 56 – Um momento de encontro para falar de espaços.....	161
Figura 57 – A cooperação como vínculo pelo fazer.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADP – Abordagem da Documentação Pedagógica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLIQUE – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil

GF – Grupo Focal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LINCE – Linguagem, Cultura e Educação - Grupo de Pesquisa

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

SESC – Serviço Social do Comércio

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. O COMEÇO DA COSTURA: FIOS QUE TECEM A PESQUISA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
1.1 Fios que me tecem como pesquisadora	18
1.2. Os primeiros fios que tecem o estudo	24
1.2.1 O fio da Complexidade como escolha epistemológica	26
1.2.2 O fio da Artesania Docente.....	28
1.2.3 O fio do Ofício da docência.....	31
1.2.4 O fio da Técnica como fazer ético e estético.....	34
2. COSTURAS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
2.1 O fio da especificidade do fazer docente na educação infantil	45
2.2 Estudos que evidenciam a docência na Pré-Escola	53
2.3 Estudos que sublinham o fazer pedagógico e a artesanaria docente	59
2.4 O vínculo entre a mão e o pensamento: das mãos e das maneiras de ser professora de crianças pequenas.....	62
3 A ARTESANIA INTELECTUAL COMO TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	67
3.1 A narrativa como tessitura metodológica da pesquisa	70
3.2 A escuta das professoras como princípio da pesquisa.....	74
3.3 A tessitura do Grupo Focal da pesquisa	78
3.4. A costura dos encontros do Grupo Focal	82
4 NARRATIVAS QUE APRESENTAM FIOS DA AÇÃO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA	88
4.1. Como se constitui uma professora artesã: a importância da lentidão do tempo.....	95
4.2 Envolvimento e engajamento no fazer pedagógico: isso é a gente se levar pelas e com as crianças	100
4.3. O diálogo da consciência material com a artesanaria docente: a importância de conhecer as ferramentas pedagógicas	111
4.4. Os modos de habitar a oficina	120
4.4.1 Acolhimento como gesto pedagógico	121
4.4.2. A preocupação com a pandemia do coronavírus: outra oficina habitada?.....	125
4.4.3. O ambiente construído: sempre ele está presente no meu planejamento, o espaço.	127
4.4.4 A ação de planejar: rituais cotidianos e um tempo mais lento.....	166

4.4.5. As marcas das professoras artesãs e de crianças pequenas: o registro e a avaliação como fazer pedagógico	172
4.5. A cooperação como vínculo pelo fazer: Quando tu te abre para compartilhar com a colega, o processo fica muito mais bonito.	181
5. ARREMATES FINAIS: UMA COSTURA DE FIOS PARA A DOCÊNCIA ARTESANAL NA PRÉ-ESCOLA	189
5.1. Um lento processo de metamorfose	191
5.2. Um convite para a importância do compromisso no fazer pedagógico artesanal	194
5.3. Um convite para um sistema artesanal aberto - Como as professoras artesãs podem contribuir com essa abertura?.....	197
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	213
APÊNDICE A – Termo de consentimento informado às professoras.....	213

1. O COMEÇO DA COSTURA: FIOS QUE TECEM A PESQUISA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O pensar educativo, a investigação educativa que não se desliga da experiência busca algo muito especial como saber: busca aquele saber que ilumina o fazer, isto é, que volta sobre a experiência para ganhar em experiência, em capacidade de deixar-se surpreender pelo que acontece para voltar a pensar, para fazer mais meditativo o fazer educativo, para descobrir novos significados, novas possibilidades, novos caminhos. [...] a compreensão da educação desde a perspectiva da experiência nos põe em contato com dimensões de práticas e de relações educativas, com dimensões do fazer pedagógico de educadoras e de educadores que incorporam um saber com qualidades especiais, um saber nem sempre facilmente formulável, nem exatamente teórico [...], porém imprescindível como saber pedagógico; provavelmente a essência do próprio saber pedagógico (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 22, tradução minha¹).

Neste primeiro capítulo, a intenção é a de apresentar os fios que teceram a pesquisa da tese. Por isso, logo no começo da costura, defendo a ideia de que as investigações potencializam e qualificam contribuições no campo educativo, na medida em que voltam a pensar sobre *o que* e *como* acontece. Ou seja, acredito que a pesquisa pode legitimar concepções educativas na medida em que nos coloca em contato com saberes do fazer pedagógico, provocando a compreensão de “novos significados, novas possibilidades, novos caminhos” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 22).

Nesta premissa, a tese que aqui se apresenta, intitulada como “Artesanias docentes na Educação Infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na pré-escola²”, trata de um estudo realizado a partir de uma investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995; CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010), de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEIN, 1994) e que teve como estratégia de produção de dados o Grupo Focal (GATTI, 2005), no período de julho a outubro de 2020.

O grupo de professoras que participou da pesquisa se constituiu com nove colegas que atuam com a Educação Infantil, em municípios da região de Vale do Rio Pardo, de escolas públicas e privadas assim nomeadas: Angélica, Angeline, Bruna, Isabela, Giovana, Lilia, Nilza, Paula e Sandra. Os nomes fictícios foram atribuídos pelas professoras, invenções estas que serão melhor descritas posteriormente.

1 Todas as citações em língua estrangeira foram por mim traduzidas.

2 Pré-escola: corresponde ao grupo de crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses, da Educação Infantil. Já a creche corresponde ao grupo de bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses e às crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

Importante salientar que o estudo, inicialmente, não tinha como objetivo evidenciar a docência em pré-escola. No entanto, considerando que todas as professoras participantes da investigação estavam, naquele período, atuando com a pré-escola, julgamos pertinente acentuar essa etapa da Educação Infantil, especialmente porque muitas das narrativas das professoras trouxeram elementos que provocam reflexões sobre a ação docente com o grupo de crianças pequenas.

O projeto de pesquisa qualificado para o doutorado tinha como título “Docência na Educação Infantil: fios que tecem o fazer pedagógico”. A escolha em alterar o título para a Tese aconteceu no momento em que eu escrevia, analisava os dados empíricos da pesquisa e relembra as narrativas das professoras. Ou seja, aconteceu na medida em que as palavras das professoras produziam coisas em mim e eu produzia coisas nas palavras (LARROSA, 2002). Enquanto escrevia, meu desejo cada vez mais latente era o de valorar narrativas das professoras com as quais eu estive, no período de quatro meses em encontros semanais e com as quais até hoje mantenho uma relação muito bonita: de admiração, de encontro, de afeto.

A partir de Richard Sennett (2009), compreendo artesanaria como superação da mecanização técnica, monótona e rotineira. Ao pesquisar com as professoras de Educação Infantil, encontrei artesanarias distintas, tecidas com diferentes fios. Ou, em outras palavras, sugiro que as professoras participantes da pesquisa, ao tecerem os fazeres docentes com os seus fios, estão incorporando a possibilidade de pensar, de sentir e de avaliar enquanto fazem, pois, o pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer (SENNETT, 2009, p. 17).

O que esta tese defende, portanto, é a valorização da preocupação com o fazer pedagógico, no sentido de tornar visíveis fazeres docentes das professoras participantes da pesquisa, ao compreender que estes fazeres se constituem do desejo de melhorar não apenas o quê, mas, sobretudo, *o como* se está fazendo, ou seja, são fazeres constituídos por artesanarias (SENNETT, 2009; ALLIAUD, 2009, 2017; LARROSA, 2018, 2020).

Neste sentido, a escolha pela palavra artesanarias no plural é um modo de legitimar práticas diversificadas, não padronizadas e que nos provocam a refletir acerca de como a boniteza (FREIRE, P., 1996) acontece, de modos tão diferentes, ou seja, pensar a docência como artesanaria é, também, compreender que, para esse adulto, se exige sempre uma tomada de decisão, uma escolha sobre o que é, sobretudo, uma escolha do “como” a “boniteza” pode colorir de sentidos outros a prática pedagógica (FREIRE, 1996).

Ao mesmo tempo, minha intenção é a de “de mostrar o que é, ou seja, de mostrar as virtudes da escola” (RECHIA; MENDONÇA; MENDES; PREVE, 2017, p.15) a partir das narrativas docentes.

Esta tese, portanto, foi escrita com muitas mãos: mãos da pesquisadora e das professoras participantes da pesquisa. Uma tese, portanto, que narra, *com* as professoras participantes da pesquisa, sobre como costuram e tecem fios em seus fazeres docentes na pré-escola da Educação Infantil. Um estudo que apresenta, assim, narrativas que podem ajudar a “apresentar” modos artesanais de ser professora de crianças.

Neste pressuposto, no próximo momento, narro acerca dos fios que me tecem como pesquisadora, pois acredito, com Guimarães Rosa, que o real não se encontra nem na saída e nem na chegada, mas que se dispõe no meio da travessia (1994, p. 86). A motivação para assumir essa posição diante da pesquisa e das reflexões aqui apresentadas, todavia, se deve ao desejo de sondar outras possibilidades para pensar a ação docente, especialmente na Educação Infantil. E, nesse sentido, parto da compreensão de que “não é possível mover as coisas, a não ser estando-se, de modo orgânico, ligado à própria natureza das mesmas” (MAFFESOLI, 1998, p.301).

1.1 Fios que me tecem como pesquisadora



Figura 2: Fios que me tecem como pesquisadora

A potência do tema do presente estudo se apresenta para mim no meio de muitas tessituras. Um meio recheado de escolhas, algumas feitas por mim e outras, talvez, pelo próprio tecido da vida. Uma tessitura que se constitui de encantamento, de força, de luta

e dedicação. Esse texto, portanto, é tecido com muito trabalho, muitas noites sem dormir, desejos, dificuldades, momentos de solidão e, ao mesmo tempo, momentos de encantamentos e sentimentos de alegria e gratidão.

Não é nada simples escrever uma Tese, especialmente porque, como Lenine cantou, “a vida não pára” (1999): o trabalho intercalado com a pesquisa, a pandemia nos preocupando, a família, todos os que convivem e que também merecem nossa companhia. Toda a “vida que não pára” nos perturba na escrita, que, por sua vez, necessita de solidão, pois, como escreveu Duras (1993), “a solidão da escrita é uma solidão sem a qual o escrito não se produz, ou se esfarela, exangue de procurar o que escrever”, porque “é sempre necessária uma separação das pessoas que rodeiam aquele que escreve” (p. 14-15).

Ao mesmo tempo, todas as vezes que eu conseguia esquecer do mundo lá fora, sentava e lia as narrativas das professoras e meus esboços de tese, voltava a me apaixonar pela escrita e rememorava o gosto em escrever. O ato de escrever, como bem colocam Bárcena e Mélich, (2000), remete à ação de gostar de fazê-lo, de estar observando e aprendendo, de convencer-se do sentido e da importância de possibilitar que pelas nossas palavras as coisas possam existir.

Relembrando a mim mesma neste percurso do doutorado, me dou conta de que se tratava sempre disso: os dados produzidos na pesquisa reverberaram em mim “[...] um sentimento de respeito e de gratidão”, e, ao escrever sobre tais narrativas, o que desejo é celebrar a “[...] pluralidade das vidas e do valor irredutível de cada uma delas”. Neste sentido, compactuo da ideia de que, ao escrever um texto a partir de uma investigação, na verdade, não estamos buscando histórias para contar, mas escrevemos justamente porque encontramos histórias e estamos seguros “[...] de que vale a pena contá-las (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 105).

Minha caminhada na Educação começou há um bom tempo. Iniciei trabalhando em uma escola pública estadual, ingressando através de concurso público, não como professora, mas como secretária de escola. Este começo na educação, com 22 anos de idade, me mobilizou a cursar Pedagogia. Lembro bem de como eu gostava de pensar junto com os professores sobre as “coisas” da escola e dos estudantes; crianças, adolescentes e adultos. Ingressei, então, no curso de Pedagogia, no ano de 2004 e, no ano de 2007, quando concluí o curso, fui convidada a assumir a vice direção da escola. Aceitei o desafio. Um desafio que me provocou a estudar e a refletir ainda mais.

Logo, fui convidada para trabalhar como pedagoga na ULBRA, Universidade³ em que cursei minha graduação, atuando em uma Central de Atendimento – com os acadêmicos, professores e coordenadores de curso. Revisitando minha história profissional, percebo como as relações com estudantes e professores sempre estiveram presentes nessa jornada.

No ano de 2010, fui selecionada para atuar como coordenadora de uma escola⁴ de Educação Infantil. Naquele momento de meu percurso profissional, me deparei com o desafio intenso de contribuir e problematizar planejamentos, registros e práticas docentes. Quando me via pensando em como contribuir com os planejamentos, sobre como organizar momentos de formação continuada com as professoras que efetivamente pudessem qualificar o cotidiano vivido, senti a necessidade de aprofundar meus estudos em Educação Infantil.

Hoje, recordo desses fios que se apresentavam para mim, como fios provocativos, desafiadores e que me inspiraram a estudar, a ler, a continuar. Contribuir com os professores de modo a tornar os espaços mais significativos para as crianças, ajudá-los a perceber o planejamento, o registro e a documentação pedagógica como potentes em sua formação docente, enfim, muitos foram os fios que me provocaram e me teceram, compondo o modo como, hoje, eu me percebo professora. Com esses fios provocativos, ingressei no Mestrado em Educação, no ano de 2012. E, como modo de tornar meu estudo potente em meu ambiente profissional investiguei, na minha dissertação, o tema da Documentação Pedagógica, buscando problematizar como tal abordagem acontecia em meu próprio contexto de trabalho, com os professores e professoras que comigo trabalhavam.

A investigação, nomeada “A ação docente de documentar na Educação Infantil”, buscou legitimar a possibilidade do encontro e atentar para a narrativa desse fenômeno como algo que constitui e singulariza uma docência com crianças pequenas. A documentação pedagógica, nesse viés, constitui uma docência que, ao aprender a nomear experiências pelo ato poético da narrativa, torna a palavra um acontecimento (MACHADO, 2014).

Hoje, refletindo acerca da pesquisa e do modo como os conceitos foram fazendo sentido para mim, compreendo que sempre esteve presente, como “figura de fundo”,

3 ULBRA - Universidade Luterana do Brasil, Campus Cachoeira do Sul

4 Sesquinho – Escola de Educação Infantil do SESC – Serviço Social do Comércio

em minha trajetória de estudo, de pesquisa e profissional, o tema da especificidade da docência na Educação Infantil.

Então, no ano de 2015, devido a mudanças pessoais, saí da escola em que atuava como coordenadora pedagógica e, dois meses depois, recebi o convite para atuar como professora em uma escola privada, em uma turma de Pré 2 (crianças de 5 anos). Seria a minha experiência como professora de crianças pequenas. Uma primeira vez marcada por muitas outras primeiras vezes, mas, antes, como coordenadora, minhas possibilidades eram ajudar a pensar, oferecer ideias, olhar com outros olhos para os espaços, para os registros, para as relações entre adultos e crianças, crianças e crianças. Aceitei o convite para ser professora, pois percebi naquela oportunidade uma possibilidade de tornar visível a mim mesma as concepções em que eu acreditava e as quais estudava.

Além da docência na escola, ministrei cursos e encontros de formação continuada, atuando como professora convidada em cursos de pedagogia, especialização em Educação Infantil e como professora orientadora de estágios de Educação Infantil com o curso de pedagogia no Programa Pedagogia - PARFOR.

Durante o doutorado, no ano de 2019, saí da escola em que atuava como professora de crianças pequenas para me aventurar na docência universitária e, no ano de 2020, comecei a trabalhar em uma Escola como coordenadora pedagógica, atuando com professores e professoras de diferentes níveis de ensino. E, hoje, no final do ano de 2022, retornei para a Educação Infantil: fui aprovada em um concurso para supervisora do município onde resido e estou atuando na Secretaria de Educação como supervisora da Educação Infantil.

Refletindo sobre meu percurso e as escolhas que fiz ao longo dessa travessia, consigo perceber o quanto me alimenta estar com outras professoras e outros professores, conversar, dialogar e refletir a respeito do cotidiano na/da Educação Infantil. Como Madalena Freire defende, acredito que “o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar”. Ao mesmo tempo, sinto como necessária a defesa de uma concepção de educação democrática, em que a ação de refletir se constitui em “expressão original de cada sujeito”, pois “está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca [...]” (FREIRE, M., 1996, p. 39).

A narrativa do vivido me ajudou e ajuda a compreender que o que sempre me provocou foi estudar a docência na Educação Infantil, especialmente ao rememorar o gosto em aprender mais e dialogar com as professoras quando atuei com a coordenação

na Educação Infantil, bem como, o quanto aprendi com as crianças e colegas professoras, ao ser professora de pré-escola. Por esse desejo realizei o Mestrado e, hoje, este tema me afetou e me mobilizou a investigar e a escrever, no Doutorado. Creio que a docência significa um modo de ser, como “o outro” em mim (ARROYO, 2010, p. 27). E, também por isso, a experiência de investigar se relaciona com o que me afeta.

Compartilho desse entendimento, pois, em diferentes momentos de minha vida profissional, tanto ao estar na escola como coordenadora de Educação Infantil, como professora de crianças ou na Universidade, como professora no curso de Pedagogia, as interrogações acerca do que e do como fazer com as crianças provoca uma discussão que remete a conceitos sobre infância, crianças e o papel do adulto na Educação Infantil. Por isso mesmo, creio na relevância em refletir sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, justamente por acreditar que ser professora de crianças e aprender a estar com elas não é algo simples de realizar nem natural a todos os adultos, mas construído, aprendido, estudado. Como defende Barbosa,

Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras (BARBOSA, 2016, p. 135).

Contreras e Pérez de Lara (2010), ao defenderem a investigação enquanto experiência, observam que a necessidade de olhar para uma experiência e para o que ela nos provoca, se transforma em origem e caminho para a investigação, ainda mais se consideramos a investigação uma agência de pensamento e não somente um procedimento.

Os autores, então, argumentam que a primeira razão para esse modo de compreender pesquisa ocorre porque a própria ideia de educação “está ligada a uma experiência e ao pensar”, pois “toda prática educativa busca ser experiência, isto é, que seja vivida como experiência”, como algo que tenha o que se pensar sobre. Por outro lado, “a realidade educativa somente pode ser compreendida em seu alcance pedagógico enquanto experiência” (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 21, tradução minha).

Portanto, se a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), a pesquisa de Doutorado me afetou no sentido de discutir e

problematizar dimensões que compõem a especificidade da docência com crianças pequenas. Como escrevem Contreras e Pérez de Lara,

Pensamos porque algo nos ocorre; pensamos como produto das coisas que nos passam, a partir do que vivemos, como consequência do mundo que nos rodeia, que experimentamos como próprio, afetados pelo que nos passa. É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as ideias que tínhamos das coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou a insatisfação de nosso anterior pensar; necessitamos voltar a pensar [...]. Certo, o que torna a experiência é isto: que temos que pensar de novo (2010, p. 22).

Como já mencionei anteriormente, no Mestrado, problematizei a ação docente de documentar no cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Neste sentido, o estudo no doutorado foi, para mim, a continuação de uma pesquisa que merecia ser ampliada e aprofundada. Aprofundada com outros professores, com outros modos de pensar e compreender, destacando, para mim mesma enquanto pesquisadora e professora, conceitos que sinto importantes nesse movimento de pensar a docência com crianças.

Assim, reflito sobre como a pesquisa acerca da docência com crianças está indissociada de meu percurso pessoal e profissional e me pergunto: poderia eu compreender tal percurso enquanto uma artesanía intelectual? Nesse sentido, conforto-me e me desacomodo, ao mesmo tempo, nas palavras de Wright Mills (2009) ao afirmar que: “o importante [...] é que ele, como bom artesão, não dissocie sua vida de seu trabalho, e a perspectiva sociológica está presente não apenas na forma pela qual ele vive no mundo, mas no modo como ele vê o mundo” (p. 14).

Neste sentido, na próxima seção, intitulada como “Fios que costuram as escolhas das palavras do estudo”, apresento as primeiras palavras que se tornam caras no texto, pois a escrita se tece com a escolha de palavras para nomear o título, os objetivos, a metodologia e os conceitos que costuram essas mesmas escolhas. Escolhas que são costuradas por todos estes fios que se fizeram importantes ao longo de diferentes caminhos, mas, que estão, por assim dizer, constituindo um mesmo tecido. Pensar sobre as palavras se aproxima do que Bárcena (2006, p. 4) sugere, ao escrever que “inventar o mundo é aprender a nomeá-lo de novo através de palavras que nele abrem fraturas. Através destas fendas damos um novo sentido ao mundo”.

1.2. Os primeiros fios que tecem o estudo



Figura 3: Os primeiros fios que tecem o estudo

Assim como Larrosa (2002), acredito nas palavras e na força da narrativa para dar sentido ao que somos e vivemos. Este estudo, pautado em uma pesquisa narrativa com professoras de Educação Infantil, prioriza conceitos que, nesta costura de fios, se tornam potentes para refletir sobre a perspectiva da Artesania Docente na pré-escola da Educação Infantil.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que *fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco*. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, *dar sentido ao que somos e ao que nos acontece*. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 21, grifos meus).

Ao mesmo tempo, a escrita da tese foi, para mim, uma costura de fios. Para exemplificar melhor essa defesa, nesta seção, situo a tese, apresentando ideias que contribuem para a compreensão da relevância do tema de pesquisa, bem como, objetivos

gerais e específicos que, pautados nos fios epistemológicos escolhidos, provocaram a escolha da costura metodológica adotada.

Muitos são os fios que costuraram o estudo que aqui se apresenta. Importante explicitar que o objetivo principal desta investigação foi o de escutar e refletir a partir das narrativas docentes, orais e escritas, identificando os fios que tecem fazeres pedagógicos e relacionando tais fios com o conceito de uma docência artesanal. A partir desse objetivo principal, algumas buscas nortearam a investigação:

- Conhecer como as professoras participantes organizam suas práticas pedagógicas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil;
- Investigar e tornar visíveis modos distintos, plurais, artesanais de ser docente na pré-escola da Educação Infantil.
- Estudar, com as professoras, que fios provocam ao fazer docente, que, por ser complexo, é tecido junto, no encontro, e que, em uma perspectiva artesanal, não separa o fazer e o pensar.

Ao buscar compreender como é tecido o fazer pedagógico das professoras participantes da pesquisa, percebi cada vez mais forte a sugestão de que a docência na Educação Infantil se tece com muitos fios. A etimologia do verbo tecer, do Latim *texere*, “tecer, tramar”, traz um sentido que decorre também de uma raiz Indo-Europeia: *teks-*, o “fazer”, a técnica. Proponho pensar o verbo tecer como um entrelaçar, juntar uma coisa à outra, compor algo com a junção ou a trança de fios produzidos pelo próprio corpo e com outros materiais.

A partir desta perspectiva, na próxima seção, apresento o fio da complexidade como escolha epistemológica, fio este que costura o estudo, pois compreendo que cada professora⁵ tece sua docência, com múltiplos e distintos elementos que, aqui, denomino de “fios”, para uma possível interlocução com a investigação e com o verbo tecer (MORIN, 2005). Ou seja, partindo da ideia de que “*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa”, creio que os fazeres docentes são tecidos, formados por diferentes fios, que se entrecruzaram e se entrelaçaram, sem desvalorizar “a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p. 188, grifo do autor).

⁵ Considerando que a maioria dos profissionais que atuam como docentes na Educação Infantil são professoras e que as participantes da pesquisa todas eram mulheres, assumo que utilizarei este termo ao longo do texto, embora saiba que há professores, no sentido masculino da palavra, atuando com crianças pequenas.

1.2.1 O fio da Complexidade como escolha epistemológica

[...] dizer 'é complexo' é confessar a dificuldade de descrever, de explicar, é exprimir sua confusão diante de um objeto que comporta traços diversos, excesso de multiplicidade e de indistinção interna [...]. Existe, portanto, um desafio da complexidade. Ele se encontra em todo o conhecimento, cotidiano, político, filosófico, e, de agora em diante, de forma aguçada, no conhecimento científico. Ele transborda na ação e na ética (MORIN, 2000, p. 90).

Evidencio, assim, a opção pela teoria da complexidade como uma escolha epistemológica, no sentido de compreender o fazer docente das professoras participantes da pesquisa como uma tessitura de fios que, reunidos, ainda que diversos, são tecidos conjuntamente. Aproximo essa ideia da complexidade, pois as escolhas pedagógicas dessas professoras se referem a “o quê e o como fazem”, a partir do que são capazes “de reunir, [...] de contextualizar, de globalizar”. Do mesmo modo, a epistemologia da complexidade, ao mesmo tempo em que compreende a tessitura, o coletivo, é “capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.” (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p. 207).

Como destaca Morin (2000), a complexidade é um desafio e não uma solução, pois se abre para a o não-reduzível, o não-totalmente unificável e o não-totalmente diversificável, pois “tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano [...]”. Ou seja, “a complexidade não está apenas nas interações, inter-retroações”, pois “ela é a base do mundo físico”. A complexidade, assumida como escolha epistemológica deste estudo, se justifica, principalmente, por me convidar a acreditar que, como Morin afirmou, “somos confrontados pela insustentável complexidade do ser, pela insustentável complexidade do mundo”. Nesse mesmo sentido, tal estudo não pode ser percebido por apenas um ponto de vista, pois é tecido por muitos fios: os meus enquanto pesquisadora e os das professoras participantes da pesquisa, considerando que a complexidade não aceita “definir-se imediata e certamente de maneira simples” (MORIN, 2000, p. 133).

Hoyuelos expõe que a identidade da escola de Educação Infantil é ser “uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos” (2015, p. 16). Uma complexidade que, segundo o autor, se relaciona com uma série de elementos da cultura da infância, uma “cultura de relações inesperadas” (2015, p. 18), como as condições das famílias e das educadoras, a disponibilidade de tempo, o tipo de vínculo que meninos e meninas têm com seus pais e mães, o cuidado com a organização do espaço e do ambiente, o tipo de conexão afetiva entre as educadoras e as famílias, dentre outros. Nesta premissa,

compreender a docência como uma profissão tecida na complexidade supõe, como defende Hoyuelos, “um tipo de ética, estética e política. É uma eleição, uma forma de vida, um olhar sobre a realidade e um modo de entender a escola, sua organização, a educação e a profissão” (HOYUELOS, 2015, p. 19).

Ao mesmo tempo, Malaguzzi defende a docência para crianças pequenas a partir da premissa de que “o que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (1999, p. 101). Ao enfatizar isso, o autor contribui com a reflexão de que a escola para crianças pequenas não é preparatória.

Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você o colocar de cabeça para baixo, ele não tem qualquer finalidade (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Aproximar o conceito de artesanaria docente com o paradigma da complexidade convida a pensar na autoria docente, bem como, na “inseparabilidade do *fato*, que privilegiava o científico, e do *fazer*, que privilegiava o prático”. Ou seja, ao assumir o pensar complexo, também afirmo a intenção, enquanto pesquisadora e pedagoga, de romper com o dualismo, na perspectiva de “atuar juntos para trabalhar para pensar bem, para construir esse próximo passo que constrói o nosso caminho” (LE MOIGNE, 2000, p. 259).

Importante trazer, com Sennett, a ideia de que “a complexidade está no fato de que, para suscitar a aspiração de qualidade e fazê-la valer, a própria organização precisa ser artesanalmente trabalhada” (2009, p. 270). Neste sentido, trazer o conceito de artesanaria para pensar a docência na Educação Infantil exige problematizar como as escolas das infâncias podem se constituir como “artesanais” ao potencializar, entre as pessoas, a ação de compartilhar. Ao mesmo tempo, Sennett destaca que considerar a complexidade nos ajuda a voltar a atenção para todos os elementos no ambiente.

A complexidade pode servir ao projetista como ferramenta para fazer frente à neutralidade. Os acréscimos de complexidade podem levar as pessoas a se envolver mais em seu ambiente. [...]. No processo de produção, a introdução da complexidade é um procedimento que leva em conta a suspeita de que as coisas não são o que parecem; aqui, tornar as coisas mais complexas é uma técnica de investigação. [...]. Às vezes, no planejamento que leva em conta a complexidade, o resultado também induz as pessoas a voltar a atenção para elementos simples no ambiente construído – um banco isolado, um grupo de árvores inserido num espaço vazio (SENNETT, 2009, p. 251).

1.2.2 O fio da Artesania Docente

Precisamos, portanto, virar a página. E podemos fazê-lo simplesmente perguntando – embora as respostas nada tenham de simples – o que o processo de feitura de coisas concretas revela a nosso respeito. Para aprender com as coisas, precisamos saber apreciar as qualidades de uma vestimenta ou a maneira certa de esquentar um peixe; uma boa roupa e um alimento bem-preparado nos permitem imaginar categorias mais amplas de “bom” (SENNETT, 2009, p. 18, grifo do autor).

Neste percurso acadêmico, importantes autores me provocaram a refletir. Para pensar acerca do conceito de artesanaria, destaco Richard Sennett, sociólogo e historiador norte-americano, que em sua obra “O Artífice⁶” (2009), defende a ideia de que qualquer atividade manual é um modo de pensar por meio do fazer. Para Sennett, a habilidade artesanal “designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho bem-feito⁷ por si mesmo” (SENNETT, 2009, p. 19) e o artífice, assim, “focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça”, sustentando “um diálogo entre práticas concretas e ideias” (2009, p. 20). Além disso, fazer um bom trabalho, na perspectiva de um artífice, significa “ser curioso, investigar e aprender com a incerteza” (2009, p. 61).

Considero importante assumir, com Sennett, o entendimento de que “o artífice representa uma categoria mais abrangente que a do artesão; ele simboliza, em cada um de nós, o desejo de realizar bem um trabalho, concretamente, pelo prazer da coisa bem-feita” (2009, p. 164). Nesta premissa, é possível pensar na ampliação do trabalho artesanal.

A história dos artesãos tem algo a nos dizer [...]. Começamos na oficina medieval, onde estavam intimamente associados elementos desiguais: o mestre e o aprendiz. A separação entre arte e artesanato no Renascimento alterou essa relação social; a oficina veio a mudar ainda mais à medida que as capacitações nela exercidas se transformavam em práticas originais. [...]. Assim foi que o espaço social da oficina se fragmentou; o conceito de autoridade tornou-se problemático. [...]. Desde as origens da civilização clássica, os artífices são incompreendidos. O que lhes permitiu ir em frente de ponto de vista humano foi a fé no trabalho e o envolvimento com seus materiais. [...] Talvez o caminho que percorremos leve logicamente à declaração feita na década de 1930 pelo poeta [...], de que não deveria haver “ideias, senão nas coisas”. O poeta não aguentava mais ouvir falar da alma; mais valia tratar das “coisas tocadas pelas

6 O título original dessa obra, em Inglês (“The Craftsman”), poderia ser traduzido como ‘O Artesão’. Na versão em Português, porém, a escolha foi pelo sinônimo “O Artífice”. Segundo a Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Art%C3%ADfice>): “Um artífice é um operário especializado num determinado ramo de atividade que realiza trabalhos manuais. O termo artífice é, frequentemente, usado como sinônimo de artesão ou artista. Outro uso comum é como sinônimo de criador, ou autor (Ele foi o artífice de tal obra ou acontecimento) ”.

7 Adoto esta grafia (bem-feito) das palavras separadas e com hífen, por entender que aqui estou me referindo à qualidade, ao adjetivo de um trabalho, cujas expressões sinonímicas podem ser ‘bem-acabado’, ‘feito com esmero’, ‘caprichado’. Distancio-me, assim, tanto do substantivo ‘benfeito’, que remete à ideia de benfeitoria ou benefício, quanto da interjeição ‘bem feito’ que traduz o sentido de algo merecido, ou do encontro do substantivo ‘bem’ com o verbo no participípio ‘feito’.

mãos durante o dia”. Era esse o credo do artífice no passado (SENNETT, 2009, p. 164-165, grifo do autor).

Neste sentido, explicito que meu encontro com a obra “O artífice” (2009) de Richard Sennett, ocorreu no doutorado. Desde então, as características que permeiam o conceito de artesanaria e que embasam a ideia de que fazer é pensar, têm me provocado a questionar a docência e, principalmente, a docência na Educação Infantil.

Partindo do pressuposto de que meu objetivo de pesquisa foi, juntamente com outras professoras, refletir sobre quais fios tecem o fazer docente na Educação Infantil, tais características sugerem aberturas e possibilidades para reflexão, com as colegas professoras. Possibilidades e não categorias prévias, fixas, porque, como a docência é sempre relacional e contextual é preciso assumir o risco de não ter certezas e ideias fechadas acerca disso.

Sennett (2009) discorre sobre a imagem que sua professora, Hannah Arendt, apresentava sobre o *Animal laborens* e o *Homo faber*. “*Animal laborens* é, como já indica o nome, o ser humano equiparado a uma besta de carga, o trabalhador braçal condenado à rotina” (2009, p. 16), sendo que, “no ato de fazer a coisa funcionar, nada mais importa, o *Animal laborens* toma o trabalho como um fim em si mesmo” (2009, p. 16, grifos do autor).

Em contraste, a imagem que sua professora apresentava de *Homo faber* era uma imagem de “homens e mulheres fazendo um outro tipo de trabalho, criando uma vida em comum. [...] A expressão latina *Homo faber* significa simplesmente homem que faz” (2009, p. 16-17, grifos do autor). O *Homo faber*, neste sentido, “é o juiz do labor e da prática materiais, não um colega do *Animal laborens*, mas seu superior”. Neste viés, “vivemos em duas dimensões. Numa delas, fazemos coisas; [...] entregues a uma tarefa”. Em outra dimensão, “somos habitados por uma outra forma de vida, mais elevada, na qual deixamos de produzir e começamos a discutir e julgar juntos” (2009, p. 17, grifos do autor). A partir desta explicação, o que Sennett faz é argumentar que tal divisão entre as duas dimensões - *Homo faber* e *Animal laborens* – parece falsa, porque menospreza o homem prático – ou a mulher – que trabalha. Para o autor, o animal humano que é *Animal laborens* é capaz de pensar.

Após a banca de qualificação do projeto de pesquisa, me aproximei da obra “Juntos” (SENETT, 2012), que também costura esta tese na perspectiva teórica e metodológica, pois o autor, ao se atentar ao estudo das habilidades necessárias e compreender a artesanaria como o empenho de fazer bem, defende a cooperação como

aspecto fundamental para a concretização de um trabalho bem-feito. E, neste percurso, a obra “Construir e habitar: ética para uma cidade aberta” (SENNETT, 2018), contribui com o estudo, a partir da reflexão acerca de como as pessoas podem aprender a habitar a complexidade do espaço que, no livro, é nomeado de cidade. Como evidencia Sennett, “este livro é o último de uma série de três explorando o lugar do *Homo faber* na sociedade”. O primeiro, como já mencionado, “estudava a artesanaria, em especial a relação nela envolvida entre a cabeça e as mãos. O segundo se detinha na cooperação necessária para a boa obra. Este livro traz o *Homo faber* para a cidade” (2018, p. 28, grifo do autor).

Além da leitura de Richard Sennett, o encontro com os livros da professora Andrea Alliaud, contribui para a reflexão acerca da artesanaria, ao transpor este conceito para pensar a formação de professores. A autora, especialmente na obra “Os artesãos do ensino: sobre a formação de mestres com ofício” (2017) provoca a pensar, para além das especificidades intrínsecas às ações pedagógicas de cada faixa etária e demais características de quem participa das ações educacionais, a docência com crianças como uma prática ainda mais originalmente artesanal.

A partir de Sennet (2009), a autora destaca ideias que a inspiraram. Uma, segundo ela, refere-se à artesanaria como habilidade para fazer as coisas bem, pelo simples fato de fazê-las dessa maneira. Outra, “que caracteriza a produção artesanal como aquela em que mão e cabeça (ou pensamento e ação, ou teoria e prática) não se separam, estão unidas”; e a terceira, associada com as anteriores, implica a superação, nestes processos, de “uma mecanização técnica, monótona e rotineira de qualquer trabalho, ao incorporar a possibilidade de pensar, de sentir, assim como a de querer melhorar no que se está fazendo” (2017, p. 14). Dessa forma, Alliaud (2017) convida a pensar a docência como uma prática artesanal, como uma experiência que pode ir sendo construída, criada e recriada e que não dissocia a ação do pensamento.

Após contextualizar o conceito de artesanaria, transpondo tal ideia para pensar a ação docente, minha sugestão é a de problematizar como as características e conceitos encontrados podem fazer sentido para a docência na Educação Infantil e, aqui, como já sublinhado anteriormente, especialmente para pensar a ação docente na pré-escola.

Desta forma, pesquisar os fios que costuram as artesanarias docentes se relaciona com o fato de compreender que tais fios possam ser considerados os “saberes de ofício” (ALLIAUD, 2017, p. 69) das professoras participantes da investigação, os quais, segundo a autora, são importantes e precisam ser recuperados e convocados em espaços destinados

à formação docente. Neste sentido, no próximo item, compartilho ideias acerca do ofício da docência como fio que costura o estudo.

1.2.3 O fio do Ofício da docência

Conceber o ofício de ensinar como produção, como intervenção, como transformação de algo – que em nosso caso são pessoas que, como consequência de nosso agir, têm a possibilidade de formar-se, de transformar-se em algo distinto ao que eram – nos coloca como adultos, como educadores e convoca nossa própria potência de poder e saber fazer. (ALLIAUD, 2017, p. 14).

Para Alliaud, a docência pode se caracterizar como um ofício, cujo centro de atuação “está nas almas dos outros”, sendo que o destino da docência, nesse sentido, significa oportunizar “a transformação das pessoas em algo distinto ao que eram [...]” (2017, p. 14). Nesta mesma perspectiva, a compreensão de docência como artesanaria leva a refletir sobre a superação de uma visão instrumental e mecânica, ao passo em que o ofício docente, assim como seus fazeres, busca “o compromisso com o que se está fazendo, tanto como o pensamento e o sentimento implicados no desenvolvimento de qualquer coisa que se produza” (ALLIAUD, 2017, p. 36).

Alliaud (2017) contribui para compreender artesanaria como o compromisso com o que se está fazendo, valorando o sentimento e o pensamento implicados no desenvolvimento de qualquer coisa que se produza. Refletir a formação docente a partir dessa ideia se torna, assim, muito potente, pois a ação docente contempla o sentir e o pensar no momento do fazer, como a autora defende, a partir de Sennet (2009) “fazer as coisas bem, poder fazê-las bem, recompensa e satisfaz” (2017, p. 36).

Alliaud (2017) defende que conceber o ofício da docência como a transformação de pessoas que, como consequência de nossa ação, tem a possibilidade de transformar-se em algo distinto ao que eram, nos provoca e também nos transforma enquanto adultos e professores. Neste viés, compreender o ofício de ser professor (a) como acolhimento, como comprometimento, responsabilidade e transformação convoca nossa própria potencialidade de poder e saber fazê-lo. A defesa de uma docência artesã, assim, pressupõe a crença em nos tornarmos “artesãos de nosso próprio trabalho, comprometidos com o que fazemos [...] com aqueles com quem trabalhamos, [...] nos projetando frente à humanidade que contribuimos para eternizar, porque escolhemos fazer” (ALLIAUD, 2017, p. 14-15).

A autora destaca, como escreve Sennett, que todos podemos chegar a ser artesãos no que fazemos, porém, lembra que, para isso, é necessária uma formação “que não dissocie o pensamento da ação, que tampouco deixe fora o sentimento; que nos convoque a saber e poder fazê-lo, que nos acompanhe, que nos conduza, que nos ensine a ensinar” (ALLIAUD, 2017, p. 15). Importante citar que, para Alliaud, o ensino se constitui como ação cotidiana, nos convocando a uma reflexão permanente acerca da “grandeza de poder educar, formar e transformar a outros” (2017, p. 15).

Nesta perspectiva, reivindicar que a formação dos professores de Educação Infantil pressuponha a artesanaria, requer a não separação entre práxis e ideia, entre prática e teoria. Requer a compreensão de um fazer artesanal ou, nas palavras de Alliaud (2017), convoca a romper com a velha disputa entre a teoria e a prática, ao problematizar os saberes de ofício como o caminho do meio.

Para melhor explicar, a autora argumenta que “entre o saber teórico, técnico e as práticas parecia existir uma ampla brecha que, em geral, não foi contemplada na formação nem tampouco em âmbitos de produção de conhecimento pedagógico”. Alliaud, então, afirma que “há uma diferença entre saber dizer como se faz algo ou explicar o que acontece e saber como fazê-lo” (2017, p. 68). Nesta perspectiva, conforme a autora, são necessários “outros saberes”, que se produzem no ato de fazer, saberes estes que são vigorosos, vitais e que estão, na maioria das vezes, “ausentes nos espaços de formação” (2017, p. 69).

Concordo com Alliaud (2017), quando a autora, ao defender os saberes de ofício como significativos para pensar a formação docente, ressalta que o saber que provém da experiência é também um saber encarnado, ou seja, são vivências que, segundo a autora, possuem um significado especial para quem as viveu.

Uma docência artesanal diz respeito a aprender por meio do fazer, considerando que tal ação se modifica à medida em que se alteram aquelas pessoas com quem estamos em uma relação pedagógica, se aproximando, aqui, com o que Arroyo defende, ao escrever que nossa docência está condicionada pelos modos como ela acontece, pois se remete às relações pedagógicas. O autor explica o porquê do olhar para as condições em que as docências são exercidas, ao esclarecer que “os modos de viver e trabalhar, de ensinar e aprender determinam o que somos e aprendemos. É uma matriz fundante da teoria pedagógica, [...] o que justifica a busca em recuperar “*a pedagogia do como*” (2010, p. 110-111, grifo meu).

Ainda, para compreender o conceito de artesanaria como superação da visão mecânica, Larrosa provocou em mim muitas reflexões, principalmente com a obra “Esperando não se sabe o quê” (2018), em que realiza “conversas sobre o ofício de professor” (2018, p. 19). Para essas conversas, Larrosa destaca conceitos de “O artífice”, de Sennett, referindo-se à obra como “uma dignificação do ser humano no trabalho, um compromisso com as atividades humanas comuns e uma recuperação do espírito do artesanato” (2018, p. 23).

Para problematizar o ofício docente e defender o conceito de artesanaria, Larrosa faz uma crítica ao alegar que “o ofício de professor, como a maioria dos ofícios, tem sido quase completamente desqualificado”, principalmente ao “converter o trabalho do professor [...], a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis” (p. 41). A partir de Sennett (2009), Larrosa (2018) postula que o conceito de experiência se relaciona com a prática do ofício e, segundo ele, “a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas [...] tratando conjuntamente ofício e arte” (p. 23).

Além da obra já citada, a publicação pelo autor do livro “O professor artesão”, em língua espanhola, (2020) contribui com a discussão desse conceito, pois Larrosa retoma a crítica à colonização da escola pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, argumentando que a cultura econômico-empresarial, que traz para o campo da pedagogia termos como inovação, competências, empreendedorismo, entre outros, destruiu o ofício de professor, fazendo-o perder sua artesanaria. Larrosa pondera que se fala cada vez mais em conhecimentos, em competências, em profissionalização, em eficácia ou em qualidade do professor e cada vez menos das suas mãos, seus gestos, suas maneiras, da sua vocação.

Desde então, as características que permeiam o conceito de artesanaria e que embasam a ideia de que fazer é pensar, têm me provocado à busca de compreensões a respeito da docência vivida na Educação Infantil. Ao refletir sobre os fios que tecem o fazer pedagógico das professoras de Educação Infantil, aproximando essa questão central da tese com o que Sennett (2009), Alliaud (2017) e Larrosa (2018, 2020) abordam, é possível costurar fios de concepções da artesanaria docente com o ofício na Educação Infantil, principalmente a partir de características defendidas pelos autores que remetem à docência artesanal.

1.2.4 O fio da Técnica como fazer ético e estético

Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem [...]. Em diferentes momentos da história ocidental, a atividade prática foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevadas. A habilidade técnica foi desvinculada da imaginação, a realidade tangível, posta em dúvida pela religião, o orgulho pelo próprio trabalho, tratado como um luxo. Se o artífice é especial por se mostrar engajado como ser humano, nem por isto suas aspirações e dificuldades deixam de espelhar essas questões mais amplas do passado e do presente (SENNETT, 2009, p. 30-31).

Assumo, neste sentido, que a docência na Educação Infantil pode ser concebida enquanto artesanania, entendida aqui, como escolha que diz respeito à concepção de uma docência que incorpora a possibilidade de fazer, pensar, de sentir e de avaliar, no sentido de refletir, enquanto vive e faz, de querer melhorar como se está fazendo (SENNETT, 2009). A partir dessa defesa, passo a conceber as escolhas pedagógicas na Educação Infantil como uma “capacidade de fazer bem as coisas”, compreendendo o fazer docente. Ou, dito de outra forma, a técnica “não como um procedimento maquinal”, mas “como questão cultural” (SENNETT, 2009, p. 19), que provoca e interroga esse mesmo fazer docente. Defender, na Educação Infantil, que o verbo *fazer* é significativo, diz respeito a destacar a pedagogia como uma ação encarnada do como, do com quem e do que fazer como alternativa necessária para a formação, tanto inicial como continuada. Conforme Sennett (2018),

A palavra fazer é tão comum que em geral as pessoas não lhe dão muita importância. Nossos antepassados não eram assim tão blasés; os gregos ficavam maravilhados com a capacidade de criar até as coisas mais simples. [...] a contribuição humana à existência consistia em criar algo onde antes nada havia (p. 22-23).

Como Sennett defende, “a técnica desenvolve-se, assim, numa dialética entre a maneira correta de fazer algo e a disposição de experimentar através do erro. Os dois lados não podem estar separados” (2009, p. 181). Proponho pensar em uma aproximação, aqui, com Alliaud, quando a autora defende que a artesanania se relaciona com as habilidades de experimentar e de provar” (2017).

Trazer para a discussão o conceito de artesanania e relacioná-lo com a docência com crianças pequenas significa, dessa forma, conceber que características do fazer artesão são potentes para refletir, especialmente, ao compreender que o fazer artesão não é um fazer apenas técnico, mas também ético e estético:

Refletimos sobre a citação a respeito do carpinteiro. Primeiro, o que seria um fazer puramente instrumental, aquele para o qual o carpinteiro precisa saber exatamente o que quer fazer [...] e saber como usar as ferramentas certas. Em segundo lugar, o que seria um fazer artesão, esse em que o carpinteiro tem que ser sensível a *o que pode* a madeira, [...] e remete seu fazer ao habitar humano, não apenas ao viver, mas ao habitar, e habitar tem a ver com hábitos ou, como se diria em grego, com um *éthos*; por isso que o fazer artesão é um fazer não só técnico, mas também ético. Terceiro, o que poderia significar que o carpinteiro *revela* ou *desperta* ou *traz à presença* as possibilidades da madeira, e se isso tem a ver com a passagem da potência ao ato ou, talvez, de um modo um pouco mais sutil, [...] como um des-ocultar a relação entre a madeira e o habitar humano (que não é a mesma coisa que com as necessidades do homem); portanto, o fazer artesão não está dirigido apenas a dominar o material, mas a mostrá-lo de maneira sensível, em sua *aisthesis*; por isso o fazer do artesão também é estético (LARROSA, 2018, p. 67, grifos do autor).

Para qualificar a discussão acerca do conceito da técnica, lanço mão da obra de Oliveira, Moretto e Sganzerla (2015), na qual discorrem sobre a filosofia de Hans Jonas a partir de três temas: vida, técnica e responsabilidade. Conforme os autores, em 1958 Jonas iniciou sua reflexão em torno do problema da técnica moderna, tema que o aproximará das questões ligadas à biotecnologia e à bioética.

Como pontuam Oliveira, Moretto e Sganzerla (2015), a filosofia de Hans Jonas contempla três problemas fundamentais: o desafio de uma nova ontologia da vida, um diagnóstico sobre os perigos da técnica e a proposta de uma nova ética baseada no princípio da responsabilidade. Essa reflexão se torna importante neste estudo, ao passo em que Hans Jonas problematiza a técnica moderna em uma tentativa de pensá-la pelo viés da complexa relação entre o fazer, a responsabilidade e o cuidado. Segundo os autores, “Jonas foi um dos primeiros a ver o quanto a vida[...] encontra-se ameaçada pelo avanço da civilização tecnológica que, por seu novo poder [...] exige também uma nova forma de pensamento e um novo modo de filosofar” (OLIVEIRA, MORETTO, SGANZERLA, 2015, p. 12).

A técnica – o como fizemos, pensamos, sentimos – é importante, pois, se fazer é pensar, torna-se evidente que esse fazer tenha premissas que vêm ao encontro daquilo que sentimos, percebemos e desejamos fazer, e assim, de concepções relacionadas à responsabilidade, ao cuidado, à ética. Conforme os autores esclarecem, a filosofia de Hans Jonas convoca à urgência de outro pensar, como forma de superar modos calculatórios e operacionais “[...] cuja consequência mais nefasta foram os equívocos reducionistas na interpretação da vida e a construção dos instrumentos técnicos mais poderosos para sua alteração e destruição” (OLIVEIRA, MORETTO, SGANZERLA 2015, p. 12). Um exemplo desse equívoco, segundo os autores, encontra-se na crise

ambiental, potencializada pelo avanço desenfreado da técnica sem a responsabilidade ética.

Jonas critica a ciência moderna no seu afã materialista, físico-matemático, que teria levado à interpretação reducionista do fenômeno da vida. Tal equívoco interpretativo teve como consequência mais grave a crise ambiental, potencializada pelo avanço desenfreado da técnica, apoiada nas promessas cegas do progresso utópico desvencilhado da reflexão ética. Como crítico desse processo, Jonas formulou uma ética da responsabilidade baseada na premissa de que as éticas do passado não eram mais suficientes para enfrentar os desafios apresentados pelo novo cenário cultural (OLIVEIRA, MORETTO, SGANZERLA, 2015, p. 12).

A problematização de Jonas a respeito das relações entre a ética e a técnica é abordada por Giacoia Junior (1999), autor que, ao traduzir o texto “Por que a técnica moderna é um objeto para a ética”, esclarece que a relação entre a ética e a técnica “decorre do simples fato de que a técnica é um exercício do poder humano, isto é, uma forma do agir, e todo agir humano está exposto à prova moral”. A partir do estudo de Jonas, o autor menciona que “do mesmo modo, é uma trivialidade que um e o mesmo poder se deixe utilizar tanto para o bem quanto para o mal e que se possa observar ou ferir normas éticas por ocasião de seu exercício” (GIACCOIA JUNIOR, 1999, p. 408).

Em geral, toda capacidade “como tal” ou “em si” é boa e se torna má pelo mau uso. Por exemplo, é inegavelmente bom ter o poder da palavra, mas é mau utilizá-lo para enganar os outros ou para seduzi-los para sua própria ruína. Por isso, é totalmente sensato ordenar: use esse poder, aumenta-o, mas não faça mau uso dele. Está pressuposto aqui que a ética pode diferenciar claramente entre ambos, entre o emprego correto e o falso de uma e mesma capacidade (GIACCOIA JUNIOR, 1999, p. 409).

Aqui, assumo a ideia de que a técnica, como poder humano de agir, é importante tema de reflexão quando pensamos a docência com as crianças pequenas. Refletir sobre o “como” organizamos os espaços, sobre como conversamos com as crianças, sobre o como planejamos e vivemos situações de aprendizagem se relaciona com a reflexão acerca da técnica. Técnica entendida não como algo mecânico, mas como um fazer que exige um agir ético e, por isso mesmo, importante de ser discutida e problematizada, pois o fazer, neste sentido, está carregado de concepções. A técnica, aqui, é entendida como fazer ético, pois assume que estar com as crianças pequenas é uma escolha que, portanto, precisa estar permeada pelo princípio do cuidado e da responsabilidade pedagógica.

Nessa direção, importa aqui defender que este conceito – de artesanía docente – faz muito sentido para pensar a docência na Educação Infantil, considerando o fato de compreender que uma docência artesanal não permite defender uma receita, um modelo

correto, um único modo de ser professora de crianças pequenas. Pelo contrário, ao partir do pressuposto de uma concepção artesanal, defendo justamente o processo singular de “dar forma” aos diferentes fios que nos tecem e nos constituem: fios de diferentes tamanhos, de diferentes cores e que implica pensar a técnica de maneira coletiva, em cooperação, adequando-se aos diferentes contextos. Tecer uma docência junto com outras pessoas e com diferentes fios significa conceber que cada professora imprime, no próprio trabalho, modos distintos, plurais, singulares e, portanto, complexamente artesanais de ser docente de crianças pequenas.

A busca em conceber a docência como artesanaria a partir da epistemologia da complexidade, como forma de romper com lógicas padronizadas, também se aproxima daquilo que Jorge Ramos Do Ó (2019) argumenta, ao defender “[...] um espaço de aprendizagem fora de um modelo pré-fabricado e da replicação de uma trajetória já estabelecida”. Compreendo, ainda, conforme o autor, que um problema a ser enfrentado é o de “suscitar e saber permanecer em um contexto pedagógico no qual a palavra docente não se fixe no monólogo, não procure a síntese ou o acordo final entre posições” (2019, p. 3).

A partir dessa prerrogativa, como modo de apresentar o estudo, a tese está organizada em 5 capítulos. Neste primeiro capítulo, intitulado “O começo da costura: fios que tecem a pesquisa com professoras de Educação Infantil”, expus os fios que me tecem como pesquisadora bem como, os fios que costuram as primeiras palavras do estudo. Ao compartilhar o fio da complexidade como escolha epistemológica, bem como o fio da artesanaria docente, foi possível começar a discussão acerca do ofício docente para a compreensão da técnica como fazer ético e estético.

Como forma de continuar a argumentação, no segundo capítulo, intitulado “Costuras para pensar a docência na Educação Infantil”, estabeleço um diálogo com estudiosos que estudam a docência com crianças pequenas, apresento estudos que evidenciam a pré-escola, a partir de uma revisão da literatura dos trabalhos sobre a ação docente com as crianças pequenas e destaco alguns estudos que sublinham o fazer pedagógico e a artesanaria docente, com a intenção de refletir acerca de como tais estudos contribuem com a presente pesquisa. Ainda, evidencio a característica proposta por Larrosa (2018), a partir de Sennett (2009) para conceber o artífice, que se remete ao vínculo entre a mão e o pensamento.

No terceiro capítulo, intitulado “A artesanaria intelectual como tessitura metodológica da pesquisa”, sustento a opção pela complexidade e pela narrativa, oral,

escrita e visual, como tessitura metodológica, argumento a defesa da escuta das professoras como princípio da investigação, apresento como ocorreu a tessitura do grupo focal, bem como, o planejamento e a realização dos encontros da pesquisa.

No quarto capítulo, nomeado “Narrativas que apresentam fios da ação docente na pré-escola”, serão apresentados alguns fios encontrados, os quais possibilitam a reflexão sobre como acontece a tessitura da ação docente para o grupo participante da pesquisa.

E, no último capítulo, nomeado “Arremates finais: uma costura de fios para a docência artesanal na pré-escola”, evidencio, especialmente, a importância da problematização pedagógica com o “como fizemos”, especialmente para a compreensão da técnica como fazer ético, como responsabilidade e cuidado com as crianças pequenas da pré-escola da Educação Infantil.

2. COSTURAS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na história da pré-escola destaca-se a preocupação de adequar a criança à escola tal como ela é, ou seja, em nenhum momento se coloca um questionamento em relação à escola, mas se procura simplesmente adaptar a criança ao seu futuro papel de aluno. De outro lado, a história da creche mostra a preocupação em aliviar os encargos da mulher que enfrenta uma dupla jornada de trabalho. A partir desse panorama perguntamos: onde está a preocupação com a criança propriamente dita? (CAMPOS, 1981, p. 37).

Importante ressaltar que o tema em torno da Educação Infantil, no que se refere aos direitos das crianças, as práticas pedagógicas e estratégias de formação de professores vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 30 anos.

Para discorrer sobre a docência na Educação Infantil, torna-se relevante contextualizar a narrativa desta primeira etapa da Educação Básica brasileira, especialmente pelo fato de que, conforme Bujes (2001), a Educação Infantil, como conhecemos hoje, contempla concepções recentes. Durante muito tempo, a educação da criança era considerada uma responsabilidade das famílias e/ou do grupo social ao qual ela pertencia. Não havia, neste sentido, espaços educativos destinados às crianças.

[...] era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. (BUJES, 2001, p. 13).

Além disso, na história da Educação Infantil brasileira, importante mencionar que as creches e as pré-escolas não surgiram da mesma forma, ou seja, com a mesma intencionalidade pedagógica. Como Didonet (2001) salienta, a origem da creche/orfanato está fortemente relacionada ao sinônimo de atendimento à criança pobre, um atendimento que se preocupava com a higiene e a alimentação, deixando às famílias a responsabilidade de educar. No Brasil, até o final da segunda década do século XX, o modelo filantrópico de atendimento às crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras provocou, por muito tempo, que as palavras *orfanato e creche* fossem compreendidas quase como

sinônimos. De caráter assistencialista e higienista, a ação de cuidar nasce como principal proposta executada nestes locais.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, **tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família.** Essa origem determinou a **associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.** (DIDONET, 2001, p. 13, grifos meus).

Conforme Didonet (2001), a origem das creches, na sociedade ocidental, encontra-se no trinômio *mulher-trabalho-criança*. Estão vinculadas, historicamente, ao trabalho extradomiciliar da mulher, pois foram criadas para cuidar das crianças pequenas, quando suas mães saíam para o trabalho. A revolução industrial impulsionou a inserção das mulheres no mercado de trabalho, alterando, com isso, a organização das famílias no que diz respeito ao cuidado das crianças, provocando sentimentos de piedade e solidariedade com relação às crianças pequenas.

A consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados à criança estão associadas também à transformação da família, de extensa para nuclear. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. **Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores [...]** (DIDONET, 2001, p. 12, grifos meus).

Conforme lembra o autor, estas instituições tiveram diferentes nomes: *garderie*, na França; *de asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica. No Brasil, *guarda da criança* foi a “expressão que traduziu a intenção nos primórdios dessa instituição” (DIDONET, 2001, p. 12). Nesta premissa, as instituições de atendimento às crianças pequenas surgem a partir de fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos. Estes fatos fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles religiosos, empresários e educadores, começassem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Como Didonet postula, foi assim, como um problema, “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade”, passando a ser atendida fora da família “com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial” (2001, p. 13).

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Um elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as **iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira**, já que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37, grifos meus).

O princípio das creches, desta forma, partiu da compreensão de que as crianças, oriundas das classes sociais menos favorecidas eram consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido” e as instituições seriam uma compensação, como modo de garantir “determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados” (KRAMER, 2003, p. 24).

Com relação ao surgimento da pré-escola, é possível perceber o caráter preparatório para as classes mais favorecidas. Conforme Fernandes (2014), em um estudo que teve a intenção de investigar a identidade da pré-escola no Brasil, “com o projeto de construção de uma nação moderna no final do século XIX, foram trazidas para o Brasil ideias da Europa e dos Estados Unidos, diante da expansão das relações internacionais”. Conforme a autora lembra, “muitas dessas ideias foram assimiladas pelas elites do país. Na área educacional, foi incorporado o jardim de infância”, o qual, assim como as ideias “difundidas e originárias dos jardins de infância da Europa”, não se destinava às crianças pobres.

Os primeiros jardins de infância, deste modo, “foram criados por iniciativa privada e pública, no entanto, apesar de públicos, tinham como foco do seu atendimento classes sociais mais afortunadas (FERNANDES, 2014, p. 25). Assim, é possível perceber a distinção entre a creche e a pré-escola, ou seja, o duplo caminho das crianças; ou serem destinadas “ao assistencialismo” ou o caminho de “uma educação preparatória para as classes mais favorecidas” (2014, p. 26-27). Dessa forma, a pré-escola surge como preparação para uma etapa posterior – a do Ensino Fundamental,

Parece haver o entendimento literal de que, na pré-escola, apesar de seu nome somente identificá-la como etapa anterior à escola, o que ocorre é a legitimação de uma pré-escolarização, ou seja, ações pedagógicas que possuem sua ênfase em situações de preparação para a aprendizagem de leitura e escrita, como também de matemática e conhecimentos escolares pertencentes ao currículo do Ensino Fundamental. As referidas propostas são baseadas em atividades estéreis, sem significado para as crianças e relacionadas a um treino viso motor, não com a intenção de ampliar as relações sociais, culturais e cognitivas. Estes conhecimentos, principalmente o da linguagem escrita, aparecem como o grande foco da escolarização, apostando nesta preparação

para que ocorra o sucesso escolar das crianças nas etapas seguintes (FERNANDES, 2014, p. 214).

Importante destacar, então, que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade se tornou dever do Estado com a Constituição Federal de 1988. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica. E, a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

A partir da narrativa de duas histórias distintas entre a creche e a pré-escola, Beber, Richter e Barbosa esclarecem que foi a partir da Constituição Federal de 1988, que a creche e a pré-escola começam a se tornar uma história única, constituindo a instituição de Educação Infantil:

Nós temos que nos dar conta que, no Brasil, em 1988, com a Constituição Federal, as creches vão se aproximar dos jardins e das pré-escolas. É neste momento que esta multiplicidade de histórias vira uma história única, essa instituição de Educação Infantil que nós temos defendido como uma escola da infância. Uma escola que vai defender a educação das crianças, mas que também vai defender o direito de toda a criança a ter uma infância. Um tempo de infância e um tempo de escola. Uma escola que vai defender a vida e o desenvolvimento integral das crianças. No Brasil, essa compreensão de escola é muito nova, essa discussão é muito nova. Nós ainda estamos criando essa escola de Educação Infantil, essa Escola da Infância. (BEBER; RICHTER; BARBOSA, 2015, p.192)

No ano de 1981, Campos enfatizava que o próprio nome pré-escola, já indica que se trata de uma definição em relação “a uma instituição pré-existente, que é a escola. Quer dizer, não está havendo uma definição em função das características da criança, a definição é em função das características da instituição escolar” (CAMPOS, 1981, p. 36).

Como destacou Rocha (2001), o surgimento da pré-escola no Brasil “se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança”, proposições estas que eram “diferenciadas das proposições dos modelos escolares” (ROCHA, 2001, p. 27-28). Como menciona Rocha (2001), influenciados pela Psicologia do Desenvolvimento, estes modelos “marcaram uma intervenção pautada na padronização [...], não se diferenciando “da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização” (p. 28).

A partir deste breve histórico acerca do surgimento da creche e da pré-escola, enfatizando aqui a etapa da pré-escola, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que

determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos. Como forma de garantir sua efetivação e proporcionar a ampliação do atendimento na pré-escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005/2012, apresentou, como primeira meta, a universalização da oferta para crianças da pré-escola até 2016 e o atendimento a 50% da demanda por creches às crianças de zero a três anos até 2024, ano final da vigência do plano.

Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, com a lei nº 12.796/2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

Além disso, no ano de 2017, a etapa da Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), integrando-se ao conjunto da Educação Básica. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem os eixos estruturantes das interações e da brincadeira (DCNEis, 2009b), a BNCC evidencia seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com a finalidade de assegurar as condições para que as crianças aprendam, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Tais direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

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

Desta forma, a partir da garantia de que os direitos de aprendizagem sejam vividos na Educação Infantil, a organização curricular proposta pela BNCC (2017) está

estruturada em “cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Tais campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (p. 40). Acolher as diferentes situações possibilita pensar nos arranjos como um mapa sobre as possíveis experiências a serem vividas, que sempre irão diferir de acordo com os territórios habitados pelas crianças e adultos.

A BNCC ressalta a importância de aprendizagens essenciais, as quais, tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, se constituem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Com relação à pré-escola, o documento evidencia os grupos por faixa etária de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No entanto, o próprio documento explicita que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 44).

Conforme a BNCC, uma das responsabilidades docentes é a de 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”. Ainda, preconiza a necessidade de “acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças”, realizando, por meio de diversos registros, a “observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (2017, p. 39).

Assim, quando revisitamos a história da Educação Infantil no Brasil, compreendemos que a sua legislação é muito recente. Por isso mesmo, compactuo com Didonet (2001), quando defende que falar de Educação Infantil significa muito mais do que tratar de uma instituição, mas está relacionado ao fato de falar das crianças, das nossas compreensões enquanto profissionais que atuam com a Educação Infantil.

[...]é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança como pais e educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa própria trajetória a partir da criança que fomos (2001, p. 11).

Nesta premissa, o presente estudo, ao refletir a partir de narrativas que contam saberes e fazeres docentes na Educação Infantil, tem a intenção de conhecer fios que

tecem esses fazeres, compreendendo como as características de uma docência artesanal podem contribuir para qualificar este fazer. Esta busca, portanto, diz respeito a tecer ideias sobre como as professoras fazem, como pensam sobre o que e o como fazem. Diz respeito, assim, a evidenciar o *como* garantir os direitos de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se (BRASIL, 2017).

2.1 O fio da especificidade do fazer docente na educação infantil

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo (BRASIL, 2009, p. 100, grifos meus).

O título desse capítulo chama a atenção para o fazer docente na Educação Infantil, no sentido de trazer a importância de problematizarmos que o “como” precisa ser mais discutido nas formações, tanto inicial como continuada. Como enfatizado na seção destinada ao “fio da técnica como fazer ético e estético”, compactuo com a ideia de que nenhum fazer é neutro e, portanto, o modo como fizemos, como nos apropriamos dos modos de fazer cultural, permeado pelos procedimentos, técnicas, rotinas, está preñado de concepções.

Conforme a citação acima, a especificidade da docência na Educação Infantil está relacionada com a atenção, a observação, a organização, criação e transformação da materialidade do espaço e da proposição de situações para e com as crianças pequenas. A escolha, portanto, de refletir acerca da docência na Educação Infantil e de propor a ideia de uma docência artesanal para e com as crianças pequenas se justifica porque acredito na potência que há em trazeremos mais à tona essa discussão; compreender a importância do olhar, dos gestos, das mãos, ou seja, do corpo na relação pedagógica.

Nesta mesma linha de pensamento, privilegiando o fazer pedagógico a partir de premissa de uma especificidade de ser professora na Educação Infantil, Barbosa e Gobatto (2022) lembram que “a atividade prática foi historicamente menosprezada na sociedade capitalista, em uma lógica binária que separa teoria e prática, pensar e fazer, política e técnica” (p. 313). As autoras sugerem que as particularidades presentes no fazer docente

em creches e pré-escolas se distanciam “de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um (a) professor (a) que leciona “aulas” e de abordagens de conteúdos disciplinares” (p. 316). Pensar a docência na educação infantil exige uma revisão das práticas, das técnicas usadas na gestão para a realização das matrículas ou divisão das turmas, ou na didática, acolhimento das crianças, modos de oportunizar as brincadeiras, a pintura, entre outros.

O distanciamento mencionado por Barbosa e Gobatto (2022) se relaciona com as especificidades da docência na Educação Infantil, as quais estão “asseguradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” ao enfatizarem, como o centro do currículo, “as crianças, suas experiências e saberes em articulação com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (p. 316).

A aposta, portanto, é a de que fazem sentido, para a Educação Infantil, as características da docência artesanal, que, por sua vez, é complexa. Como Campos sublinhou, a docência na Educação Infantil é uma temática “complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do país” (2008, p. 128).

Esta proposição – a de pensar em uma docência artesanal para a Educação Infantil - convida a eleger narrativas que vêm ao encontro desta etapa de Educação Básica. Barbosa e Quadros (2017), em um estudo que aborda as aprendizagens cotidianas e os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular, discutem a necessidade de “desnaturalizar” as práticas educativas realizadas na escola infantil e torná-las tema de debate social e educacional”, com o objetivo de que não “siga havendo ênfase na reprodução social nos currículos da escola de educação infantil”. Nesta lógica, as autoras pontuam a importância de que os currículos das escolas “sejam um artefato educativo proposto e concretizado no diálogo e na reinvenção das relações entre a sociedade e a escola, entre as diferentes gerações, entre adultos e crianças” (BARBOSA, QUADROS, 2017, p. 48).

Ademais, comungo das ideias de Barbosa e Gobatto (2019), quando sugerem uma didática que emerge no cotidiano da Educação Infantil e que, justamente por emergir na complexidade do cotidiano de adultos e crianças, não pode acontecer de modo linear.

Uma didática que acolhe o que emerge no cotidiano da Educação Infantil não se faz de modo linear. Isso significa que não avança em uma sequência em linha reta, justamente porque se configura como ação didática atenta para com as crianças, com aquilo que acontece na vida cotidiana. Enfim, é uma didática que, por dialogar com os fazeres e as curiosidades das crianças, construindo-

se pautada na possibilidade da cooperação e do diálogo, não fecha o espaço da dúvida, nem se encaminha para um trabalho isolado e centrado no adulto” (2019, p. 362)

A escola infantil, nesse pressuposto, não é um lugar para “aplicação de técnicas e atividades contidas em apostilas”, mas um “um ambiente para adultos e crianças partilharem a vida cotidiana, aprendendo a conviver e a se conhecer” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 30). Um lugar que produza novos sentidos, sentidos que somente podem ocorrer no cotidiano, “na conversa demorada sobre os assuntos, no estudo sério que apoie tanto as crianças como os adultos a compreenderem, e amplificarem, seu encontro com o mundo e com as outras pessoas (BARBOSA; HORN, 2019, p. 34).

Aqui, ressalto, com Barbosa, que o modo de ser professora de crianças pequenas “em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional”. Além disso, as escolhas pedagógicas precisam considerar “quais são suas funções, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica”, bem como, refletir em torno do currículo da Educação Infantil, pressupondo que as crianças possuem “a perspectiva de um longo processo de escolarização (2009, p.08).

Como postulam Barbosa e Gobatto (2022), a docência na faixa etária de 0 a 5 anos requer uma organização das práticas cotidianas, envolvendo com intensidade ações de acolhimento e de cuidado, valorando práticas sociais, o que exige uma organização das situações da vida cotidiana de modo que promova as aprendizagens integrais dos bebês e crianças pequenas. A partir de Barbosa (2016), as autoras ressaltam a centralidade das relações corporais entre adultos e crianças nas creches e pré-escolas, na simultaneidade de ações que estão implicadas no cuidar e educar.

As palavras de Barbosa (2016) acerca da complexidade do “como fazer” na educação de 0 a 5 anos 11 meses convidam à reflexão sobre ações constituintes da docência com as crianças pequenas que, por vezes, são vistas como inapropriadas, tecnicistas e desnecessárias. Como organizar o momento do descanso acolhendo a diversidade de ritmos das crianças? De que modo realizar a troca de roupa permitindo a participação dos/as bebês no cuidado com seu corpo? Como planejar um contexto para as experiências literárias das crianças e sustentar seus percursos? Essas perguntas, embora aparentemente simples, constituem questões que precisam ser aprofundadas na formação docente (BARBOSA, GOBATTO, 2022, p. 313).

As palavras das autoras acima mencionadas provocam a pensar a relação existente entre a epistemologia da complexidade (MORIN, 2000) com a ação docente na Educação Infantil, especialmente ao salientaram que há uma complexidade no “como fazer”

(BARBOSA, GOBATTO, 2022). Nesta mesma linha de pensamento, Barbosa (2016) destaca o quanto é preciso problematizar a docência na Educação Infantil, especialmente, pela busca de um modelo que não reproduza a docência de outras etapas da escolarização, e sim que respeite as especificidades das faixas etárias, na premissa da inseparabilidade do binômio educar e cuidar. Uma docência relacional, não centrada em conteúdos disciplinares e que se constitua ao estar com as crianças.

Sublinhar a especificidade da docência na Educação Infantil como preocupação pedagógica da dimensão educativa integral vai ao encontro do que Barbosa, Richter e Delgado (2015) escrevem, ao destacarem a diferença entre a etapa da Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica.

A escolha de denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública. Tal contraposição também tem um sentido político, que é pensar a educação dos bebês e crianças pequenas com diferentes possibilidades que evidenciam sua agência, no sentido de potência nos seus processos de aprendizagem e participação, tanto nas instituições criadas para eles, quanto na convivência em um mundo comum (BARBOSA, RICHTER e DELGADO, 2015, p. 98, grifo meu).

Refletir sobre a dimensão educativa integral, marcada pela própria denominação de Educação e não Ensino Infantil contribui para enfatizar outra ideia de docência, que não aquela que ensina conteúdos, mas que, no encontro com as crianças, organiza espaços e tempos democráticos, constituindo processos de “aprendizagem e participação” (BARBOSA, RICHTER e DELGADO, 2015).

Como Barbosa (2016) defende, a docência com crianças é um ato político e ético, portanto que envolve a técnica, de grande complexidade e, então, é necessária a mudança de perspectiva sobre “a técnica, o como fazer, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço”, visto que estes não podem ser compreendidos como “temas simples e fáceis que não precisam de discussão” (p. 138).

Pensar, ampliar e qualificar os debates sobre a docência na Educação Infantil exige atentar para as especificidades desse ofício, especificidades que estão presentes na formação, na escola e nos encontros cotidianos entre adultos e crianças. Como defende Barbosa,

E para isso, é preciso indagar, problematizar, desnaturalizar: as teorias de formação docente e procurar nos conhecimentos específicos da área da

Educação Infantil elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de educação infantil, das reflexões sobre a infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil (2016, p. 139).

Barbosa (2016), defende a ideia de uma formação reflexiva, justamente para contrapor a ideia de que os professores apenas aceitem normas sem compreendê-las.

[...] para ser reflexivo é preciso aprender a construir perguntas [...] quando um professor se diverte com as coisas que as crianças produzem na escola, ele também aprende na escola, conhece algo novo, constrói novos desafios profissionais, reflete sobre a docência. Quando ele escreve, reflete, documenta, apresenta, torna público aquilo que realizou se torna mais profissional e enfatiza sua professoralidade. Isto é, dá estatuto ao saber da experiência, reconhece a alteridade dos/as professores, e cria uma docência reflexiva (BARBOSA, 2016, p. 138).

A urgência desta temática se intensifica porque o estudo, ao abordar fios que tecem uma docência específica na Educação Infantil, propõe a costura do ofício docente com o conceito de artesanaria justamente pela complexidade de saberes e fazeres que congrega. Uma complexidade que diz respeito ao encontro entre adultos e crianças, um encontro no qual “o que se transmite são possibilidades de um começo” (BARBOSA, RICHTER, 2018, p. 63).

A partir de Bárcena (2010), entendo transmissão como “uma experiência de um relacionamento, não pode ser confundida simplesmente com o ato de tornar acessível um dado corpo de informação, indiferente ou neutro” (p. 35). Nesse sentido, transmitir é mais do que comunicar, informar, transferir conhecimentos.

Na transmissão há presença: a presença de alguém que dá e alguém que recebe. Ou o que é o mesmo: a transmissão não implica a morte de si mesma, mas a presença de um quem em palavras incorporadas. Toda relação pedagógica, então, é resolvida tornando-se presente naquilo que dizemos, no que fazemos e a quem dizemos e a quem falamos (BÁRCENA, 2010, p. 35).

Como enfatizam Kremer, Gobbato e Barbosa (2020), em um artigo que teve como tema aprendizagens vivenciadas pelas crianças pequenas e compartilhadas em contextos de pré-escola, buscam compreender “como elas as significam em seus cotidianos, com a intenção de contribuir para os debates contemporâneos da área da Educação Infantil (EI), intensificados com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017” (p. 54).

Kremer, Gobbato e Barbosa (2020) sublinham a potência de tornar visíveis as concepções, visões de mundo e teorias das crianças como forma de contribuição para a garantia dos seus direitos. Ademais, as autoras esclarecem que a escuta das crianças sobre suas aprendizagens na pré-escola pode trazer outras perspectivas e novos elementos, justamente para pensar a aprendizagem como objeto próprio do conhecimento pedagógico.

[...] não são apenas as grandes teorias e os dispositivos legais que podem colaborar na produção de novos conhecimentos sobre a aprendizagem. Os atores sociais também têm muito a nos informar sobre as suas experiências de aprendizagem no cotidiano da pré-escola. Diante desses pressupostos, compreendemos que a escuta e a participação das crianças para a produção acadêmica sobre a aprendizagem têm a sua relevância epistemológica, política e metodológica (AGOSTINHO 2008 *apud* KREMER, GOBBATO e BARBOSA, 2020, p. 56).

Nesta mesma linha, Barbosa e Horn (2019) mencionam que “as mais novas abordagens acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças”, o que legitima um currículo que valora a aprendizagem “em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças” (2019, p. 29).

Rocha (2001) afirma a distinção da etapa da Educação Infantil com relação ao Ensino Fundamental, ao enfatizar que:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 31).

Barbosa e Richter destacam a importância educacional de considerar que “as ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas requerem a especificidade de serem por eles e elas vivido nas suas experiências existenciais de começar-se, junto com os adultos, no mundo comum” (2018, p. 52). A partir do conceito de mundo comum concebido por Arendt (2016), as autoras defendem a compreensão de que “um currículo pode potencializar experiências de infância para as crianças quando suas intenções (planos) e suas ações (práticas) intensificam a pluralidade das interações vividas por adultos e crianças pequenas no cotidiano da escola de educação infantil”. Do mesmo

modo, as intenções, ações e interações, “sedimentam-se no binômio cuidar e educar e tem como compromisso pedagógico a efetivação tanto do direito à educação quanto do direito de as crianças viverem o tempo alargado de suas infâncias, de seus começos” (2018, p. 52).

Pensar sobre a especificidade da docência na Educação Infantil diz respeito a refletir sobre o que tece o fazer docente nesta etapa da Educação Básica. Barbosa (2016) corrobora com esta reflexão, ao sublinhar três notas acerca da ação docente com crianças pequenas. Notas que, segundo a autora, dizem respeito à formação inicial, à ideia de uma atividade profissional que implica a pesquisa e a militância. A docência com crianças pequenas, nessa premissa, é concebida na relação entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana e os saberes e conhecimentos específicos da Educação Infantil. Significa, nesse sentido, atentar para as especificidades dessa profissão, especificidades que estão presentes na escola e nos encontros cotidianos entre adultos e crianças. Para isso, como defende Barbosa:

[...] é preciso indagar, problematizar, desnaturalizar: as teorias de formação docente e procurar nos conhecimentos específicos da área da Educação Infantil elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de educação infantil, das reflexões sobre a infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil (2016, p. 139).

A busca em “desnaturalizar” (BARBOSA, 2016, p. 139) a formação docente, a partir do questionamento sobre especificidades das práticas cotidianas com crianças pequenas nos provoca a pensar em como tais especificidades se constituem e emergem no cotidiano. Os “conhecimentos específicos” da docência com crianças pequenas se produzem no encontro e, justamente por isso, cada professora vai tecendo, compondo, constituindo modos de se relacionar com as crianças e com as teorias que fundamentam suas escolhas. Significa dizer que a professora, ao se relacionar com as crianças pequenas, leva consigo “sua experiência como pessoa, sua experiência de infância, de corporeidade, suas concepções de política, de religiosidade, suas experiências estéticas, a postura ética a que se filia” (BARBOSA, 2016, p. 136), pois todas estas experiências balizam o modo como olham, se relacionam e educam as crianças.

Conceber a docência com crianças pequenas como pedagogia relacional, complexa e inventiva permite interrogar como acontece a tessitura dessa docência no cotidiano. Uma tessitura com diferentes fios, elementos e dimensões, os quais são,

portanto, dignos de estudo e discussão, justamente porque os modos de fazer são inventados de modos diferentes, singulares e plurais ao mesmo tempo. Uma tessitura que ofereça às crianças pequenas um “espaço de criação, de construção de relacionamentos, de brincadeiras, de investigações”. Uma docência que “tenha certa previsibilidade, ofereça confiança, mantenha continuidade, mas possua flexibilidade e possa ir incorporando, via participação, as ações e os pensamentos das crianças, deixando assim um lugar ao inusitado” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 35-36).

Afirmar que tais elementos e fios de sentido estão em distintos e múltiplos processos de tessituras nos cotidianos das escolas requer a atenção para tais modos. Uma atenção que busca interrogar não apenas o que são tais dimensões, mas, além disso, trazer à tona, tornando visível, como essas dimensões e elementos, percebidos como fios de um tear, se concretizam nos fazeres pedagógicos nas escolas de Educação Infantil. Este estudo teve a intenção, então, de tecer ideias acerca da docência com crianças, sublinhando a preocupação pedagógica de uma dimensão educativa integral (BARBOSA, RICHTER, DELGADO, 2015) e que se inscreve enquanto um tempo de direito às crianças de viverem suas infâncias.

Concordo com Richter, quando a autora discorre que o trabalho docente na Educação Infantil reúne, ao mesmo tempo, “grandes expectativas e grandes questionamentos. Se, por um lado, constitui uma profissão em expansão, [...] por outro, enfrenta intensos debates em torno de sua identidade profissional”. Ao enfatizar que o desafio da Educação Infantil, nos dias de hoje é “construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais” (2016, p. 33), a autora sublinha a importância de problematizar o como interpretamos e habitamos o mundo que nós, adultos, estamos legando às novas gerações.

Quais saberes do presente e consequentes perspectivas de atualização e renovação do já conhecido lhes oferecemos? Como realizar, nesse encontro intergeracional, a dinâmica – e inevitável – formação, a partir do diálogo entre cultura dos adultos e cultura das crianças? Como pensamos – e sonhamos – a tarefa docente de transmitir valores e concepções de mundo para que bebês e demais crianças os façam seus no gradual processo de aprenderem a transformá-los e renová-los? (RICHTER, 2016, p. 33).

Assim, a questão central do estudo aqui apresentado – que foi a de pesquisar sobre quais fios tecem o fazer pedagógico das professoras de Educação Infantil – provocou para pensar sobre como as suas artesanias docentes são tecidas a partir desses fios, ou seja, a partir de suas escolhas, a partir de seus “como fazem”. Aqui, considero importante

explicitar, com Richter (2016), que o modo como acolhemos as crianças pequenas está profundamente comprometido com as experiências culturais que nos acompanham.

Neste pressuposto, “se as práticas informam as teorias, as teorias também orientam as práticas”, o que reafirma a importância de problematizar como os adultos compreendem seus modos de acolherem, de se relacionarem, de estarem com o outro. Deste modo, concordo com a autora, ao sublinhar que “um olhar e uma escuta mais atentos a essa circularidade, entre o que pensamos e como fazemos, constitui um dos objetivos mais significativos do processo educacional” (RICHTER, 2016, p. 18-19).

2.2 Estudos que evidenciam a docência na Pré-Escola

A educação deve às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é o caso de contentarmo-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKLIAR, 2012, p. 23-24).

A escolha pela citação de Skliar (2012) logo no começo desta seção busca justamente isso: nos lembrar da importância de devolver para as crianças “gestos que lhes foram subtraídos”. Me aproximo desta citação para defender a importância de evidenciar a temática da docência na pré-escola, a partir da defesa de que é preciso estudar e qualificar discussões acerca desta etapa na Educação Infantil.

Nesta seção, reflito em torno de fios que tecem a docência, enfatizando a pré-escola, com a intenção de identificar alguns dos fios que se destacam quando a temática é a docência na pré-escola da Educação Infantil. Para isso, inicialmente, apresento uma revisão da literatura dos trabalhos sobre a ação docente com as crianças pequenas de 4 a 6 anos, publicados nos encontros nacionais bianuais da ANPED⁸ – Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação - , de 2013 a 2021. As produções foram

⁸ Fundada em 16 de março de 1978, a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.

selecionadas dos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, do Grupo de Trabalho 07, intitulado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, grupo este que reúne um conjunto de produções científicas, políticas e militantes em defesa da educação das crianças.

Os trabalhos mapeados nesta pesquisa foram publicados nas últimas cinco reuniões, ocorridas em Goiás (2013), Florianópolis (2015), São Luís do Maranhão (2017), Niterói (2019) e Belém do Pará (2021). Esse recorte temporal justifica-se pela intenção de compreender os delineamentos mais recentes apresentados nos encontros. Como critério de escolha, estabeleci que os trabalhos deveriam apresentar em seu título o descritor pré-escola, justamente para compreender como essa temática vem sendo discutida.

Também realizei buscas com os descritores “artesanaria” e “artesanal”, com a intenção de identificar produções que se aproximariam de minha pesquisa, mas não verifiquei nenhum estudo com estes descritores no título. Para obter um resultado mais amplo, neste caso, estabeleci a busca em todos os GTs, não apenas no grupo de trabalho voltado à “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, mas, ainda assim, não obtive nenhum resultado. Importante evidenciar que encontrei, no total, 6 estudos apresentados que contemplavam, em seu título, a pré-escola, os quais apresento e comento a seguir.

No ano de 2013, não obtive nenhum resultado. Em 2015, Marques apresentou uma pesquisa intitulada “A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas”, que teve por objetivo identificar, em 4 pré-escolas municipais, como o registro de práticas e a documentação eram construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, bem como, “qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político pedagógico em ação” (MARQUES, 2015, p. 1). Ao eleger “o registro de práticas e a documentação pedagógica como objeto de análise”, a defesa da autora é a de refletir acerca das possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico.

Nessa premissa, Marques aposta na ideia de que o registro e a documentação podem ser incorporados ao projeto político-pedagógico da Educação Infantil, ao defender que precisam ser concebidos “[...] não apenas como postura individual (o professor que registra), nem, tampouco, como postura organizacional (a “escola” que registra – o registro como elemento da cultura organizacional)” (2015, p. 15). Assim, vale mencionar que:

Para tanto, também a documentação precisa ser assumida, pelos coletivos, como atividade intencional e objeto de reflexão; não se trata simplesmente de incorporar modalidades de documentação, e documentar por documentar, mas de tornar essa produção objeto de análise. Registro e documentação não constituem conceitos vinculados apenas à Educação Infantil; a partir dos elementos discutidos nesta pesquisa, é possível concluir que se trata de postura pedagógica assumida por professores e coletivos, pautada em determinadas concepções de educação, de criança e de infância. (LOPES, 2015, p. 16).

Campos e Barbosa (2017), em um trabalho intitulado “A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”, analisaram quais as estratégias que as três maiores cidades dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul utilizaram, como forma de atender a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos conforme a lei N°12.796/13. As autoras ponderam que “os estudos desenvolvidos até o momento, bem como os dados obtidos nas pesquisas [...] são indicativos de estarmos longe da universalização da pré-escola”. Ao mesmo tempo, alertam para as estratégias utilizadas para atender ao previsto no atual Plano Nacional de Educação, quando os municípios realizam “essa tarefa via um processo que privilegia a parceria público-privado secundarizando o papel do Estado na execução dessa política pública”. Esse alerta se deve, principalmente, porque “essa divisão de tarefa entre Estado e Sociedade civil não é nova na educação infantil”, tendo sido uma estratégia já adotada “no regime militar, e foi de igual modo criticada tendo em vista a baixa qualidade que resulta na educação infantil, especialmente para as crianças pobres (2017, p. 14-15). Segundo as autoras:

Em síntese, se por um lado a obrigatoriedade da matrícula foi comemorado como ampliação do direito, uma vez que agora sendo obrigatório os governos teriam que prover esse direito, por outro lado como procuramos discutir, em um país com as fragilidades na execução dos direitos sociais, em uma etapa educativa que historicamente sempre houve um descompasso entre o proclamado e o efetivado, em termos legais, essa obrigatoriedade nos colocou outros desafios (CAMPOS, BARBOSA, 2017, p. 15).

Louzada (2017), em um ensaio chamado “Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso”, abordou a concepção de avaliação presente na pré-escola, a partir da problematização da utilização desses cadernos para a pré-escola na rede pública municipal do Rio de Janeiro. A intenção da autora foi a de confrontar a concepção expressa nos cadernos pedagógicos adotados no município com a concepção de avaliação defendida pelos documentos curriculares produzidos pelo Ministério de Educação (MEC) para a Educação Infantil, bem como, os próprios documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Rio) para essa faixa etária. Este estudo, portanto, adverte para a “preocupação exacerbada com a

alfabetização das crianças na pré-escola, preocupação diretamente atrelada aos resultados posteriores nas avaliações da própria rede e do governo federal” (p. 7). Ademais, a autora defende a necessária “reconstrução do significado da pré-escola e de suas práticas avaliativas”, a partir de um “olhar que se fundamente em concepções plurais de criança, de desenvolvimento e dos caminhos percorridos por elas em suas aprendizagens” (p. 12).

Cagneti e Madeira (2017) escrevem a respeito da obrigatoriedade da Educação Infantil, a partir de uma pesquisa de Mestrado ainda em desenvolvimento, intitulada “A pré-escola foi para a Escola: estratégias para cumprimento da lei da obrigatoriedade”. O objetivo foi analisar o cotidiano da Educação Infantil em espaço adaptado em escola de Ensino Fundamental para o cumprimento da Lei n. 12.796/13, que determina a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade. A pesquisa, ocorrida em uma Escola de Ensino Fundamental que teve seu espaço adaptado para atender em média 160 crianças de Educação Infantil, verificou a limitação de propostas que vêm ao encontro do eixo curricular das Interações e Brincadeiras, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), considerando que, neste espaço adaptado, as crianças pequenas tinham como regras:

[...] não correr no pátio, porque faz barulho para os maiores; a fila na homenagem cívica; a biblioteca cujos livros não podem levar para casa porque os pequenos estragam; a falta dos “cantos” que incentivam o protagonismo infantil; a metodologia da alimentação que estimula a autonomia; o espaço organizado de forma agradável, decorado e alegre; a limitação do uso do banheiro no momento do recreio dos maiores..., ou seja, esses espaços adotados acabam por restringir as vivências das crianças, além de termos novamente o “espectro” do ensino fundamental como orientador do cotidiano, das rotinas da Educação Infantil (CAGNETI, MADEIRA, 2017, p. 4).

Em 2019, Falciano e Nunes, em um artigo denominado “A obrigatoriedade da pré-escola leva à sua universalização?”, analisam o processo de universalização da pré-escola em 16 municípios de um determinado estado da região sudeste no período entre 2010 e 2017, após a EC nº 59/2009 que tornou obrigatória a escolaridade de crianças de 4 a 17 anos. A análise teve como unidade de estudo as redes municipais de ensino e observou se a população de 4 e 5 anos de idade foi atendida, como ocorreu este atendimento e se houve impacto no atendimento em creche. O estudo, destacando número de matrículas, apontou que “a creche não sofreu efeitos negativos nos municípios e no período estudado” (2019, p. 7). Conforme os autores, a Educação Infantil - creche e pré-escola - cresceu em quase todos os municípios, “impulsionada justamente pelo crescimento das matrículas em creche, que aumentaram a sua representatividade em

relação à pré-escola no âmbito da Educação Infantil” (2019, p. 7). Este estudo, elaborado a partir de dados quantitativos, problematizou, portanto, a universalização da Educação Infantil a partir da obrigatoriedade, não questionando aspectos que dizem respeito às propostas pedagógicas.

No ano de 2021, um trabalho foi encontrado, evidenciando a obrigatoriedade da matrícula de crianças na pré-escola. Silva e Vieira apresentam resultados de pesquisa a respeito da percepção de familiares e profissionais da educação sobre a obrigatoriedade escolar na pré-escola. O objeto de pesquisa foi a análise da obrigatoriedade, sendo que as autoras, ao contemplarem as vozes de familiares e de profissionais, alertam para o perigo de rupturas na Educação Infantil, que passou a ser subdividida em duas etapas: a pré-escola – com a obrigatoriedade de matrícula - e a creche – que permanece na legislação como opção da família.

A partir da exposição dos estudos encontrados acerca da pré-escola, é possível identificar alguns fios: a preocupação com estratégias que visam alcançar o atendimento a partir da obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos, bem como, problematizações acerca das propostas pedagógicas relacionadas ao registro e à avaliação presentes nesta etapa. Ademais, considerando que se trata de um número pequeno de pesquisas, dentre tantas encontradas sobre a temática da Educação Infantil, compactuo da preocupação pedagógica acerca de concepções e rupturas entre creche e pré-escola, mencionadas no trabalho de Silva e Vieira (2021).

Compreendo a importância de mais reflexões em torno da pré-escola, justamente com a intenção de aprofundar e qualificar as discussões já mencionadas. Um dos fios encontrados, que tece a docência na pré-escola, se relaciona com a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos e, neste sentido, percebemos a necessidade de problematizar reflexões sobre como estão ocorrendo estratégias para atender à obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. Com relação a essa preocupação pedagógica, torna-se urgente o debate, tanto na formação inicial como continuada, de que, além da organização de estratégias que atendam à obrigatoriedade, é preciso conceber o ingresso das crianças de 4 anos como direito à educação e, nesta linha de pensamento, o modo de ofertar essa educação não pode estar dissociado do educar e do cuidar, das interações e das brincadeiras, ou seja, não pode estar dissociada das concepções relacionadas à pedagogia da infância. Vieira discute acerca disso, ao evidenciar que o acesso às creches e pré-escolas precisa ser problematizado a partir do grande desafio de democratizar e

universalizar o acesso, sem esquecer de concepções sobre a Educação Infantil, construídas nos últimos 30 anos no Brasil:

O acesso às creches e pré-escolas, concebidas como instituições educacionais, não está dissociado de uma oferta de qualidade, em espaços institucionais não domésticos, com infraestrutura adequada e com profissional qualificado, sustentando-se numa concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Tais elementos definidores de políticas, estabelecidos na legislação educacional, persistem e precisam ser constantemente reafirmados. (VIEIRA, 2011, p. 248)

A intenção em trazer a pré-escola como campo de discussão se justifica pela defesa da especificidade na Educação Infantil, especialmente no que tange a situações de aprendizagem que primem pelo respeito às crianças e que promovam espaços e tempos capazes de garantir interações e brincadeiras. Há uma distinção entre a creche e a pré-escola, principalmente quando compreendemos que as crianças de 4 a 6 anos têm mais autonomia que os bebês e as crianças bem pequenas. A defesa, portanto, é a de não esquecer da especificidade do fazer pedagógico com crianças e, para isso, uma estratégia talvez seja a de recuperar algumas características do fazer docente no berçário e na creche.

Para explicitar melhor essa ideia, considero que, assim como as aprendizagens das crianças pequenas se ampliam, o fazer docente também contempla essa ampliação, ao passo em que as crianças de 4 a 6 anos trazem outros elementos em seu agir. Porém, algumas características, tanto das crianças quanto das professoras, permanecem, ou deveriam permanecer, principalmente com relação ao fato de que as crianças continuam tendo o direito e a necessidade de brincarem e interagirem.

A professora de pré-escola, nessa premissa, não pode esquecer disso: de que alguns novos elementos serão introduzidos em sua prática pedagógica, mas que o cuidado, as brincadeiras, os jogos, as interações, precisam continuar. Esta defesa é relevante, justamente para não correremos o risco de que tenhamos, como antes da Constituição federal de 1988, a duplicidade de histórias na Educação Infantil: a creche como cuidado e a pré-escola como preparação para o Ensino Fundamental. Para refletir sobre algumas características que precisam permanecer no fazer pedagógico com as crianças pequenas, me aproximo de Richter e Barbosa (2010), quando as autoras abordam sobre o papel do adulto na relação com os bebês e as crianças bem pequenas:

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê,

mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (RICHTER, BARBOSA, 2010, p. 87, grifo meu).

2.3 Estudos que sublinham o fazer pedagógico e a artesanaria docente

[...] podemos nos perguntar o que envolve aprender esse “fazer” do(a) professor(a) de crianças pequenas. De forma articulada aos princípios pedagógicos, políticos, éticos e estéticos, é necessário aprender o “como”? O que isso significa e quais são as implicações? (BARBOSA, GOBBATO, 2022, p. 317).

Nesta seção, apresento alguns estudos que sublinham o fazer pedagógico e a artesanaria docente, com a intenção de refletir acerca de como tais estudos contribuem com a presente pesquisa. Como já enfatizei na seção anterior, na pesquisa realizada, entre os anos de 2013 a 2021, no site da ANPEd, não encontrei estudos que trouxessem como questão principal a artesanaria docente. Contudo, a temática do fazer pedagógico vem sendo discutida por alguns autores, sendo que me aproximo de alguns deles, justamente para qualificar a discussão em torno de conceitos que, para mim, são caros para a temática do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Gobbato e Barbosa (2022) contribuem com o presente estudo, ao refletirem sobre o fazer docente com crianças pequenas. A partir de uma pesquisa que teve como tema principal a didática na Educação Infantil, evidenciam a complexidade presente na ação pedagógica em creches e pré-escolas, discutem a didática como articulação política, técnica, ética e pedagógica e consideram a perspectiva da artesanaria docente como significativa a criação de currículos e didáticas inventivas e dialógicas na formação docente. As autoras explicitam a compreensão do professor artesão como aquele que tece as práticas com as crianças a partir de uma relação de cooperação e dialogia, defendendo a autoria conjunta do adulto e das crianças.

A costura entre a docência na Educação Infantil e artesanaria pode ser encontrada na afirmação de Barbosa (2016), quando argumenta que a profissão de professor (a) de crianças possui um caráter híbrido: reflexivo e ativista. Um (a) professor (a) de crianças pequenas tem, portanto, “uma relação forte com a ação [...] com a artesanaria de um saber que se produz em contexto. Isto é o cerne da discussão pedagógica, uma teoria em ação” (p. 134). Assim, proponho uma relação entre artesanaria e docência, compreendendo que a docência com crianças possui o caráter híbrido da reflexão e da ação (BARBOSA, 2016).

Artesanal é a atividade na qual o pensamento e a ação, a teoria e a prática não se separam. Neste viés, compreender o conceito de artesanaria e, por conseguinte, a prática docente enquanto uma prática artesanal, requer uma formação docente que supere a mecanização técnica, rotineira e monótona de qualquer trabalho, porque incorpora a possibilidade de pensar e de sentir, procurando qualificar o fazer no sentido do prazer e da responsabilidade do trabalho bem-feito, do compromisso na realização de uma obra (MACHADO; BARBOSA, 2018, p. 141).

Branda (2018), a partir de Sennett (2009), problematiza a docência universitária como um trabalho artesanal, explorando conceitos como artesanaria, motivação, habilidade, despertar, perícia, vocação e orgulho pelo próprio trabalho. A autora evidencia condições importantes que podem ser objeto de reflexão para a formação docente universitária, como “uma mente aberta, o entusiasmo e a responsabilidade que juntos, operam sobre a motivação e a habilidade de fazer bem as coisas” (2018, p. 58). Para Branda (2018), a “mentalidade aberta” (p. 58) pode ser compreendida como atitude de escuta e de abertura, de acolhimento e de atenção.

O entusiasmo se manifesta quando alguém se interessa por algum objeto ou alguma causa, se lança a ele e faz isso com a alma. O autêntico entusiasmo é uma atitude que opera como uma força intelectual. Um mestre capaz de despertar entusiasmo em seus estudantes faz algo que não se pode prescrever em nenhum documento pedagógico. Assim como o entusiasmo, a responsabilidade é concebida como um traço moral, não como um recurso intelectual. Ser intelectualmente responsável implica considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotá-las quando elas surgirem de qualquer posição previamente assumida (BRANDA, 2018, p. 58).

O estudo de Branda (2018) se aproxima das ideias que assumo nessa tese, ao declarar, a partir de Sennett (2009), que todo bom artesão mantém um “diálogo entre as práticas concretas e o pensamento, que evoluem até se converterem em hábito” (BRANDA, 2018, p. 59). A preocupação central do estudo é o de refletir acerca de como os professores universitários são capazes de promover nos estudantes a motivação e o interesse em fazer as coisas bem-feitas, a partir de práticas docentes que tenham como características centrais a mente aberta, o entusiasmo e a responsabilidade.

Como modo de aproximação com o que venho refletindo, Haddad (2014) discorre que, assim como “cada peça fabricada pelo artesão é única, cada [...] encontro de um professor revela sua singularidade na inteireza das relações [...] e na experiência a partir desta ação”. A autora enfatiza que, para que a docência se constitua como “produção artesanal, é necessário rejeitar as práticas que fragmentam o trabalho docente e que se mostram demasiadamente preocupadas com a lógica de produção vigente”.

Nessa perspectiva, conforme a autora, o trabalho do profissional da Educação precisa ser compreendido, neste sentido, como “ofício integrador e sincrônico, onde o conhecimento histórico e humano é considerado em relação às suas práticas, e a sua formação pessoal é interligada diretamente com a sua atuação” (HADDAD, 2014, p. 269), no encontro com os outros; crianças e adultos.

Zucheti, Moura e Menezes (2014), em um estudo denominado “A artesanaria de um fazer - a prática do trabalho de educadores”, apresentam resultados de pesquisa em práticas de educação não escolar. Por meio de entrevistas individuais e da formação de grupos de discussão com educadores atuantes em projetos socioeducativos, evidenciam quem são esses sujeitos e como eles se produzem, além de oportunizar um conjunto de reflexões sobre práticas de educação que são contextualizadas numa dada realidade e produtoras de novas sensibilidades.

Assim, encontraram em sua pesquisa, um planejamento “que valora, pensa e improvisa a ação, que funciona considerando o vínculo que se estabelece entre educadores e educandos, [...], marcado pela estética da relação, [...] se apresenta como uma artesanaria, partilha de palavras, ideias, gestos, que dizem do cuidado com o outro”. Neste sentido, pensam “o trabalho no socioeducativo como um lugar de artesanaria, tanto pela ausência de um conceito previamente dado, quanto por não estar preso a uma prescrição pedagógica clássica” (ZUCHETI; MOURA; MENEZES 2014, p. 982).

Neves e Boff (2018) se aproximam do conceito de artesanaria proposto por Sennett (2009), sublinhando a defesa de uma formação de professores centrada não na concorrência ou na pressa, mas na busca em desenvolver com qualidade. Tomam o conceito de artesanaria para pensar a formação de professores, compreendendo que a docência “é uma profissão que exige o desenvolvimento de um trabalho feito com qualidade, de um professor que trabalhe buscando a qualidade em seu ofício (p. 139).

Fabris, Bahia e Neves (2018), em um artigo que tem como objeto de estudo a formação de professores, se utilizam dos estudos de Sennett, para pensar a qualidade na formação inicial de professores, inspiradas pelos pressupostos de um artífice, a relação entre pensamento e ação, o tempo, a repetição e a “satisfação em fazer bem, o que produzia habilidade e um produto bem elaborado, um produto com qualidade”.

Por meio de uma analogia com o ofício do artesão, pensamos em qualidade. Essa qualidade potencializa as práticas dos licenciandos desde a sua graduação, uma vez que eles têm a oportunidade de problematizar e refletir sobre a escola e a universidade, tornando-se protagonistas de sua formação. A qualidade gerada pela artesanaria só se dá com um tempo maior, um tempo para aprender,

fazer, refazer, criar e recriar, praticar até chegar a um ponto em que observamos as novas práticas com um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvido nessa artesanaria (FABRIS, BAHIA, NEVES, 2018, p. 294).

Lanzarini (2021), em sua tese de doutorado, interrogou acerca de como professores universitários imersos em processos de inovação na docência manifestam a sua artesanaria profissional. Nesta perspectiva, a partir de conceitos de Sennett, problematizou a docência universitária, compreendida como artesanaria, diante do imperativo da inovação na contemporaneidade. Para isso, analisou a maneira como professores universitários escreviam e falavam acerca do seu fazer, na busca de compreender os “movimentos, as aprendizagens e os dilemas que perpassam o tornar-se, o formar-se e o ser docente universitário na contemporaneidade”, e, principalmente, conforme a autora “buscando identificar manifestações da artesanaria docente nestas falas e escritas” (2021, p. 6).

As reflexões produzidas a partir dessa pesquisa foram organizadas em torno de seis marcadores: o tornar-se docente universitário na contemporaneidade; o desenvolvimento da **habilidade artesanal; o compromisso com o fazer docente; a consciência material; a cooperação e o orgulho pelo próprio trabalho**. No percurso de pesquisa, foi possível identificar, reconhecer e valorizar a maneira artesã como o grupo de professores participantes exerce seu ofício, apesar de todas as dificuldades apresentadas pelo contexto atual da educação, concebendo, assim, a docência universitária como um ofício artesanal, isto é, sem perder o desejo de um trabalho bem-feito pelo simples fato de fazê-lo bem (LANZARINI, 2021, p. 6, grifos meus).

2.4 O vínculo entre a mão e o pensamento: das mãos e das maneiras de ser professora de crianças pequenas

A técnica tem má fama; pode parecer destituída de alma. Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos um alto grau de capacitação. Para elas, a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão. [...] A ciência tenta demonstrar como esses movimentos, aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar (SENNETT, 2009, p. 169).

A partir da intenção de sugerir a perspectiva de uma docência artesanal para a Educação Infantil, evidencio a característica proposta por Larrosa (2018), a partir de Sennett (2009) para conceber o artífice, que se remete ao vínculo entre a mão e o pensamento. Esta relação pressupõe que de todos os membros do corpo humano, a mão é dotada da maior variedade de movimentos e que podem ser controlados como bem queremos. Assim, como argumenta o autor, a ciência busca corroborar como tais

movimentos, aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar.

Como enfatiza Sennett, “nossos antepassados humanos aprenderam a segurar as coisas nas mãos, a pensar sobre o que seguravam e afinal a dar forma às coisas; [...], os seres humanos produzem cultura”. O ato de pegar algo acontece pelo “diálogo evolutivo entre a mão e o cérebro”. Segurar algo é, como supõe Sennett, “um ato voluntário, uma decisão, em contraste com movimentos involuntários como piscar” (2009, p. 171). Pegar, nesse viés, se torna uma decisão. Uma escolha. Assim como as escolhas que realizamos com relação à docência. Como seguramos nas mãos? Como pegamos? Como apresentamos as coisas do mundo às crianças? Tal ação possuiria alguma relação com a docência? Quais fios tecem os gestos de nossas mãos?

Debater a importância dos gestos, das mãos e do corpo das professoras artesãs ao estudar o fazer docente na Educação Infantil significa problematizar, assim como Larrosa, ao escrever que “poderíamos dizer que o ofício do professor não é mais um ofício artesanal [...] e, talvez por isso, fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade [...], mas não mais de suas mãos, seus gestos” (2018, p. 41). Ou seja, ao trazer à tona a importância da técnica como fazer ético, sublinho que, na docência com crianças pequenas, os gestos e as maneiras precisam ser compartilhados, estudados, aprofundados. Como nos colocamos com as crianças? Como sentamos em uma roda com as crianças? Como organizamos os materiais? Como brincamos com as crianças? Como jogamos com elas? Como olhamos em seus olhos e as escutamos? Essas questões se relacionam com as mãos, com os gestos e as maneiras de uma docência que não “dá aula”, que não “ensina conteúdos”, mas que, no encontro com as crianças pequenas, cotidianamente, apresenta maneiras de se relacionar com o mundo.

As mãos do professor são então mãos que iluminam, que trazem à presença, que apresentam e representam, também são mãos que mostram, que indicam, que assinalam, que chamam ou atraem a atenção, que ensinam, que fazem sinais para o que aparece e merece o esforço de ser olhado. Em relação às imagens que apresenta, o professor é um representante (não faz o mundo ou as imagens do mundo, mas as faz presentes, as apresenta e as representa). [...] Podemos então imaginar que as mãos do professor são também mãos expressivas, que acompanham a sua palavra [...] e fazem falar [...] (LARROSA, 2018, p. 94-95).

Como argumenta Larrosa, o ofício de professor, em muitos momentos, foi desqualificado e convertido em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis

e, justamente por isso, recuperar a discussão das mãos e das maneiras dos professores é importante para reivindicar a dignidade desse ofício:

Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras) mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa. Por essa razão, repensar a vocação através do desvio do artesanato, das mãos e das maneiras, pode talvez, servir para reivindicar a dignidade [...] do ofício do professor, para sugerir que se pode pensar (e fazer) de outra maneira ou, pelo menos, para lembrar que talvez o que nos é dado como natural e necessário não seja nada mais do que aquilo que nos foi imposto e que ainda nos é imposto, na maioria das vezes, é claro, com a nossa colaboração entusiasta (LARROSA, 2018, p. 42).

Larrosa (2018), a partir de Sennett (2009), escreve que “a tese fundamental é a relação entre as mãos e o pensamento”, sugerindo pensar sobre “o que temos em nossas mãos” como o que nos provoca, o que “é de nosso cuidado, o que importa para nós” (p. 69). E, como forma de provocações que também se relacionam com esse estudo, Larrosa questiona:

O que o professor *sustenta*? Quais atividades escolares poderiam ser pensadas a partir *do pegar e do soltar*? O que é que *maneja e manipula*? O que é o que *pega* e o que *solta*? [...] Há algumas coisas das quais o professor tenha que *se livrar*? O que é que o professor *toca*, o que é que *o toca* [...] e o que é que *não o toca*? Como o olho e a mão do professor se relacionam? Para que tem *bom olho* e para que tem *boa mão*? O que é que o professor tem que dominar? [...] Há algumas vezes em que o professor está tão imerso no que faz que *se esquece de si mesmo*? Você poderia tentar uma espécie de fenomenologia dos *gestos* do professor? [...] Quais seriam os *gestos pedagógicos* fundamentais? Haveria algo assim como gestos próprios do professor? (LARROSA, 2018, p. 72, grifos do autor).

Como Arendt sublinha, pensar nos gestos das mãos como linguagem requer valorar o encontro lúdico entre corpo e mundo, um encontro que acontece nas interações, nas conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos (ARENDRT, 2016). Do mesmo modo, Arroyo (2010) evidencia a “importância educativa das relações sociais, da interação, dos rituais e dos gestos” (p. 187). Assim sendo, pensar na arteficialidade docente a partir do vínculo entre a mão e o pensamento pressupõe conceber a força do corpo, das mãos e das maneiras como escolhas pedagógicas.

Esta defesa – a de uma docência artesã que imprime no seu fazer a ética e a estética – se aproxima de Larrosa, quando o autor explicita que “as mãos não só fazem, mas com o gesto de fazer conferem valor ao mundo” (2018, p. 77). Como forma de aprofundar essa reflexão, Larrosa escreve que “o que vemos cada vez mais são mãos vazias e gestos vãos

[...] que correspondem a pessoas que não encontraram nada para imprimir uma forma e para marcar como valioso”.

Portanto, compreender a técnica enquanto fazer instrumental, ético e estético, refletindo sobre as mãos e as maneiras de ser professora de crianças pequenas sugere uma reivindicação contra “gestos estereotipados, gestos de mão que, sem haver tido nem o tempo nem o espaço [...], foram capturadas pela indústria, pela tecnologia, pelos protocolos, pelos modos convencionais e impessoais (mecânicos) de fazer” (LARROSA, 2018, p. 77). Para concluir, o autor esclarece que “também a ação humana, que é sempre de caráter manual, requer o pensar. É por isso que as mãos não são criativas, não pensam, não falam, isto é, não são mãos humanas quando imprimem à força algumas ideias já prontas, isto é, alguns estereótipos” (LARROSA, 2018, p. 77).

Como Sennett propõe, as mãos vão acumulando um repertório de “gestos adquiridos”. A prática, assim, se torna importante, pois, conforme o autor, “esses gestos podem ser ainda mais refinados ou revistos no contexto do processo rítmico que ocorre na prática e a sustém”. Além disso, os gestos adquiridos se qualificam com a prática como avanço técnico e ético, o que corrobora com o que Sennett propõe, ao escrever que “a apreensão preside cada avanço técnico e, cada avanço técnico está cheio de implicações éticas” (2009, p. 199).

Compreender o vínculo entre a mão e a cabeça proposto por Sennett (2009) e relacionar esta característica artesanal com as escolhas pedagógicas diz respeito a pensar como cada eleição do que e do como fazer possui implicações éticas. Esta sugestão se sustenta, pois compreendo que, ao estar com as crianças pequenas, as escolhas quanto aos diferentes modos de organizar, de planejar, de fazer, dizem respeito a como nos constituímos docentes e acumulamos repertórios de gestos.

Além de Sennett (2009) e de Larrosa (2018), para contribuir com a discussão do corpo do artesão, com suas mãos, gestos e maneiras, me aproximo do arquiteto Pallasmaa, que, ao abordar a inteligência das mãos, escreveu que “lamentavelmente, as pedagogias e práticas educacionais prevaletentes também continuam a separar as habilidades mentais, intelectuais e emocionais dos sentidos e das dimensões múltiplas da corporificação humana”. Ainda, discorre que “o papel fundamental das mãos na evolução e nas diferentes manifestações da inteligência humana não é reconhecido”. Como crítica à “era da produção industrial em massa”, o autor pondera que “continuamos a viver em nossos corpos da mesma maneira que habitamos nossas casas, pois infelizmente esquecemos que, na verdade, não vivemos em nossos corpos, mas nós próprios somos

entidades corpóreas”, ou seja, “a existência humana é fundamentalmente uma condição corpórea” (2013, p. 12-13).

Por isso, comungo da ideia de Pallasmaa (2013), ao propor que “as mãos não são meros executores [...], elas possuem suas próprias intenções, seus conhecimentos e suas habilidades” (p. 23). Com relação às mãos dos artesãos, o autor sublinha:

Sempre que vejo a perfeita correspondência e a inexplicável afinidade entre a personalidade de um artesão, suas mãos e seu ambiente de trabalho, me sinto profundamente comovido. A unidade do mundo profissional de um sapateiro e suas mãos, a oficina enegrecida de um ferreiro, coberta por fuligem e impregnada com o cheiro do carvão incandescente, a atmosfera totalmente impregnada da personalidade de um marceneiro, suas ferramentas, sua oficina e o cheiro limpo da madeira, assim como a unidade entre a sala de espera organizada e higiênica de um consultório de dentista e suas mãos cobertas por luvas ou mesmo a totalidade da sala de cirurgia extremamente tecnológica de um microcirurgião ou um médico, com sua máscara de proteção, são exemplos do casamento de um indivíduo e seu ofício, suas responsabilidades e seu orgulho profissional (PALLASMAA, 2013, p. 52-53).

3 A ARTESANIA INTELECTUAL COMO TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador” (WRIGHT MILLS, 2009, p. 22).

Para o começo deste capítulo, reafirmo que o objetivo principal da investigação foi de escutar e refletir a partir das narrativas docentes, orais e escritas, identificando os fios que tecem fazeres pedagógicos e relacionando tais fios com o conceito de uma docência artesanal. Ao mesmo tempo, a escrita da tese remete a princípios que se aproximam da ideia do ofício de pesquisar em sua dimensão de artesanaria intelectual como foi proposto pelo sociólogo Charles Wright Mills (2009).

Desta forma, creio que a investigação tem relação com o que consigo perceber e as perguntas que tenho sobre o mundo, ou seja, sobre os fios que me tecem pesquisadora e docente. Como Larrosa declara, “o mundo, portanto, é visto como “isso” sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos” (2018, p. 21). Além disso, a citação de Larrosa contribui para o estudo, pois também acredito que a pesquisa buscou “pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existência” (2018, p. 21).

Para refletir acerca dos fazeres docentes das professoras de Educação Infantil participantes da pesquisa, minha busca foi a de estudar sobre como estes elementos/fios são tecidos na ação docente com as crianças e, mais, como podem contribuir com essa docência – uma docência artesã, que não separa o fazer e o pensar. Neste sentido, compreendo que assumi o conceito de artesanaria intelectual (WRIGHT MILLS, 2009), com a manutenção de um arquivo como produção intelectual, bem como, com a tomada de notas para o aprofundamento de reflexões e compreensões no decorrer destes quatro anos de pesquisa e escrita da tese.

Wright Mills (2009), um dos mais importantes cientistas sociais do século XX e que discorre sobre o conceito de artesanaria intelectual, ao rejeitar a separação entre a vida e o trabalho artesanal do artesão intelectual, enfatiza como um pode contribuir com o outro. A partir da perspectiva sociológica, defendia que o modo como percebemos o mundo se inscreve na dialética entre nossa biografia individual e o contexto histórico. Nesse viés, o autor compartilha da ideia de que o pesquisador compreenda seu estudo como um ofício, o que sublinha “a importância da dimensão existencial na formação do pesquisador” (p. 13).

[...] a imagem de um ofício - e sua associação com as ideias de artesanato e oficina - se contrapõe à visão do trabalho como alguém que testa hipóteses construídas a partir de leis gerais e aplicadas através de métodos controláveis. No trabalho do cientista social não haveria fórmulas, leis, receitas, e sim *métodos*, no sentido original grego da palavra: via caminho, rota para se chegar a um fim (WRIGHT MILLS, 2009, p. 13).

Nessa direção, percebo a pesquisa como “a prática de um ofício”, indissociável, neste momento, da minha vida. Ao conceber o estudo como artesanaria intelectual (WRIGHT MILLS, 2009), como uma das estratégias de registro, contei com um diário de campo, no qual eu realizava anotações sobre reflexões dos encontros. Também, organizei um arquivo com as transcrições das gravações dos encontros do grupo, bem como, um arquivo com registros que as professoras realizaram.

Wright Mills (2009) pontua que a escolha em organizar arquivos, bem como, manter um diário oportuniza ao pesquisador a imaginação sociológica. Ou seja, a capacidade de reflexão, que “consiste na capacidade de passar de uma perspectiva para outra, o que [...] distingue o cientista social do mero técnico e que promove, [...] que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício” (2009, p. 15).

Uma responsabilidade que assumi, enquanto professora e pesquisadora, talvez seja o de “alargar o pensamento” (HANNAH ARENDT, FERRY, 2010), tanto o meu, ao estudar acerca da artesanaria docente com crianças pequenas, quanto o das professoras que participaram da investigação. Nesse viés, o pensamento alargado poderia ser definido, num primeiro momento, como autorreflexão, como conseguir arrancar-se de si para se colocar no lugar de outro, não somente para melhor compreendê-lo, mas também para tentar, num momento em que se volta para si, olhar seus próprios juízos de valor do ponto de vista que poder ser o dos outros.

É o que exige a autorreflexão: para que se tome consciência de si, é preciso situar-se a distância de si mesmo. Onde o espírito limitado permanece

envesgado em sua comunidade de origem a ponto de julgar que ela é a única possível, ou, pelo menos, a única boa e legítima, **o espírito alargado consegue, assumindo tanto quanto possível o ponto de vista de outrem, contemplar o mundo como espectador interessado e benevolente.** Aceitando descentrar sua perspectiva inicial e arranca-se ao círculo do egocentrismo, ele pode penetrar nos costumes e nos valores diferentes dos seus; em seguida, ao se voltar para si mesmo, tomar consciência de si de modo distanciado, menos dogmático, e com isso enriquecer suas próprias ideias. (...) **A ideia de liberdade entendida como a faculdade de arrancar-se da condição particular para aceder a uma maior universalidade, aquilo que chamaríamos de humanização do humano** (FERRY, 2010, p. 222, grifo meu).

Partindo da crença da pesquisa como artesanaria, compreendo, com Wright Mills, que “o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar” (2009, p. 22). Assim, compartilho que essa tese comunica uma atitude lúdica, enquanto pesquisadora, em relação às expressões e palavras das professoras participantes da pesquisa (WRIGHT MILLS, 2009), em um percurso investigativo na busca de significados para as palavras que me provocam.

Ao investigar sobre o “como fazer”, ou seja, sobre quais os fios e como se tecem para constituir uma docência artesã na Educação Infantil, me aproximo do poeta Manoel de Barros (2018) que, a partir do filósofo Benjamin (1996), retoma a ação de “escovar” palavras. Assim, coloco-me à tarefa de escovar as narrativas que dizem respeito a saberes e fazeres docentes do grupo de professoras participantes da pesquisa.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressanhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2018, p. 17).

Tal escrita se constitui, para mim, também como uma artesanaria, pois busca articular uma relação entre conceitos, entre práticas, entre práticas e conceitos. Uma relação entre ideias que, a partir de uma pesquisa com professoras, possa tornar visível a legitimidade de uma docência artesã, que não separa o fazer e o pensar. Como escrevi

anteriormente, as questões do estudo constituíram as escolhas metodológicas da pesquisa que apresento nesta tese. Para “responder” aos objetivos propostos na investigação, a escuta das professoras e de suas narrativas acerca dos seus fazeres docentes se tornou um princípio metodológico. Nesta perspectiva, como uma estratégia que me mobilizou desde a escrita do projeto, apresento, a seguir, ideias que se constituíram como premissas nas escolhas metodológicas assumidas na pesquisa desta tese.

3.1 A narrativa como tessitura metodológica da pesquisa

*Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, **concluindo a investigação ainda centrado no viver e no contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quando social.** (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 20, grifo meu).*

A opção pela narrativa se sustenta tanto na busca em encontrar “fios” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010), emergentes das narrativas das professoras participantes da pesquisa, como com o argumento de Conelly e Clandinin (1995), ao defenderem a potência do estudo da narrativa como um estudo a respeito do modo como os humanos experimentam o mundo.

Segundo Conelly e Clandinin, a investigação narrativa é opção cada vez mais difundida em estudos acerca da experiência educativa, porque “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (1995, p. 11).

Minha aposta se relaciona com a defesa de que a experiência, como sugerem Contreras e Pérez de Lara (2010), abrange um claro conteúdo narrativo, pois transcorre em um tempo, reflete as vivências e implicações subjetivas de seus protagonistas e normalmente expressa acontecimentos. Acontecimentos que, quando narrados, seja por sua novidade ou imprevisibilidade, se tornam algo que vale a pena ser contado.

Assim, reafirmo meu desejo, enquanto pesquisadora implicada: buscar saberes que embasam fazeres pedagógicos (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010). Como um estudo com a intenção de estudar, compartilhar e refletir, compreendo a importância de multiplicar sentidos a partir das narrativas das professoras.

[...] esta forma de investigar “o sentido” delimita também uma postura de se absorver as informações resgatadas pela pesquisa de campo como dados

existenciais, que devem ser submetidos a uma leitura sem pré-conceitos. É uma descrição do fenômeno, de maneira a contemplar seus mais diversos ângulos. Interrogar o fenômeno de forma que o sentido pode multiplicar sentidos (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Estudar a educação como experiência é, portanto, problematizar as qualidades do que e de como se vive, vivendo o encontro e valorizando as múltiplas dimensões que envolvem situações educativas.

A educação como experiência é, acima de tudo, *viver o encontro educativo como uma experiência, fazer de uma relação educativa a possibilidade de uma experiência*. Neste sentido, as relações educativas são sempre uma oportunidade de uma experiência da alteridade: do descentramento de si para dar a oportunidade ao outro se manifestar, se expressar, te tocar. A abertura à experiência é, pois, o mesmo que *deixar-se tocar*: reconhecer no outro sua singularidade, deixar-se dizer, deixar que algo te chegue sem impor sua própria mirada (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, grifos nossos, p. 30-31).

Desta forma, o presente estudo partiu de uma pesquisa com nove professoras de pré-escola de Educação Infantil, assumindo a perspectiva narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995; CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010) e de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEIN, 1994). A produção dos dados empíricos da pesquisa ocorreu a partir da estratégia de Grupo Focal (GATTI, 2005), que aconteceu em encontros semanais de julho a outubro de 2020, sendo que isso será bem descrito no próximo capítulo.

Por isso, a escolha pela epígrafe no início do capítulo revela o quanto a pesquisa narrativa fez sentido para o estudo, como uma abordagem metodológica capaz de valorar narrativas das professoras participantes da pesquisa. Compreendo a importância de salientar que os dados foram produzidos, justamente porque assumo que os mesmos não são coletados, colhidos, prontos, mas são produzidos pelas narrativas dos encontros, a partir das reflexões que em mim se reverberam e fazem sentido. Como defendem Contreras e Pérez de Lara,

[...] para encontrar o fio - ou os fios - de significado, para tentar visualizá-los em suas viagens, para ver como eles passam pela experiência, como eles passam por isso completamente, mas com um sentido apropriado, **é a tarefa própria da significação no processo de investigação, do despertar do pensamento pedagógico que ela nos traz**. E, além disso, podemos ver se fazem trama com outros fios, se constroem um tecido com outras experiências, pensamentos e saberes que nos permitam ir mais além, abrindo novos horizontes de sentido (2010, p. 79, grifo meu).

Compreender que a pesquisa narrativa potencializa a abertura de novos horizontes, de novas perguntas, significa, ao mesmo tempo, defender essa escolha como oportunidade de acolher a inteireza das professoras participantes da investigação, não

categorizando, mas escutando e acolhendo percursos e processos distintos. Por isso mesmo, essa é uma pesquisa com professoras, sobre as relações entre o que pensam e fazem e não apenas sobre suas práticas. Um estudo que buscou, portanto, escutar as vozes, potencializando diferentes fazeres, diferentes escolhas, diferentes artesanias, sem julgar, classificar, comparar.

O título dessa seção “A narrativa como tessitura metodológica da pesquisa” se justifica porque, como sustentam Conelly e Clandinin (1995), narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação, pois “narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados no estudo (p. 12). Ainda, considerando os fios presentes nessa costura da pesquisa e da escrita da tese, a escolha pela narrativa ocorre pela crença nas pessoas como “a corporificação de histórias vividas”. Desse modo, Conelly e Clandinin (1995) mais uma vez contribuem com o argumento de que, “mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais, como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais (2015, p. 77).

Tal investigação, ao pretender interrogar, com um grupo de professoras, acerca de seus fazeres docentes na Educação Infantil significa, como escrevem Contréras e Pérez de Lara, propor uma investigação educativa “lançando-se na experiência (não recebendo experiências, mas entrando plenamente nela), para ver o que se passa, o que nos diz, o que podemos aprender” (2010, p. 18).

Ao mesmo tempo, os autores contribuem para refletir sobre os modos de aproximação aos sentidos das experiências, ao destacarem que muitos são os possíveis caminhos que nos permitem entrar em relação com as pessoas e “entender seus pontos de vista, seus interesses, aspirações, desejos, razões, sentimentos, [...] com suas trajetórias, com o sentido que dão ao vivido, a suas aprendizagens” (CONTRÉRAS E PÉREZ DE LARA, 2010, p. 78).

Ao refletirem sobre a ação de investigar a experiência educativa, Contréras e Pérez de Lara (2010) destacam que a investigação pedagógica se constitui em uma relação plural, incerta, variável, com a intenção de conectar acontecimentos e o sentido educativo. Conceber a educação como experiência, portanto, não supõe uma desvinculação do mundo habitado; mas o contrário. Isso supõe, como afirma os autores, uma atitude de deixar-se surpreender, de abrir-se à interrogação, de estar atento e escutar o que a realidade nos mostra, explorando os sentidos e os não sentidos de uma experiência e,

ademais, das condições em que as experiências são experimentadas. Este pensamento vem ao encontro do que Larrosa sugere:

[...] não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2018, p. 23).

Ao assumir a escolha por uma pesquisa que valorize as narrativas de professoras, defendo, portanto, a ideia de que investigar a experiência educativa se trata, principalmente, de “um pensar pedagógico constantemente situado no coração e ao nível de uma experiência [...]”. Neste pressuposto, sugiro “tornar visível o sutil, mas substancial do que sustenta a relação educacional” (CONTRÉRAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 17), para refletir a partir dos múltiplos significados de uma experiência, propondo a investigação enquanto uma experiência de “conhecer, de aprender e de perguntar-se pelo sentido da ação educativa” (CONTRÉRAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 19).

Clandinin e Connelly (1995), contribuem com os estudos acerca da narrativa, ao explicarem que as narrativas tanto podem ser um fenômeno, como um método de investigação. Ou seja, conforme os autores, narrativa é fenômeno e método. A narrativa, assim, nomeia a qualidade estruturada da experiência a ser estudada e, ao mesmo tempo, nomeia os padrões de investigação para seu estudo.

Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Ademais, os autores sugerem denominar o fenômeno de “história” e a investigação de “narrativa”. Desta forma, as pessoas levam vidas contadas e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, contam histórias delas e escrevem narrativas de experiências. Ainda, esclarecem que, na investigação narrativa, o pesquisador também está vivenciando uma experiência:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa

do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós os pesquisadores narrativos fazemos parte do desfile que presumimos estudar (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 120).

3.2 A escuta das professoras como princípio da pesquisa

*Qualquer que seja, porém, a área do conhecimento e o tipo de pesquisa em jogo, uma **regulação ética** só alcançará a contemporaneidade de perspectiva que dela se espera – para além do objetivismo moderno – **se compreende o ato de conhecer como mais um modo de encontrar o real, com a escuta, acolhimento e responsabilidade que se exige de todo encontro, mas igualmente levando em consideração as especificidades próprias a cada encontro** (SANTOS, 2017, p. 255, grifos meus).*

Importante salientar que, ao tomar a escuta das professoras como princípio da pesquisa, também considero que o processo ético esteve presente em todos os momentos da investigação e não apenas na escrita da metodologia. Compreendo, aqui, a ética como atitude de escuta, de acolhimento, de respeito e cuidado, o que se aproxima da defesa de Santos (2017). E, ainda, com Larrosa, lembro que “a palavra *respeito* vem de *re-spectare*, isto é, de olhar de novo, de olhar mais devagar, mais atentamente, de voltar a olhar” (2018, p. 90, grifos do autor).

Considerando o objetivo geral e específicos da pesquisa e as contribuições da Banca de Qualificação, compreendi que a metodologia precisaria contemplar, sobretudo, a perspectiva de um estudo *com* professoras e não *sobre* professoras, ou seja, precisaria “estudar os professores pela voz desses mesmos professores” (VASCONCELOS, 1997, p. 25).

Nesta premissa, o desenho teórico-metodológico do estudo implicava assumir a escuta das professoras. Esta ideia vem ao encontro do que Clandinin (1995) afirma, ao elencar a investigação narrativa como um modo de legitimar a “[...] importância do conhecimento prático das professoras que emerge das experiências, tanto pessoais como profissionais” (p. 33

Como argumenta Paulo Freire, “a [...] coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (1996, p. 25). Neste viés, ao me aproximar de professoras para buscar quais são os fios que tecem as escolhas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, assumo que escutar

é um verbo que perpassa todo o percurso investigativo. Escutar, como postula Paulo Freire, como “a prática ajuíza o discurso” (1996, p. 25).

Ao tomar a escuta como princípio das opções metodológicas da investigação, comungo, com Barbier (2007) do conceito de escuta sensível, como uma atitude de escutar, apoiada na empatia. A escuta sensível, para Barbier, reconhece a aceitação incondicional do outro, pois não julga, não mede e não compara, mas compreende. Nesta concepção, a escuta sensível “afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está presente, quer dizer, consistente” (2007, p. 94).

A escuta sensível, nessa premissa, “começa por não interpretar para suspender todo julgamento. Ela busca compreender por empatia. [...] aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida” (2007, p. 96-97). Escutar, nesta perspectiva, se configura em uma atitude que vai além da possibilidade auditiva de cada um, pois “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, P., p. 135, 1996). Compreendendo que a pesquisa vai “suscitar mais questões do que resolvê-las” (2007, p. 146), entendo a escuta como atitude necessária em todo o percurso investigativo.

Considero necessário mencionar, aqui, que, em todos os encontros, relembra os combinados, conversávamos sobre os temas a serem debatidos e sempre reafirmava ao grupo que o planejamento dos encontros podia mudar, como combinado no primeiro dia, considerando, sobretudo, que “[...] a costura dos encontros não é somente minha, mas, nossa, enquanto grupo. Um grupo que tem o espaço e o tempo como garantia de escuta, de fortalecimento, de confiança, de intimidade” (PESQUISADORA, agosto de 2020).

Como contribuição ao meu argumento pela escolha metodológica, Santos esclarece a compreensão de três níveis da ética, destacando que “o primeiro nível [...] – por conseguinte, o menos profundo – é o da ética de normas, baseada no cumprimento de regras ou obrigações estabelecidas”. Já o segundo nível, segundo o autor, se relaciona com “[...] a ética de princípios, baseada na convicta adesão a princípios e valores inscritos na consciência [...] em que a responsabilidade consiste em responder pela própria consciência” (2017, p. 250).

O terceiro nível, o que aqui compreendo como necessário na pesquisa, remete à “ética de relação, inspirada na disposição a deixar-se afetar e responsabilizar-se por outrem, com suas necessidades, exigências e limites únicos”. Neste nível ético, “a categoria-chave – ou centro gerador do dever – é a de alteridade” (SANTOS, 2017, p.

251). Refletindo sobre todo o processo vivido na pesquisa – desde a escolha das professoras participantes do grupo focal – como os encontros, o modo de analisar e de interpretar os registros e as falas das professoras, é possível defender que a ética da relação esteve e está presente em todo o percurso investigativo. Refletindo sobre o percurso da pesquisa, posso sustentar que essa atitude ética foi percebida entre todas nós – tanto uma atitude minha como pesquisadora como entre as professoras, como grupo que se constituiu ao longo dos encontros.

Esta afirmação está ancorada em todo o percurso porque, como serão apresentados no capítulo 4, todos os encontros foram costurados a partir dos fios emergentes da relação que se constituiu entre mim, como pesquisadora, com as professoras. Como defende Santos (2017), ao discorrer sobre a ética da relação, a responsabilidade consiste na permanência de “não-indiferente à diferença dos outros”, no momento em que compreendo que “estou diante de rostos humanos a quem devo resposta. Responsabilidade, nesse nível, consiste, então, em responder pelo próximo” (p. 252).

Compreendo o verbo escutar aqui como atitude e disponibilidade para a escuta do dito e do não dito. Barbier colabora com a escrita, ao enfatizar que o homem sempre permanecerá “[...] um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito”. Para a disponibilidade de escutar, lembra o autor, “não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (2007, p.141).

A escuta sensível, nessa prerrogativa, assume “um vazio criador na complexidade do objeto”, ou, dito de outro modo, a atitude de escuta sensível se relaciona com a curiosidade e o questionamento permanente acerca do tema a que escolhemos nos debruçar. A escuta sensível, desse modo, reconhece a pessoa “em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2007, p. 96).

Uma escuta que, como pontua Barbier, “é mais uma arte do que uma ciência”. Uma arte porque é preciso passar “[...] pelo trabalho do vazio”, justamente porque, ao não recusarmos “os benefícios da reformulação”, é a atitude da escuta sensível que “permite ao sujeito desembaraçar-se de seus entulhos interiores” (2007, p. 97). É possível compreender a arte da escuta sensível como a arte de atribuir sentidos, ou seja, uma abertura holística como atitude de entrar na relação com o outro.

A atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível (2007, p. 98-99).

Quando revisito o diário de campo e os diversos registros da pesquisa, assumo que é possível assumir esta atitude de uma pesquisadora implicada com uma escuta sensível, considerando que, desde a escrita do projeto à escrita da tese, sempre tomei o conceito de escuta como “a plena consciência de estar, aqui e agora”, uma “escuta-ação espontânea, [...] imediata” (BARBIER, 2007, p. 99). Ao mesmo tempo, como sugere Barbier (2007), ser uma pesquisadora implicada significa reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicada pelo outro na situação interativa.

Estar implicada, nesse sentido, pode se relacionar com o sentido de estar engajada, assim como Sennett (2009) sublinha ao discorrer sobre a artesanaria. Tomo como premissa o conceito de implicação, que, para Barbier, significa “o sistema de valores [...] (os que o ligam à vida), manifestados [...], de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação (2007, p. 102)”.

A investigação que reverberou nesta tese, portanto, primou pela escuta sensível, como uma postura de escutar e de ver, que, apoiada na empatia, não buscou julgar, medir ou comparar, mas compreender. Os percursos metodológicos se pautaram nesta escuta, concebida como “a plena consciência de estar, aqui e agora” (BARBIER, 2007, p. 99).

Estudar a educação como experiência corpórea, sentida, forjada na ação, na fala, na escrita, se aproxima do que a metodologia narrativa propõe, ao mesmo tempo em que, como já ressalté anteriormente, assumo a teoria da complexidade como escolha epistemológica. Neste sentido, a complexidade costura a própria metodologia e, sobretudo, contribui para o modo de interpretar os dados produzidos a partir dos três desafios propostos por Morin: como reunir, como tratar as incertezas e como realçar o desafio lógico (2000).

Como argumenta Morin, “a complexidade é desafio e não solução” (2000, p. 34). Desta forma, compreendo que a união das narrativas produzidas na pesquisa - as escritas das professoras, as suas falas, seus diferentes registros, bem como os meus registros enquanto pesquisadora - se relacionam com o ato de “como reunir” (2000, p. 134), desafio posto por Morin ao problematizar a complexidade.

Para Morin, o “como reunir é o desafio próprio da inteligibilidade e da compreensão em situação de complexidade, visto que *intelligere* significa ‘entreligar’, e *comprehendere*, ‘aprender juntamente’” (2000, p. 134, grifo do autor). Reunir, neste caso, os dados produzidos a partir da premissa de reunir os acontecimentos, os ditos e os não ditos nos encontros, os registros, os contextos, reunir o parcial ao global, o um ao múltiplo, a autonomia à dependência, a observação ao observador, concebendo “o *complexus* – aquilo que é tecido conjuntamente – nas organizações [...] nos indivíduos”, restituindo “as relações, as interdependências, as articulações [...]” me colocando, como uma pesquisadora “em condição de tratar a complexidade organizacional, a complexidade vida, a complexidade humana” (2000, p. 135).

Ao mesmo tempo, considero importante conceber as incertezas como parte do processo humano, de pesquisa, de estudo, de reflexão, pois, como destaca Morin, “a complexidade requer uma outra forma de pensamento para articular e organizar os conhecimentos” (2000, p. 135).

3.3 A tessitura do Grupo Focal da pesquisa

Para além de uma técnica de pesquisa estabelecida como apropriação de conhecimentos formais e técnicos, o grupo focal é pensado em seu devir, como meio de pesquisa que privilegia a rede de entrelaçamentos entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas. O núcleo dessa experiência de grupo focal reside na compreensão do presente como histórico e cultural, no sentido de tornar todos os participantes motivados pela pesquisa enquanto experiência articuladora entre o processo de atuação profissional e o processo de formação cultural. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 11, grifos meus).

Esta tese, escrita a partir de uma pesquisa narrativa, foi costurada com muitos fios. Uma tessitura de fios que foram mudados, repensados, alterados, principalmente, em decorrência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e à doença por ele causada (COVID – 19), pois, devido ao alto grau de contaminação e velocidade de propagação, constituíram a epidemia mundial, que começou nos primeiros meses do ano de 2020, justamente quando eu começaria a pesquisa de campo.

Inicialmente, após a banca de qualificação, a proposta metodológica era a de observar e acompanhar professoras em suas jornadas com as crianças. No entanto, com a pandemia do COVID-19, tudo mudou. Já havia feito contato com a Secretaria de Educação do município em que faria o acompanhamento das professoras, com as direções das escolas e com as professoras. Faria em duas escolas; uma privada e uma pública, de

municípios do interior do Rio Grande do Sul. Porém, na semana que iria começar a observação, a pandemia fez com que as aulas presenciais fossem suspensas e, com isso, a pesquisa de campo teve uma *[longa]* pausa.

Bruna e Nilza eram as duas professoras de pré-escola que eu observaria e acompanharia. Neste sentido, começar a pesquisa de campo não foi nada simples. O que havia planejado não aconteceu, exatamente como eu havia pensado. Mas, conversando com a minha orientadora, compreendi que eu não poderia desanimar, considerando a pandemia do Covid 19⁹. Precisava continuar meus estudos, minha busca em indagar quais os fios que tecem a docência na Educação Infantil.

Então, a ideia de realizar a pesquisa com um grupo de professoras, com a intenção de dialogar e refletir acerca de suas narrativas, em encontros virtuais, surgiu. Como já explicitiei, o meu desejo, desde o começo, era o que de escutar as professoras. Mas, quais professoras? Como constituir um grupo que, naquele momento, estivesse disposto a conversar? Considerei o fato de que, talvez, elas pudessem estar cansadas de momentos virtuais, pois estavam com atividades remotas com as crianças. Ao mesmo tempo, sabia que a tese precisava ser escrita e que o meu desejo era uma escrita repleta de significados docentes. Precisava escutar as professoras, na premissa de uma investigação que valorasse as narrativas docentes.

De março a julho de 2020, reorganizei ideias e esbocei um novo modo de estar com as professoras, a partir da técnica de um grupo focal. Para a escolha das professoras que fariam parte do grupo, aproximei-me de Gatti (2005), pois, segundo a autora, a escolha do grupo acontece segundo alguns critérios relacionados aos objetivos da pesquisa, com uma composição “que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (p. 18). Nesta perspectiva,

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para que se realiza o trabalho. Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar (GATTI, 2005, p. 18).

9 Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em dezembro de 2019 os primeiros casos de infecção foram anunciados e em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou como uma pandemia.

Então, minha estratégia foi a de conversar com Bruna e Nilza, as professoras que já tinham aceito o convite para participarem da pesquisa, as quais me ajudaram com a indicação de professoras que consideravam “boas”, no sentido da disponibilidade ao diálogo e às discussões e estudos em grupo. Após a organização do grupo, organizei um grupo de WhatsApp para que pudéssemos agendar o primeiro encontro. A proposta, portanto, foi a de realizarmos encontros virtuais, para dialogarmos acerca de elementos da docência com crianças.

Como escrevi anteriormente, a Bruna e a Nilza, ambas professoras de pré-escola, seriam as professoras que eu acompanharia, cotidianamente. Porém, com a pandemia, tive que fazer uma escolha diferente. E, como a Bruna era uma pessoa mais próxima a mim, em uma conversa, ela me sugeriu realizar encontros com professoras, para conversar e estudar coletivamente, pois, segundo ela, “muitas colegas professoras estavam carentes desses momentos de estudo, de troca, de diálogo”.

Então, ela me sugeriu os nomes de algumas professoras que estariam dispostas a dialogar sobre suas práticas, professoras que, segundo ela, eram boas profissionais, sérias, competentes, dedicadas e que teriam, portanto, coisas para compartilhar sobre a docência na Educação Infantil. Neste sentido, conversei com minha orientadora e, juntas, traçamos um novo percurso: o da criação de um grupo de profissionais da Educação Infantil que, em encontros virtuais organizados por temas/elementos da Educação Infantil, pudesse narrar seus fazeres e pensares e, assim, contribuíssem com as interrogações da pesquisa.

Com relação ao número de encontros, eu e minha orientadora combinamos que seria de sete a dez encontros, sendo cada um em uma semana para não sobrecarregar as professoras e dar a elas o tempo para pensarem sobre seus fazeres e sentires. Então, logo após a indicação, pela *Bruna*, de professoras que gostariam de participar da pesquisa, realizei o contato com cada uma delas, convidando-as, individualmente, para os encontros. Após o aceite por mensagem de *WhatsApp*, criei um grupo, nomeado de “*Pesquisa Docência na EI*” e adicionei todas elas, tanto a *Bruna* e a *Nilza*, que eram as professoras que participariam da pesquisa anteriormente, quanto as “novas” do grupo, totalizando nove professoras. Após criar o grupo, perguntei se todas poderiam estar presentes em nosso primeiro encontro, que seria em uma quinta-feira, das 17h às 18h, pelo *google meet*¹⁰. Importante mencionar que, até hoje, em abril de 2022, esse grupo

10 O *Google Meet* é o serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares.

permanece no *WhatsApp*, sendo que compartilhamos leituras, ideias, eventos e demais informações importantes e que dizem respeito à Educação Infantil.

O grupo das nove professoras de Educação Infantil se constituiu em seis professoras da rede pública municipal e três professoras de rede privada, todas elas atuando com a pré-escola no período da pesquisa. O tempo de docência com a Educação Infantil varia de 1 a 18 anos. Como já ressaltai anteriormente, A *Bruna* convidou muitas das professoras, com o critério de serem “boas professoras”, com bastante tempo de experiências e abertas ao diálogo.

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental. A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes (GATTI, 2005, p. 13).

Este estudo, portanto, apresenta o Grupo Focal (GF) como técnica de produção de dados, orientando-se pela abordagem qualitativa de cunho narrativo. O grupo focal, conforme Gatti (2005, p. 12), constitui-se em “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas”, oportunizando o “desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado” (GATTI, 2005, p. 13). A autora aponta para o cuidado de manter o “foco no assunto em pauta”, e, ao mesmo tempo, a importância de uma relação de confiança para que os participantes possam discutir ativamente e expressar suas opiniões. Conforme Gatti (2005, p. 8),

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou o moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “*laissez-faire*”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve fazer é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com o grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não entre perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (GATTI, 2005, p; 8-9).

Ao mesmo tempo, a atitude assumida enquanto moderadora do grupo focal se faz importante, pois, como Carvalho pondera, o pesquisador produz os dados da pesquisa a partir da “[...] interação com seus interlocutores, da problematização de sua posição enquanto investigador, das estratégias metodológicas que escolhe enquanto alternativas para a realização de seu fazer investigativo, dos materiais que analisa e discute”, bem como, a partir “dos modos como entra no campo da pesquisa e se relaciona com os sujeitos envolvidos no processo (CARVALHO, 2011, p. 57-58).

O grupo focal, nesse sentido, se tornou uma estratégia potente de investigação e de estudo, permeado na pesquisa qualitativa e na investigação narrativa. Como defende Gatti (2005), o trabalho com o grupo focal, como “técnica de pesquisa, tem sua função e desenvolvimento em função do problema de pesquisa” (GATTI, 2005, p. 17). Esta estratégia, segundo a autora, “ajuda a ir além das respostas simplistas e simplificadas”, na perspectiva de um grupo que, ao reelaborar questões, se constitui com uma sinergia própria, fazendo emergir outras ideias, diferentes das opiniões particulares.

[...] como técnica de pesquisa, um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema da pesquisa. O problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para discussão dele decorrem. Nesse sentido, há certo grau de teorização sobre o tema em foco, que o pesquisador deve ter elaborado para seus propósitos. Essa teorização permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que se vai solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender. O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos [...]. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005, p. 17).

Desta forma, na próxima seção, narro como o grupo focal se constituiu, compreendendo que esse processo também foi tecido no coletivo, construído encontro a encontro, na medida em que as professoras participantes se sentiam mais à vontade para o diálogo. Desta forma, importante destacar como os encontros com o grupo foram organizados e, além disso, como as narrativas – escritas, contadas - das professoras provocaram em mim, enquanto pesquisadora, sentidos e ressonâncias para pensar os fios que tecem fazeres docentes na Educação Infantil.

3.4. A costura dos encontros do Grupo Focal

Um curso é algo que se faz. Porém, também, é algo que alguém se dispõe a fazer. Para começar, é preciso uma certa disposição: é preciso estar disposto

a começar, e dessa disponibilidade depende o modo de se colocar no caminho. O que faz o professor, quando começa um curso, não é somente propor um caminho, senão também dispor um modo, uma maneira, de colocar-se em movimento (LARROSA, 2020, s/p).

Assim como Larrosa (2020) sugere no trecho acima, também compreendo que ao concordarem em participar dos encontros do grupo focal da pesquisa, as professoras, ao mesmo tempo, se disponibilizaram a começar. Ou seja, se dispuseram a propor um caminho, um modo, uma maneira de se colocarem em movimento de reflexão, de diálogo, de escuta, de abertura.

Como já enfatizado anteriormente, considerando a pandemia em decorrência do COVID-19, os encontros aconteceram virtualmente, pelo *google meet*. Com relação ao dia e horário, foram todos combinados com as participantes da pesquisa e são detalhados no decorrer deste capítulo.

Os encontros aconteceram com temas previamente organizados, emergentes sobretudo do projeto de pesquisa submetido à qualificação na banca de doutorado, refletindo em torno da docência na Educação Infantil. Esta organização foi importante para que as professoras pudessem refletir com alguma antecedência a respeito destes temas, que serviam, ao mesmo tempo, como disparadores para os diálogos no grupo focal. Contudo, os temas foram reorganizados, repensados e se misturavam, conforme os diálogos com as professoras. Igualmente, com o consentimento livre e esclarecido das professoras participantes, todos os encontros foram gravados e transcritos pela pesquisadora. Com isso, os dados produzidos ocorreram a partir de diferentes artefatos que emergiram da investigação: a transcrição dos encontros; os registros escritos das professoras no decorrer dos encontros; fotografias e vídeos apresentados pelas professoras nos encontros e o diário de campo da pesquisadora. Conforme Gatti,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (2005, p. 11).

Neste sentido, os fios da pesquisa foram mudando, realinhados e costurados com os fios das professoras que fizeram parte das ações de pesquisa. Assim, foram os diálogos

de cada encontro que costuravam os próximos encontros, enquanto também mostravam muitas artesanias docentes na Educação Infantil.

O primeiro encontro aconteceu no dia trinta de julho de 2020, das 17h às 18h30. As professoras foram chegando, conversando aos poucos e compartilhando impressões de como o google meet, naquele momento, era importante. Fui recebendo cada uma, lembrando que a Bruna era uma das pessoas responsáveis pelo grupo. Já conhecia a Paula, a Bruna, a Giovana e a Nilza. Mas, conheci neste primeiro encontro as professoras Isabela, Angeline, Angélica, Sandra e Lília.

Conforme Gatti (2005, p. 31), “os primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave para o sucesso do trabalho”. Por isso mesmo, minha preocupação central era a de que o primeiro encontro realmente convidasse as professoras a estarem ali. Ou seja, que elas tivessem, neste sentido, o desejo de permanecerem no grupo da pesquisa.

A conversa continuou uns minutos em um tom de brincadeira: brincamos sobre o fato de estarmos de pantufa em casa, de que muitas aproveitaram para estar sem maquiagem, enlouquecidas com as aulas *online* das crianças, dos filhos, os serviços domésticos da casa etc. Também rimos, falando que não íamos mais saber usar calça jeans. E, após uns minutos, apresentei a proposta da pesquisa, salientando o que nos unia no grupo: o fato de compreender o tema da Educação Infantil algo tão caro para nós.

Comecei agradecendo imensamente o aceite do convite, dizendo o quanto esse momento era importante em minha trajetória acadêmica e também profissional. Sublinhei às professoras o meu desejo de que este fosse também um momento inspirador para todo o grupo. Um grupo que começou a se constituir.

Quero que seja um momento potente também para um grupo. Um grupo especial, um grupo que começa hoje, aqui, a se constituir [...] Ontem, em conversa com a minha orientadora, ela me disse o quanto a gente precisa fortalecer os grupos dentro das escolas. E esse movimento de pesquisa para mim, nesse primeiro dia, estou bem nervosa no sentido de ansiosa porque para mim é um momento muito importante no meu doutorado. Desde a dissertação, no mestrado, venho com esse desejo de escutar os professores. De escrever sobre e com professores. E, agora, no doutorado, eu iria para a sala de aula, para a escola. Já tinha conversado com a secretaria de educação [...], com a coordenadora pedagógica e as professoras da escola e, com a pandemia, a gente teve que mudar, pensar em uma nova rota, um novo caminho. E nesse pensar em um novo caminho eu fiquei um tempo bloqueada, parada, porque uma mudança nunca é algo natural. A gente sofre, a gente pensar. E eu não queria fazer uma tese, uma pesquisa de qualquer jeito. Eu sempre quis conversar com os professores. E aí surgiu essa ideia muito bacana, e que eu tive a ajuda da Bruna, que é uma pessoa que eu admiro muito, uma professora muito comprometida aí no município de vocês. E a Bruna convidou um grupo muito bacana e ela me disse isso, que esse grupo de professores que ela tinha convidado é um grupo muito bom, potente, que gosta de estudar, de conversar

*e de pensar a docência. E, então, muito animada com esses convites, logo criei o grupo de whats. Além da Bruna, não tinha como eu não convidar a Paula, que é uma professora que eu admiro e respeito muito. Minha amiga, foi minha colega. [...] Teria outros professores para convidar, mas pensei no cuidado para não convidar tanta gente porque daí, como quando fizemos a roda com as crianças, se queremos escutar as crianças, não podemos fazer com as 20 crianças ao mesmo tempo, certo? Então, esse grupo que se constitui hoje, eu espero que a gente possa construir esse grupo de verdade [...]. **Dizer a vocês que esse movimento de pesquisadora é muito mais de uma professora que quer pensar junto com vocês do que de alguém que quer pesquisar sobre vocês. Eu não quero julgar e pensar sobre, mas pensar “com” vocês.** (PESQUISADORA, 30 de julho de 2020, grifos meus).*

Ao apresentar a proposta da pesquisa, tomei o cuidado de ressaltar que o nome do estudo poderia mudar, a partir das suas narrativas nesses encontros. Destaquei conceitos que vinham ao encontro do projeto de pesquisa e, especialmente, a crença de que a docência na Educação Infantil se constitui de fios que se tecem com o nosso fazer.

Neste primeiro encontro, após a apresentação da pesquisa – premissas e objetivos, compartilhei alguns combinados: apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), ressaltando que os nomes das professoras seriam fictícios e que elas poderiam escolher o nome que desejassem. Também combinamos que seriam no mínimo sete e no máximo dez encontros, sendo um a cada semana, com a duração mínima de uma e, no máximo, de duas horas. Conversamos sobre o horário e todas pediram que fosse sempre à tardinha. Combinamos também que poderiam acontecer faltas se necessário e que os encontros teriam combinações prévias, realizadas sempre no encontro anterior.

Propus a quem desejasse, que tivesse um caderno de reflexões, escrito à mão ou digitado, com o objetivo de que elas registrassem o que sentissem a cada encontro para que, caso desejassem, compartilhassem comigo e/ou com o grupo. Seria um caderno como um espaço de registro para algo pensado antes, durante ou após os nossos encontros e, até, para registrar algo que não quisessem compartilhar no grande grupo. Assim como eu teria meu diário de campo e, em alguns momentos, iria compartilhar no grupo, o caderno de reflexões das professoras seria para registrarem o que poderia reverberar em cada uma com os encontros.

Mais uma vez, sublinho a escolha pela pesquisa com as professoras – e comigo mesma – no sentido de realizamos, juntas, a reflexão sobre as especificidades da docência na Educação Infantil. Minha grande intenção com a pesquisa foi essa: trazer à tona elementos – que aqui denomino de fios – que tecem o fazer docente na Educação Infantil,

legitimando a profissão de professora de bebês e de crianças pequenas, compartilhando sentimentos, ideias e modos de fazer docentes.

Compartilhei com as professoras, neste primeiro encontro, a importância de compreendermos que o grupo vai se constituindo na medida em que construímos confiança umas nas outras. Se a docência se constitui com outras pessoas, se é tecida no coletivo, juntos, em uma organização tecida artesanalmente (SENNETT, 2009), o conceito de grupo, aqui, se torna importante. A docência, aqui pensada enquanto artesanania, me provoca, portanto, a começar a discussão acerca do conceito de grupo.

Um grupo, aqui entendido, como aquele que tece junto conosco nossa artesanania docente. Para tal discussão, Madalena Freire (1994) contribui, ao escrever que um grupo significa um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, que se reúnem em torno de uma tarefa específica, deixando de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante com um objetivo mútuo.

Apresentei, em seguida, um cronograma dos nossos encontros, todos com ponto de interrogação ao final, partindo do pressuposto de que as professoras seriam participantes ativas no processo da investigação. A organização por temas/fios foi uma escolha, para que as professoras pudessem se organizar previamente, inclusive, no sentido de questionamentos a respeito dos mesmos. Importante ressaltar que, no primeiro encontro, destaquei que os fios/temas sempre seriam combinados previamente. Ainda, combinamos que, a partir dos temas, eu poderia realizar pedidos para as próximas semanas, mas que, do mesmo modo, elas teriam total liberdade de aceitar compartilhar ou não. Ferrazo nos ajuda a compreender a distinção entre a pesquisa com professoras e não sobre professoras, ao esclarecer que:

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (2003, p. 162).

Este planejamento compartilhado coletivamente e previamente se tornou importante para que os encontros não parecessem, de forma alguma, um “algo a mais” para as professoras, na pandemia. Minha intenção, compartilhada com o grupo, era a de

proporcionar um espaço de possibilidades de interações, que fosse produtivo e bom de estar e não um trabalho a mais para se fazer.

A escolha em apresentar o começo do primeiro encontro se deve ao fato de que acredito que esse início sustenta a tessitura de fios metodológicos do estudo: a concepção de uma artesanaria intelectual que valoriza narrativas de um grupo focal que não se encontrou ao acaso, mas que se constitui de professoras com questões em comum.

Em seguida, no capítulo 4 subsequente, apresento os encontros, sublinhando recortes por mim escolhidos, das narrativas das professoras e diálogos produzidos no grupo. Destaco que foram estas narrativas – tanto as conversas transcritas quanto imagens e produções enviadas e apresentadas pelas professoras – que configuraram os dados da pesquisa, que visibilizaram este corpo pensante. A narrativa dos encontros apresenta como estes aconteceram, com relação aos temas escolhidos para as conversas e a como os temas – *nomeados como fios que tecem o fazer docente* - foram tecidos, coletivamente, entre mim e as professoras participantes da pesquisa. Como já mencionei anteriormente, todos os encontros foram gravados e por mim transcritos, analisados e recortados para este estudo.

Assim, no próximo capítulo, apresento os encontros do grupo focal da pesquisa, sendo que, a partir das narrativas das professoras, evidencio alguns fios encontrados. Tais fios, compreendidos como tecedores dos fazeres pedagógicos das nove professoras participantes da pesquisa, contribuem, neste sentido, para a reflexão de como essas professoras constituem suas artesanarias docentes na Educação Infantil.

4 NARRATIVAS QUE APRESENTAM FIOS DA AÇÃO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA

Ser investigação: cultivar o ouvido atento, o olhar sensível, o corpo disponível, os sentidos abertos e os preconceitos sob suspeição e indagação. Experimentar a aventura investigativa como viagem, como caminho percorrido e experimentado. O que passa quando conversamos? O que as narrativas do outro provocam em nós? E o que fazemos com aquilo que elas nos fazem? Que sentidos e ressonâncias as narrativas docentes, produzidas num contexto de pandemia, forçam-nos a pensar/perceber/imaginar em torno da educação? Que educação? (RIBEIRO; SKLIAR, 2020, p. 19).

Neste capítulo, a partir das narrativas das professoras, são apresentados alguns fios encontrados, os quais possibilitam a reflexão sobre como acontece a tessitura da ação docente para o grupo participante da pesquisa. Como já enfatizado em outros momentos da tese, é de suma importância legitimar as vozes das professoras que participaram da pesquisa, pois, ao compreender tais fios como tecedores das ações docentes, compreendo que estes podem ser pensados para outros professores e professoras, mas, aqui, se remetem, sobretudo, ao grupo da pesquisa.

Importante salientar que, para a interpretação dos dados produzidos, inicialmente transcrevi os nove encontros virtuais de modo cronológico, refletindo em torno de todos os registros enviados pelas professoras e, na medida em que fui compreendendo as diferentes narrativas, identifiquei alguns fios que tecem os seus fazeres pedagógicos. Tais fios são apresentados neste capítulo com a intenção de responder ao objetivo principal da pesquisa, que foi escutar e refletir sobre narrativas docentes, identificando fios que tecem fazeres pedagógicos. Além disso, como exposto no objetivo principal, busquei relacionar estes fios com características apontadas por Sennett (2009, 2012, 2018) para sugerir, portanto, a ideia de docência artesanal para o fazer pedagógico das professoras de pré-escola, participantes da pesquisa.

Assim, embora tenha realizado a transcrição dos encontros e a reflexão dos registros produzidos pela pesquisa de forma cronológica inicialmente, os fios encontrados

foram reagrupados e são compartilhados não mais cronologicamente. Desta forma, os nove encontros e distintos registros produzidos reverberaram em cinco agrupamentos de fios, que são, aqui, apresentados em seções, intituladas: como se constitui uma professora artesã: a importância da lentidão do tempo; envolvimento e engajamento no fazer pedagógico: isso é a gente se levar pelas e com as crianças; o diálogo da consciência material com a artesanaria docente: a importância de conhecer as ferramentas pedagógicas; os modos de habitar a oficina e, por fim, a cooperação como habilidade: quando tu te abre para compartilhar com a colega, o processo fica muito mais bonito.

Considero importante destacar que os achados da pesquisa – que, aqui, descrevo como fios que tecem o fazer docente – não surgiram rapidamente. Foi uma busca difícil e demorada. Muitas foram as leituras das narrativas das professoras, muitas foram as interpretações, até que eu pudesse compreendê-las e realizar escolhas. Aqui, recorro ao conceito de artesanaria intelectual como movimento intrínseco ao meu ato de pesquisar e interpretar, considerando que todos os arquivos provenientes da pesquisa (diário de campo, registros enviados pelas professoras, gravação dos encontros e as traduções das narrativas das professoras) geraram arquivos, os quais foram indispensáveis durante todo o percurso da pesquisa e da análise dos dados.

Segundo Wright Mills, a escolha metodológica da manutenção do arquivo “gera o hábito da autorreflexão sistemática” (2009, p. 15), na medida em que “ajuda a formar o hábito de escrever” (2009, p. 23). Assim, compreendo que, enquanto pesquisadora, também me percebo como uma artesã, ao voltar tantas vezes para os arquivos da pesquisa com o objetivo da autorreflexão sistemática, bem como, com a busca incessante de tentar reunir o que estou fazendo intelectualmente e o que estou experimentando como pessoa (WRIGHT MILLS, 2009). Além disso, importante sustentar que as professoras, enquanto participantes da pesquisa, também ajudaram a escrever este estudo, no momento em que produziram escritas, selecionaram imagens, revisitaram seus próprios arquivos docentes e lançaram mão dessas histórias para refletirem a partir das questões emergentes com o tema e as ações da pesquisa.

No primeiro encontro, como já enfatizado, apresentei as ideias da pesquisa e os objetivos propostos, convidando as professoras a se apresentarem ao grupo. Nessa direção, a seguir, apresento as professoras que contribuíram para a produção dessa tese. Então, reforçando a ideia do fazer docente e intelectual como artesanaria e que está se constitui no encontro e na cooperação, realizo uma apresentação que não está descrita apenas por mim, mas também por elas, a partir de suas narrativas:

Bruna – Professora de pré-escola em Escola Pública. A escolha deste nome foi porque ela disse que se parece com o seu sobrenome de certa forma. Foi uma das grandes responsáveis pela constituição do grupo. Ela seria a professora que seria acompanhada, no cotidiano da escola. Quando soube que não teria mais o acompanhamento em sua sala, fez o convite a outras professoras, conhecidas suas. O critério combinado comigo foi o de convidar professoras que tivessem algum tempo de experiência na Educação Infantil, mas que, acima de tudo, estivessem abertas ao estudo e ao ato de compartilhar e dialogar.

Aqui a maioria já me conhece. Sou professora de EI [...] há 7 anos, 40 horas com pré-escola. Tenho pré-escola mista, 4 e 5 anos, trabalho em uma EMEF. Quando eu comecei a minha carreira como professora, trabalhei em uma escola particular de EI, por 4 anos, com turmas multietárias de 1 ano a 5 anos e 11 meses. E era um desafio muito interessante, eu aprendi muito naquela escola, a respeitar os ritmos das crianças e a entender também que a idade muitas vezes ela não quer dizer...porque às vezes a gente tem o estereótipo de que crianças pequenas não tem o tempo de escuta e na verdade não é isso né, quando a gente trabalha com todas elas misturadas a gente se dá conta de outras coisas assim e a gente começa a acreditar mais na potência delas. Trabalhei mais 4 anos em outra escola privada e hoje atuo apenas na escola pública com jornada de 40 horas. E estou aqui para trocar com vocês, gosto desse movimento de conversa e como a gente está vivendo nessa pandemia, é muito bom poder trocar angústias, conversar. Compartilhar também sobre o que não está sendo fácil. Estou bem feliz e espero que possamos ter bons momentos de aprendizagem (BRUNA, julho de 2020, destaque meu).

Paula – Professora de pré-escola de Escola Privada. A escolha do nome foi porque, segundo ela, se parece com o seu nome.

Sou professora de Educação Infantil 20 horas em uma escola de manhã com crianças de 4 e 5 anos [...] e professora em outra escola de tarde. Fazem 13 anos que trabalho com Educação Infantil. Cada ano é um novo começo. A gente tá vivendo uma nova história, está se reinventando e não está muito fácil, mas estamos indo e espero que a gente consiga aos poucos voltar tudo ao normal, um novo começo. Acho que esses encontros terão muitas trocas, muito aprendizado e que a gente possa ter muitos novos encontros (PAULA, julho de 2020, destaque meu).

Sandra – Professora de pré-escola de Escola Pública. A escolha deste nome, segundo ela, se deu em homenagem à sua mãe, que se chamava Sandra e era professora.

Sou professora [...] nomeada há 14 anos. Já fui diretora, vice-diretora, coordenadora, professora de escola multisseriada, foi lá que eu comecei. Atualmente tenho uma turma de Educação Infantil de crianças de 5 anos. E também contratos em Educação Infantil e em Educação Especial. Nesses anos todos já

trabalhei com Anos Finais, mas o que me afeta e me move é a Educação Infantil e a Educação Especial (SANDRA, julho de 2020, grifos meus).

Giovana - Professora de pré-escola de Escola Privada. A escolha deste nome, segundo ela, se deu em homenagem à sua filha.

*Trabalhei muito tempo de babá, com bebês recém-nascidos. Foi a forma que eu encontrei de pagar a faculdade de pedagogia. **Sempre muito apaixonada por crianças, lendo muito.** Eu era aquela babá que, no meio do trabalho, tinha a assinatura da revista Crescer e que dava um jeito de ler. Depois que eu me formei passei no concurso do estado e trabalhei com anos iniciais no estado até fevereiro deste ano e pedi demissão. Gosto muito de alfabetização. Agora, entrei nos anos iniciais na escola e fui para a educação infantil, para a pré-escola. [...] **me descobri apaixonada pela educação infantil e me dei conta de que eu não consigo mais me imaginar fazendo outra coisa. Talvez também pelo lugar em que eu esteja, pela escola em que atuo e que a nossa Educação Infantil é encantadora** (GIOVANA, julho de 2020, grifos meus).*

Angeline - Professora de pré-escola de Escola Pública. A escolha do nome se deu, segundo ela, porque o considera bonito.

*Oito anos atrás comecei a carreira no estado e no município com o primeiro ano. Hoje trabalho com Educação Infantil e Anos Iniciais, pois há dois anos e meio atrás passei no concurso para Educação Infantil. **A opção por retornar à Educação Infantil está bastante ligada com as experiências que eu tive na graduação.** [...] fui para a Educação Infantil e permaneci então. Pelas andanças da vida, **acabei me afastando um pouco da Educação Infantil.** [...] quando teve a oportunidade do concurso passei e vim para a Educação Infantil. **Estou quebrada agora, metade alfabetização e metade educação infantil. Mesmo que nem tudo vem ao encontro do que nos deixa feliz, penso que a Educação Infantil tem altos e baixos, mas os altos nos fazem ter certeza de que devemos continuar, que estamos no caminho certo** (ANGELINE, julho de 2020, grifo meu).*

Isabela - Professora de pré-escola em Escola Pública. A escolha do nome se deu, segundo ela, porque gosta deste nome.

*Trabalho com EI há 16 anos. Fiz magistério, pedagogia, há três anos passei no concurso [...]. Já trabalhei com direção. **Amo EI, é maravilhoso esse retorno que as crianças dão para a gente. Não é só felicidade, mas, como a Angeline disse, a gente tem bem mais alegrias do que coisas que não deram certo. Conheço quase todas aqui desse grupo.** Nossa luta é discutir com o grupo tão rico. Com certeza é enriquecedor para todas. **Para ampliar o conceito de EI além do assistencialismo. Com certeza, a base é a EI. Fico bem feliz e lisonjeada em estar participando desse grupo. Agradeço muito pelo convite** (ISABELA, julho de 2020, grifo meu).*

Nilza – Professora de pré-escola em Escola Privada. A escolha do nome se deu, segundo ela, porque sua avó se chamava Nilza e era uma ótima costureira, sabendo lidar muito bem com linhas, fios e costura.

Comecei com a EI antes mesmo de terminar o ensino médio, estudava nas escolas das irmãs e eles precisavam de monitora. Fiquei encantada pela EI porque acho que a professora com quem trabalhei me passou toda essa segurança e eu pensei: vou fazer vestibular e quero trabalhar com crianças. Fiz anos iniciais com ênfase na educação especial. Já trabalhei em uma sala de recursos, em escolinha multietária. Era dona de uma creche, trabalhei como monitora e hoje sou professora. Estou muito feliz em estar nessa escola, porque a gente vivencia a educação infantil. O ano passado eu tive uma turma muito desafiadora, mas aprendi muito. [...] esse ano estava muito feliz porque ia pegar uma turma desde o início do ano, uma turma maravilhosa, mas, com a pandemia, os nossos vínculos se estreitaram um pouco e isso mexe um pouco porque no início do ano a gente se programa de como vai ser e com a pandemia, se estagnou. Estou aprendendo, desde chamadas de vídeo, com as fotos que eles mandam [...] os laços permanecem, é um momento sensível, se pra nós é difícil imagina para eles, a saudade bate, é muito difícil, mas estou muito feliz em estar nesse grupo. (a professora se emocionou ao falar da saudade da turma). [...] a gente tem isso de pedir para desligar o microfone, mas e na sala, será que a gente vai ficar o tempo todo podando essas crianças? Ontem eu fiz esse exercício de deixar o microfone ligado e fiquei refletindo muito sobre isso: será que eu deixo o microfone aberto, será que eu não deixo? [...] a criança participa e depois a gente fica refletindo, repensando[...] (NILZA, julho de 2020, grifos meus).

Angélica: Professora de pré-escola em Escola Pública. Escolheu esse nome porque sua mãe se chama assim e é sua grande incentivadora, além de ser costureira e de, segundo a professora, saber trabalhar com fios e costuras, o que aproximou esse fazer do tema da pesquisa.

Estava bem carente disso, precisando. A gente tá sentindo muita falta das crianças e desses encontros, eu já te conhecia, de uma fala tua lá no ano de 2015 e, quando eu fui convidada pela Bruna e ela me disse que seria tu, fiquei muito feliz. Minha caminhada tem 18 anos [...] minha formação na época a gente escolhia, escolhi a pré-escola. [...] quando eu vi você apresentando a pesquisa, já me apaixonei, porque sempre tenho essa imagem da costura, da agulha. Acho que nossa caminhada vai sendo construída ponto a ponto e por várias mãos sempre, a nossa constituição enquanto professora. Me apaixonei pelo título da pesquisa. [...] A gente sempre tem muitas dúvidas, fica sempre se avaliando, será que estou indo no caminho certo ou não? [...] Como a Bruna falou antes, também trabalho em uma EMEF, é a única turma de EI e a gente acaba se sentindo mais sozinha, porque não tem com quem compartilhar. E na mesma escola tenho uma turma multisseriada de primeiro ano e de terceiro ano, me realizo bastante com eles (ANGÉLICA, julho de 2020, grifos meus).

Lilia: Professora de pré-escola de Escola Pública. Escolheu esse nome porque, segundo ela, é interessante.

*Minha história é um pouquinho diferente da de vocês. **Entrei de gaiato no navio**, fiz concurso de auxiliar da educação, não fiz magistério, não sabia nada de educação. Fiz o concurso e passei. **E nessa trajetória me apaixonei pela EI**. Foi amor à primeira vista, depois fiz a pedagogia, fiz pós, passei em um concurso e agora é o terceiro ano que exerço a EI em uma EMEI. [...] **estou tentando ser uma boa professora a cada dia**. Estudo bastante [...] **já trabalhei com turmas fáceis, turmas difíceis...[...]** com o berçário eu não consegui me ver, não me sentia professora, me sentia uma cuidadora de crianças. Nesse mesmo ano eu trabalhei também com pré-escola [...] **já na pré-escola eu me realizava como professora, parecia que tudo dava certo, que tudo andava**. [...] (LILIA, julho de 2020, grifos meus).*

Estas falas aconteceram no primeiro encontro da pesquisa. Após todas se apresentarem, iniciei um diálogo no sentido de provocá-las a refletirem sobre a continuidade dos encontros e a ampliação de nossos repertórios.

[...] eu fico pensando, como a gente amplia nossos repertórios? A gente não consegue ampliar sem ter um grupo para pensar, sem ter parceiros. Acho que a gente vai ficando cada vez melhor como professora. Lembro bem que eu era coordenadora e quando fui para a escola ser professora tinham muitas coisas que eu não sabia. Fiquei aqui pensando que o nosso fazer melhora cada vez que a gente faz, se a gente reflete sobre, pois se trata de um fazer que se qualifica. E aqui é um grupo que a gente vai poder falar sem medo de estar certo ou errado. Quantas vezes eu me deparei com o não saber? Quando eu fui ser professora eu me dei conta que eu não sabia muitas coisas que é como eu falei antes, é muito diferente saber sobre e saber como (PESQUISADORA, 2020).

Aqui, considero relevante explicitar que, ao final do primeiro encontro, lembrei de uma preocupação que eu tinha antes de começar a pesquisa com o grupo. Essa preocupação se devia ao fato de que eu não “daria” nada às professoras e que elas pudessem desistir dos encontros. E, minha orientadora logo disse: “elas irão ganhar espaços de fala, de encontro, de escuta”. Então, ao ler as mensagens no *chat* do *google meet*, após encerrar a chamada, compreendi que esse primeiro encontro “presenteou” a mim e às professoras participantes da pesquisa, no sentido de um tempo-espço de encontro, escuta, diálogo e formação.

Todas escreveram elogios no *chat* e a *Bruna* escreveu algo que me afetou: “*acho que semana que vem não vai dar para todo mundo falar, porque esse encontro me trouxe muitas memórias [...] vamos cuidar o tempo qualificado de escuta, sem acelerar*” (julho de 2020). A fala da *Bruna* me fez pensar no quanto o próprio grupo desenharia os tempos e o desencadeamento dos encontros.

Registrei, em meu diário de campo, a compreensão de que os fios que eu buscava encontrar na pesquisa seriam percebidos no que emergia nas narrativas das professoras.

Narrativas estas que precisam de tempo qualificado de escuta, como a própria *Bruna* sinalizou. No diário de campo, também sinalizei minha percepção sobre a expectativa das professoras quanto aos encontros, acerca de como elas desejavam se sentir mais fortes com o grupo, no sentido de aprenderem umas com as outras práticas pedagógicas significativas e que respeitem as infâncias. Também, ressoou o fato de que todas eram professoras de pré-escola, o que faria com que o grupo se aproximasse ainda mais, sobretudo com relação a modos de organização do cotidiano com as crianças.

As narrativas de apresentações das professoras emergiram pistas para que eu pudesse pensar sobre alguns dos fios que buscava na investigação. Nesta perspectiva, a partir das apresentações, a seguir, elejo algumas características da artesanaria, as quais, costuradas com fios que foram puxados a partir das falas das professoras, dos registros que elas me encaminhavam, bem como, puxadas a partir dos meus fios – minhas reflexões - enquanto pesquisadora. O primeiro fio a ser discutido, neste sentido, é o fio que diz respeito à constituição da professora artesã, que, ao ser puxado, traz outros fios, como a importância de reflexões a partir das histórias de vida, dos começos plurais, dos repertórios distintos, da importância do tempo lento para a repetição, oportunizando a incorporação de gestos adquiridos e o conhecimento corporificado.

O segundo fio, que, ao ser puxado, se tece com outros, diz respeito ao envolvimento e engajamento no fazer pedagógico. Foi possível compreender que o envolvimento e engajamento favorecem a abertura docente de se deixar levar pelas e com as crianças, ou seja, a disponibilidade de estudar sobre as crianças, qualificar concepções de infância, de crianças, provoca a escutá-las mais e valorizar o que elas dizem e fazem.

O terceiro fio se remete à importância do diálogo da consciência material, para refletir acerca da importância da professora artesã conhecer as ferramentas pedagógicas. Este fio, ao ser costurado com outros, contribui para conceber a docência artesanal no sentido da necessária relação entre os artefatos cotidianos para a existência de um vocabulário material da docência na pré-escola da Educação Infantil.

O quarto fio sugere a tessitura dos diferentes dos modos da professora artesã habitar a oficina. Para essa discussão, nesta seção, lanço mão da ideia de acolhimento como gesto pedagógico, evidencio a preocupação com a pandemia vivida pelas professoras no momento da pesquisa, compartilho reflexões em torno de como os ambientes são construídos, discorro acerca da ação docente de planejar, bem como, da ação de registrar e de avaliar como fazer das professoras artesãs.

O quinto fio, portanto, evidencia a cooperação como habilidade e como vínculo pelo fazer, justamente com a proposição de que este fio se costura com outros, como da importância de grupo, da escuta atenta, da abertura como gesto que possibilita a ação de compartilhar a vida coletiva na escola.

Importante sublinhar que os fios apresentados foram puxados pelas narrativas das professoras e costurados, enfim, com características apontadas por Sennett (2009), ao descrever o artífice. A intenção, com essa costura, é a de nomear ações pedagógicas com palavras advindas do campo da artesanaria, justamente para a compreensão de que o fazer docente pode ser percebido como artesanaria.

4.1. Como se constitui uma professora artesã: a importância da lentidão do tempo



Figura 4: Como se constitui uma professora artesã

[...] essa coisa dos começos para mim é muito importante, por isso eu penso nos começos das crianças [...]. Eu, na pedagogia fui bolsista de uma professora, professora Sandra Richter [...]. Ela me ampliou a forma de olhar para a Educação Infantil de uma forma que eu nem sei mensurar [...], mas, se eu não tivesse vivido isso com ela, as provocações que ela me fazia, ela ia conosco nos espaços e ajudava a organizar, mostrava a importância da organização, do acolhimento. Eu admirava tanto ela [...] e isso é legal [...] quando a gente tem alguém que a gente admira. E aí, depois que eu fui bolsista dela eu fui trabalhar em uma escola multietária e nessa escola tinha um grupo de professoras muito potente. Eu era a lagarta dessa escola e elas já eram as borboletas, então, aquelas meninas me ensinaram muito (BRUNA, agosto de 2020).

Nesta seção, apresento o fio da constituição da professora artesã, a partir de Sennett, quando o autor defende que é “o tempo lento que permite a reflexão” (2009, p.

280). Além disso, o autor afirma que a habilidade artesanal se baseia “no aprendizado lento e no hábito” (2009, p. 295). Assim sendo, compreendo que a constituição do fazer pedagógico artesanal se tece com muitos fios, aqui puxados a partir de algumas falas das professoras e também de características pelo autor: as histórias de vida das professoras, seus começos plurais que possibilitam repertórios distintos, a importância do tempo lento para a repetição que, por sua vez, provoca repertórios de gestos adquiridos que se tornam hábitos e que, portanto, constituem um conhecimento corporificado.

Para isso, a fala de Bruna, ao relembrar dos seus começos, especialmente de sua professora, remete a um tempo: o seu começo, que fez muita diferença em suas escolhas pedagógicas, ou seja, em seus gestos, suas mãos, suas concepções. Conforme Sennett, a constituição do artesão se relaciona com a apropriação de habilidades que evoluem com o tempo lento:

Os artífices, neste sentido, orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem e, por isso, a simples imitação não gera satisfação duradoura. Conforme o autor, a habilidade “precisa amadurecer e a lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação. A prática se consolida, permitindo que o artesão se apossa da habilidade”. A lentidão do tempo artesanal é o que permite a reflexão e imaginação, o que não seria possível na busca de resultados rápidos. Maduro, para o autor, quer dizer longo, ou seja, um modo de se apropriar de maneira “duradoura da habilidade” (SENNETT, 2009, p. 328).

Como a constituição subjetiva das professoras reverberam em seu fazeres docentes? Suas histórias de vida, seus começos plurais e distintos repertórios produzem diferentes modos de fazer, diferentes modos de serem professoras de crianças pequenas? A partir das reflexões produzidas neste estudo, sugiro que estes fios são importantes para a compreensão do “como” cada professora tece suas escolhas pedagógicas. Quando Bruna disse que “essa coisa dos começos” para ela era muito importante e que, assim, também pensava “nos começos das crianças”, sugere a possibilidade de refletir acerca de como esse começo profissional, com uma professora que a ajudou a pensar as ações com as crianças, fez diferença em suas concepções acerca da infância entrelaçada com as concepções de educação pré-escolar que vinha costurando.

Além disso, na perspectiva de falarmos desses começos, tornamos lento para nós o tempo dessa experiência, fazendo-a durar também ali nesse nosso encontro. Angeline mencionou que sua opção por retornar à Educação Infantil também estava bastante relacionada com as experiências que teve na graduação. Ao mesmo tempo, Nilza relembrou que foi uma professora de Educação Infantil que a fez querer trabalhar com crianças. Essas narrativas fizeram pensar na possibilidade de que os diferentes começos

na docência podem ser compreendidos como fios que, costurados com outros, tecem o fazer docente não apenas de modos diversos, mas também em durações diversas.

Ainda, quando Giovana destacou que sempre foi “muito apaixonada por crianças”, que gostava sempre de ler sobre elas, bem como, as narrativas das professoras com relação à paixão e à realização pela Educação Infantil, me provocaram a refletir acerca da possibilidade de que “gostar de crianças e estudar sobre crianças” seria um fio importante.

Neste sentido, ao escutar as professoras, registrando suas narrativas e valorizando-as, assumo a importância de compreender as Histórias de Vida como um dos fios que tecem o fazer pedagógico. As Histórias de Vida, na perspectiva da formação docente, possibilitam conhecer e rememorar começos diferentes, escolhas diversas, questionando “as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida”, bem como, a diversidade entre “os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência” (JOSSO, 2007, p. 414).

Defender que é importante, na formação docente, refletir sobre como as histórias de vida se entrelaçam com as escolhas pedagógicas vai ao encontro do movimento “de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando)”, o que possibilita, por sua vez, “estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2007, p. 414).

Compreender a pesquisa como encontro entre um grupo de nove professoras de Educação Infantil significa estabelecer uma possível relação entre como o grupo pode contribuir para a ampliação de repertórios dos fazeres pedagógicos das professoras. Aqui, sugiro pensar nos Repertórios como “gestos adquiridos” (SENNETT, 2009, p. 199) enquanto fio que se costura com as Histórias de Vida. Nesta perspectiva, Josso expõe que “as abordagens biográficas em pesquisa e em educação [...] se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores”, possibilitando enriquecer “também nosso repertório de *pessoas comuns*, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil” (2007, p. 437, grifo da autora).

A ampliação dos repertórios se remete, a partir de Sennett, à aprendizagem e ao desenvolvimento da qualidade artesanal. O autor compreende que a qualidade artesanal surge da “constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente” (2009, p. 62). Deste modo, remeto-me a pensar em como, na docência, conseguimos qualificar nossas escolhas, a partir da união de experiências já vividas, do que estudamos, das leituras, enfim, a partir de nossos repertórios.

O termo incorporação dá conta aqui de um processo essencial a todas as habilidades artesanais, a conversão da informação e das práticas e, conhecimento tácito. [...] aprendendo uma capacitação, desenvolvemos um complicado repertório de procedimentos desse tipo. Nas etapas mais avançadas dessa capacitação, verifica-se uma constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente, funcionando aquele como uma espécie de âncora, esta, como crítica e corretivo. A qualidade artesanal surge dessa etapa mais avançada, em julgamentos a respeito de suposições e hábitos tácitos (SENNETT, 2009, p. 62-63).

Evidenciar que os repertórios das professoras são fios que tecem fazeres docentes, de modos plurais, a partir de suas histórias de vida, significa compactuar com Ostetto e Folque (2021), quando as autoras afirmam que, ao discutirmos formação docente, se torna absolutamente importante assumir que cada professora produz singularmente seus processos formativos, “constituídos por elementos que lhe são próprios e apropriados ao longo da vida, nas interações com o grupo social do qual faz parte, em tempos e espaços que expandem ou contraem suas possibilidades de ser e de dizer” (p. 3). Como Ostetto declara,

Ao longo de nossas vidas, pelo pertencimento a diferentes grupos de convívio, como a família, a escola, as associações, os clubes e as igrejas, compartilhando com eles experiências, hábitos e valores, também atravessados por referências culturais mais amplas, veiculadas pelos meios de comunicação, vamos sendo marcados, aprendendo a significar o mundo ao redor, no compartilhar relações, experiências e contextos diversos; vamos nos apropriando de modos de ser, de pensar e de sentir. Por esses caminhos, vamos nos formando esteticamente, constituindo [...] um repertório que, de certa forma, orienta a atribuição de significados e sentidos ao vivido, abrindo ou fechando as possibilidades de inventarmos formas, cores, sons, gestos, histórias e de reinventarmos a própria existência (2019, p. 60).

Compreender que um dos fios que tecem o fazer docente se relaciona com as histórias de vida das professoras se aproxima do que Josso (2009) sugere, ao assumir que são as vivências que “constituem o tecido do nosso cotidiano” (p. 136).

Esses autorretratos dinâmicos, construídos, como se sabe, numa dialética de elaboração e de análise feita de momentos individuais e em grupo, permitem progressivamente evidenciar as dinâmicas dos processos de formação de nossa existencialidade. Uma dinâmica fundamental orienta todos os percursos. Ela nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas. Aparecem assim as potencialidades da pessoa e suas possibilidades diante das pressões de seus diferentes contextos de inserção ou de pertença simbólica. O percurso de vida se apresenta como uma longa transação ao longo da qual a pessoa age sobre seu meio ambiente [...] ajustando-se a ele momentaneamente ou de maneira duradoura (JOSSO, 2007, p. 422).

Nesta mesma compreensão, Bragança (2012) argumenta que o movimento da narrativa de si favorece a busca de coerência e fortalece o sentimento de continuidade e

de identidade docente. Neste sentido, evidenciar a importância das Histórias de Vida no contexto da formação de professores, significa compreender os movimentos e as escolhas das professoras. Significa refletir sobre o sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária (Bragança, 2012).

Enquanto pesquisadora, reli muitas e muitas vezes as narrativas das professoras. Relembrei o que eu havia dito naquele momento do encontro, sobretudo, compartilhando a minha crença de que estava acontecendo muita produção de saber nesse grupo. Enquanto analisava e escrevia a partir das narrativas, ficou muito saliente o fio das Histórias de Vida, quando refletimos sobre os diferentes começos e as diferentes oportunidades de formação das professoras, tanto na formação inicial como continuada.

Nessa perspectiva, Alliaud e Antelo, ao escreverem sobre os começos, declaram que “nenhum começo é fácil. Em todas as atividades [...] de nossas vidas, o começo pode entusiasmar, mas também, desconcertar, desalentar, desanimar [...]” (2009, p. 81). Os autores, ao discutirem sobre o ofício de professor, sugerem pensar a pedagogia de uma formação docente como uma preparação específica, compreendendo o ensino como o ato complexo de transmitir, de maneira intencional, “fragmentos do mundo às novas gerações” (p. 93). Além disso, conforme os autores, saber ensinar também é saber fazer e, em uma perspectiva artesanal, para saber fazer é preciso ensaiar, exercitar, provar.

Alliaud e Antelo argumentam que não há receitas ou respostas prontas, na formação inicial ou continuada, para que os professores tenham um bom desempenho. Conforme os autores sustentam, “o começo tem suas particularidades: gera angústias, dúvidas e incertezas em todas as atividades”. Nesse mesmo viés, refletem sobre a importância dos primeiros espaços profissionais, ao sugerirem que:

[...] a formação docente inicial e continuada durante os primeiros momentos pode colocar os professores em melhores condições para ensinar, se durante seu desenvolvimento, se combina a incorporação do que passa na escola e o trabalho para o que se está formando, com a reflexão e o estudo sobre o que se está provando. Não de maneira ideal, senão na construção que se realiza cotidianamente na escola, como ofício. Nesta perspectiva, a formação pedagógica tem sentido. Não se pretende que, a partir desta pedagogia, se obtenham as respostas para o que vai acontecer. Mas, que se favoreçam processos formativos e de acompanhamento que brindem os ossos do ofício, ou seja, evidências e indícios de que se está preparado para aceitar o desafio de ensinar. (2009, p. 100).

Aqui, enfatizo que acredito na repetição que não se traduz em fazer sempre do mesmo modo. Mas, em uma repetição que, como diria Manoel de Barros (2016, p. 9-11),

se trata de “repetir, repetir, até ficar diferente”. Como uma característica do artífice, compreendo a repetição necessária para a docência, tanto para pensar a formação de professores, como para conceber a organização do cotidiano com as crianças. Como enfatiza Sennett,

Revisar repetidas vezes uma ação [...] permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. [...]. À medida que se expande a capacitação, a capacidade de sustentar a repetição aumenta. [...]. À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete (2009, p. 49).

A repetição acontece quando compreendemos sua importância. Pensar a artesanaria remete, portanto, a ideia de realizar algo bem-feito, pela ação de repetir e de insistir: escrever, contar histórias para as crianças, conversar com as crianças, organizar os espaços da sala, cuidar para que tenhamos coerência entre o que acreditamos/dizemos e fazemos.

4.2 Envolvimento e engajamento no fazer pedagógico: isso é a gente se levar pelas e com as crianças



Figura 5: Envolvimento e engajamento no fazer pedagógico

O título dessa seção provoca a pensar acerca de como o envolvimento e engajamento, características propostas por Sennett (2009), podem ser costurados com fios que dizem respeito, sobretudo, à concepção de criança e de Educação Infantil. A artesanaria docente pressupõe o envolvimento e o engajamento em um fazer que valoriza a escuta

das crianças, gosta de estar com as crianças e de estudar sobre infâncias e seu trabalho. Ao se envolver e se engajar com o seu fazer pedagógico, qualifica suas próprias concepções e aprimora, portanto, o seu fazer.

O que faz gostar de estar com crianças e de estudar sobre elas? Como valorizar a escuta das crianças? Qual a concepção de Educação Infantil tem a escola, a professora e como tal concepção se apresenta no cotidiano? Como pensar em situações de aprendizagem? Como garantir que as crianças brinquem? Como pensam as rotinas e o cotidiano? Todos estes fios foram puxados a partir das narrativas das professoras e todos estes fios precisam ser amplamente debatidos na formação inicial e continuada, pois são as ideias acerca destes fios que costuram modos de fazer e ser com as crianças pequenas.

As indagações mencionadas acima emergiram a partir do segundo encontro pois, como já havíamos combinado anteriormente, o convite realizado às professoras foi o de escolherem uma memória para compartilhar, alguma situação vivida e que as afetou com relação ao fazer docente na Educação Infantil. Desta forma, logo no começo apresentei a pauta do nosso segundo encontro, lembrando o título da pesquisa, os combinados sobre possíveis faltas e a sugestão, já mencionada no primeiro encontro, acerca do caderno de reflexões.

Então, retomei o convite realizado na semana passada, que as professoras compartilhassem, com o grupo, uma memória que as tivesse afetado sobre o seu fazer docente na Educação Infantil. Como forma de disparar essa conversa, compartilhei com o grupo a citação abaixo, ressaltando como os encontros do grupo da pesquisa poderiam oportunizar às professoras uma oportunidade de conversa, de falar sobre o que fazem e sentem.

[...] tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que se possa falar sobre [...] na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmos” (ARENDDT, 2016, p. 4-5).

No nosso espaço de encontro – o *google meet* – ocorreu um momento de silêncio, um momento em que nenhuma das professoras se pronunciou. Em minhas anotações, repensei sobre esse momento de silêncio e percebi que, se estivéssemos presencialmente, tal tempo não seria percebido com a mesma intensidade, pois, no “virtual”, tive a impressão de que isso se acentuou. Quando percebi que elas não estavam, ainda, à vontade para falar, pedi licença e contei sobre algo que estava vivendo como mãe, pois o meu

filho Bernardo, de cinco anos na época da pesquisa, estava em um começo de projeto na escola, recebendo um *kit* de pesquisa com dicas diárias, para que as crianças descobrissem qual seria o objeto da investigação do projeto da turma.

Contei a elas que o Bernardo escutou a dica número 1, “[...] *elas não vivem em lugares muito gelados*”. Escutou a segunda dica: “*cavam túneis e trabalham em grupo*” e que, ao terminar o vídeo da professora, ele logo me disse que eram formigas e que iria mandar um áudio para a professora contando “[...] *eu já estudei sobre as formigas no maternal*”. Importante salientar, aqui, que a professora do Bernardo, no maternal, quando ele tinha 3 anos, tinha sido a *Paula*, integrante do grupo de pesquisa. Trouxe esse exemplo para disparar a conversa, ao falar do meu sentimento de mãe, como modo de refletir quando um projeto ou uma situação de aprendizagem pode fazer sentido para as crianças pois, após dois anos, Bernardo lembrava do que havia vivido.

Uma proposição minha a vocês: das coisas que vocês viveram, o que vocês conseguem lembrar e que fazem sentido: e que fez vocês felizes com as crianças, pois sabemos que não somos felizes o tempo todo. Como a Paula fez para fazer sentido - para e com as crianças? Não foi apenas para as crianças, mas foi para e com. O que a gente faz de diferente que promove essa aprendizagem e provoca, que faz uma criança lembrar do que estudou com 3 anos. Será que se trata de dar aula sobre as formigas para as crianças? (PESQUISADORA, agosto de 2020).

Após esse comentário, Paula se sentiu à vontade para falar:

*[...] eu fiquei pensando sobre. E veio muitas lembranças deste projeto, que foi uma vivência muito interessante, foi um dia de sol e a gente foi fazer um passeio (se emociona falando). E tinha muitos formigueiros. **E a gente encontrou um e não foi toda a turma que teve interesse. Foi um grupo pequeno e o encantamento daquele grupo pequeno encantou o grupo maior e a gente fez todo um estudo. A gente envolveu, trouxe uma prof. de ciências, lembro que as famílias ficaram super envolvidas [...]** acho que quando tu trouxeste assim da nossa docência né, eu fiquei me questionando enquanto educadora, **acho que aprendi cada vez mais a respeitar o tempo da criança. Eu tinha muita ansia desse tempo, de ter que ter um projeto, de que todos tinham que se envolver. Eu acho que foi muito bacana, talvez o Bernardo ele se lembrou logo que seja as formigas, mas essa turma toda de 12 crianças, não sabemos. Talvez para o Bernardo tenha feito sentido, mas, o quanto eu enquanto educadora consegui envolver todas as crianças? Enfim, tem todo um fazer, um envolvimento, esse tempo [...]** (PAULA, 2020, grifos meus).*

Sennett (2009), argumenta que os artesãos deixam suas marcas nos trabalhos realizados. Neste sentido, ao relacionar a ação docente como artesanaria, Paula deixou suas marcas em Bernardo, pois ele, dois anos depois, lembrava do que havia vivido no projeto sobre as formigas. Ao ver a Paula emocionada, muitas se emocionaram também, inclusive eu, pois era agosto de 2020 e todas estávamos vivendo períodos difíceis – de preocupação

com o Covid, com as crianças e com o que ainda iria acontecer. As lembranças das situações de aprendizagens presenciais vieram à tona quando a Paula lembrou e se emocionou, o que, para mim, como pesquisadora, foi muito importante, como uma faísca que fez com que o grupo começasse a falar. Quando a professora, ao lembrar de um projeto vivido, refletiu, dizendo que, talvez, aprendeu “*cada vez mais a respeitar o tempo da criança*”, ou, então, quando ela lembrou e se questionou sobre envolver todas as crianças fiquei me perguntando: poderíamos pensar, aqui, em um fio relacionado à especificidade do trabalho docente com crianças na pré-escola?

Com relação a isso, Bruna comentou sobre como compreendia o envolvimento das crianças, defendendo a ideia de que as crianças pequenas prestam atenção e se envolvem.

*Eu acho que, quando as crianças todas não se envolvem, tem a ver com o percurso da criança. Talvez as histórias que tu contaste, as poesias que tu contou, fizeram sentido para uma criança não para o Bernardo. **A questão é que a gente quase nunca tem a devolutiva**, assim como tu teve essa do Bernardo agora. **Porque as crianças vão [...] eu acho mágico e fantástico isso, porque a gente tem uma ideia de que as crianças pequenas não se envolvem, não prestam atenção e não é isso** (BRUNA, agosto de 2020, grifos meus).*

Logo, Sandra se pronunciou sobre o trabalho com a Educação Infantil, lembrando uma experiência como assessora, quando provocou uma professora a pensar sobre o processo, sobre atividades não padronizadas e a potência de pensar acerca disso:

*Vou falar, iria falar só na semana que vem, mas vou falar. **Quando eu trabalhei como assessora de EI [...], as professoras tinham um corredor e elas colocavam os trabalhos das crianças. E aí uma prof. me chamou para mostrar, ela tinha trabalhado a primavera. E me chamou a atenção que todas as crianças tinham pintado o miolo de amarelo, todas as pétalas de vermelho e todas, as folhas de verde. E era com tinta. E era uma perfeição aquele trabalho. E eu perguntei como ela tinha feito. E a professora me disse: não, tinta tu sabe como é né, tinta com a Educação Infantil: [...] primeiro, eu juntei em grupinhos [...] e aí eu abri só o vermelho e eles puderam só pegar o vermelho, aí depois eu peguei só o amarelo [...]** E aí eu disse: **prof., estão lindos estes trabalhos aqui, mas na EI o que importa não é o resultado final, é o processo, a criança ter a oportunidade de escolher a cor, de abrir o potinho, de limpar o pincel, e aí disse: prof., amanhã nós vamos fazer uma situação. Vou mandar para vocês no grupo, para vocês olharem, coloquei os coraçõezinhos nos rostos das crianças. E aí a gente foi no pátio da escola, recolheu folhas, galhos, sementes...[...]** e a prof. disse: **ah, mas isso é mandala. Se tu tivesse me dito, eu tinha trazido umas mandalas para elas pintarem, ficariam lindas. [...]** E eu explique para a prof. que o que importa é o processo, é oportunizar...e, a partir desse trabalho e de outros que eu consegui, aos poucos, naquela escola, a quantidade de folhas, de impressão foi diminuindo [...].* (SANDRA, agosto de 2020, grifos meus).

Então, Sandra apresentou uma caixinha que trouxe para o encontro com o grupo, cheia de materialidades, para mostrar que isso seria material para construir com as crianças, expondo a razão pela qual lembrou da situação citada acima e porque trouxe a caixa de materiais para compartilhar com o grupo:

*[...] claro que a gente tem o **planejamento** [...] isso eu aprendi lá no início da minha carreira, com uma turma multisseriada com uma aluna do primeiro ano, que eu escrevi, bem louca, apavorada e sendo cobrada que as crianças fossem alfabetizadas e eu com crianças do primeiro ao quinto ano. E eu tinha a palavra sapato no quadro. E eu dizia e circulava a palavra e as sílabas. [...] e uma menininha me olhava, assustada, e eu dizia olha aqui ó SA o que dá...a gente tem que saber...e ela dizia prof. eu não sei. Mas eu sei que tá escrito sapato ali no quadro. E aquilo foi um balde de água fria em mim, e eu pensei o que eu estava fazendo ali tentando ensinar as crianças a ler e a escrever com um método tradicional'. Sei que aqui estamos falando de EI, mas esse fato me fez pensar nisso [...] **que cada criança aprende do seu jeito, no seu ritmo [...] que nós temos que oferecer, oferecer o mundo para as crianças, trazer várias maneiras, vários materiais [...]** (SANDRA, agosto de 2020).*

Após a fala das professoras, conversamos sobre alguns aspectos: quando a professora Sandra narrou sua experiência de ajudar outra professora a olhar sua prática sobre pintura com as crianças, sobre refletir acerca da diferença de fazer uma mandala com elementos da natureza e a diferença de pintar uma mandala impressa. Falamos a partir da fala da Paula também, sobre o fato de sair com as crianças em um dia de sol para passear, sobre a boniteza que há no fato de que um pequeno grupo de crianças influenciou o restante do grupo a se encantar com as formigas. Conversamos, enfim, sobre se importar com o encantamento das crianças e dar espaço para que elas envolvam outras crianças.

Nilza, então, logo falou para o grupo acerca de como se encontrou sendo professora de pré-escola:

*[...] eu sou muito apaixonada pela minha profissão e é tão bom quando a gente se encontra [...] **eu já trabalhei com outras idades, mas foi na pré-escola que eu me encontrei** [...] acho que toda professora [...] sempre está pensando nos seus alunos, quando vai em algum lugar [...]. A gente está sempre pensando, pesquisando e tentando encontrar novas formas de encantar as crianças [...]* (NILZA, agosto de 2020, grifos meus).

Nesta premissa, Lilia concluiu: “isso é a gente se levar **pelos e com as crianças**” e compartilhou com o grupo:

*[...] aproveito a fala da Sandra para pensar sobre os trabalhos das crianças. Muitas vezes eu discordo dos presentes de dia das mães e dia dos pais [...] na Educação Infantil o planejamento geralmente não sai como planejado [...] vou resumir porque é uma história comprida: fiz um **projotinho** com as crianças e uma parte do projeto*

*era para falar sobre a prof., e um menino, que eu adorava, o Guilherme, ele disse assim: **a minha prof. é uma baranga**. Eu fiquei olhando e pensando: Meu Deus, mas ele gosta tanto de mim e eu dele porque me chamar de baranga, e eu continuei no projeto, até que no meio do projeto eu perguntei para ele: Guilherme me diz o que é uma baranga e ele disse: **eu não sei prof., mas o meu pai chama minha mãe de baranga e ele ama minha mãe. Então eu entendi que para ele era uma coisa boa que para mim era um coisa ruim** (LILIA, agosto de 2020, grifos meus).*

Após a fala da professora Lília, conversamos, então, sobre o modo como as crianças constroem significados sobre as palavras, conceitos. Falamos sobre a importância de escutar as crianças, pensar o planejamento como um roteiro e não algo fechado, se aproximar das crianças, sair para passear em dias de sol, e também em dias de chuva, e se aproximar das crianças para compreender o que está despertando e o que pode despertar a atenção das crianças. Logo, Angeline narrou:

*[...] **todo ano a gente tem uma pressão de desenvolver um projeto para o semestre** [...] ano passado, lembro que a gente estava trabalhando o meio ambiente, a preservação, com uma turma da pré-escola. Bem na época teve o dia do consumidor...[...] a gente passou por toda a questão do consumismo, teve o livro do Consumonstro, e com aquela história em uma roda na sala de aula a gente pôde refletir um pouquinho sobre eles e as famílias. **Foi muito legal porque muitos pais relataram que as crianças estavam chamando a atenção dos próprios pais pelo consumo. Senti que eles interiorizaram isso e tentaram colocar em prática esse conhecimento. Criamos cartazes com as falas das crianças. Foi muito legal! E, como temos resistência de alguns colegas com a produção das crianças. O que é belo? Penso que precisamos mostrar a produção das crianças. Acho que é bem isso: olhar a produção da criança, pensar no processo, olhar para todo o desenvolvimento das crianças. Eu era aquela que dizia que nunca iria trabalhar com tinta na EI, mas a gente vai se permitindo e aprendendo e mudando a forma de pensar e de agir. E esse projeto teve alguns retornos e isso nos carece, né? Esse retorno das famílias. Teve alguns comentários que as famílias foram me trazendo lá no finalzinho do ano e nesses relatos a gente vai se dando conta de quanto essas experiências fizeram sentido** (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).*

Assim, conversamos sobre quantos elementos que a Angeline trouxe para pensarmos: o sentimento de ser pressionada para que tenha um projeto com as crianças. O fato de que a docência é relacional e contextual, pois, dependendo do lugar onde a professora vive sua docência, vai ser mais fácil ou mais difícil fazer as coisas nas quais acredita. Também conversamos sobre o quanto precisamos valorizar a produção das crianças e, ao mesmo tempo, cuidar o modo como vamos apresentar a produção, pois o modo de apresentar e de compartilhar as produções das crianças comunica concepções. E, ainda, dialogamos sobre o retorno das famílias: como a professora comunica, mostra, apresenta, compartilha o que faz e o quanto a docência também se constitui no modo

como torna ainda mais bonita nossa ação ao comunicar, ao contar do vivido com as crianças, pois imprimimos nosso jeito ao comunicar o que fizemos.

Como forma de continuar compartilhando suas reflexões, Angeline expôs ao grupo sobre o desafio de envolver as crianças:

[...] como é legal quando a gente consegue envolver as crianças em algo que elas tenham curiosidade, como rende, mas, ao mesmo tempo, pensar esse planejamento que realmente envolva e desenvolva as crianças, é bem complicado. Como é legal quando tu pensa em algo e mesmo que no momento vá modificando coisas, mas percebe que as crianças se engajam. Não é sempre, mas quando acontece é tão recompensador. Isso tudo é muito desafiador, um desafio diário pensar sobre o planejamento (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).

Logo, Angélica pediu licença para ler uns trechos do seu caderno de registros, contando ao grupo a história da Emília, história esta que, segundo ela, a acompanha há quase 19 anos e a ajudou a perceber os saberes das crianças e a importância da escuta:

*Bom, eu falei para vocês que eu me formei já tem 19 anos [...] no meu primeiro emprego, era uma escolinha particular, eu fui trabalhando com eles, era uma turma pequena de 3 a 5 anos e aí uma das vivências foi construir um amigo da turma, enfim, e aí usamos meia calça, eles participaram de todo o processo de construção do amigo que eles escolheram e batizaram como Emília. Daí brincavam com ela, passeavam pela escola, era um sucesso a Emília. Mas como a Emília era feita de meia calça, começou a rasgar e os jornais começaram a sair, a perder o enchimento. E aí, vou ler para vocês o que escrevi no meu caderno sobre isso: “Então, eu tive a brilhante ideia de dizer que levaria a Emília para o hospital e como a minha mãe é costureira a primeira coisa que pensei foi usar TNT que é um material mais resistente. Então, eu e minha mãe costuramos, na verdade, fizemos uma nova boneca. Após a Emília pronta, estava muito contente e ansiosa para chegar na escolinha com a boneca nova. Muito feliz na sala esperando as crianças, com a Emília, esperando para ver aquele sorriso das crianças, mas para meu grande aprendizado de vida, que carrego comigo até hoje, que foi um momento assim que confesso que na hora foi bem decepcionante, as crianças não aceitaram aquela Emília. Não era a Emília deles. **Eles logo falaram: essa não é a nossa Emília.** Tentei explicar que os médicos só quiseram ajudar a Emília, mas não adiantou. Tentei de tudo que era forma e aí, para resumir, era todo mundo decepcionado: eles e eu. **Essa experiência fez e faz eu refletir diariamente minha docência, pensar até onde eu posso ir: onde está o espaço, a voz, a vez das crianças, que o caminhar deve ser junto: crianças e professora. Que o meu ponto de vista pode não ser o melhor ponto de vista para o grupo. Que o fazer junto é mais potente e tem mais sentido.** Então, essa lição de quase 19 anos caminha comigo e contribui com meu fazer pedagógico, o meu ser professora. Então, acho que na minha história tem um pouco do que a Sandra trouxe, um pouco do que a Angeline falou. Foi algo que aconteceu lá no início e que carrego sempre comigo. No momento lá foi muito decepcionante, mas depois me trouxe muitas reflexões (ANGÉLICA, agosto de 2020).*

Quando Angélica contou essa história, que, segundo ela, a acompanha há quase 19 anos, é possível perceber muitos fios, que dizem respeito aos fios desenhados no

começo desta seção, e que são puxados a partir do fio da concepção de criança e de infância. É possível refletir sobre a importância da escuta e participação das crianças no planejamento docente. Quando as crianças disseram: “Essa não é a nossa Emília”, elas estavam mostrando a urgência de serem escutadas, pois, é possível compreender que a Emília do grupo tinha uma importância que, naquele momento, a professora não tinha conseguido compreender. É possível refletir sobre como “as crianças não sabem mais ou menos, mas sabem outras coisas” (COHN, 2009), enfim, é possível compreender o grande fio de escutar e valorizar o que as crianças têm a dizer e pensar o planejamento desta forma, que, como a professora Lilia ponderou, diz respeito a “se levar pelas e com as crianças”.

Ao final do encontro, em meu diário de campo, refleti muito sobre tantas palavras – fios – que surgiram nas narrativas. Fios que, quando puxados, trazem outros e mais outros. A fala da Lilia, ao explicitar que “*isso é a gente se levar pelas e com as crianças*”, bem como a história da boneca Emília da Angélica, provoca à compreensão do fio que diz respeito à concepção de criança, pois é o modo como a professora percebe as crianças que vai provocar que ela escute ou não as crianças com as quais convive e trabalha.

Esse fio – o da concepção de criança e de infância – se torna muito importante na escolha do “como” a professora organiza e tece seu fazer docente, pois, como Barbosa e Horn esclarecem:

*Talvez a primeira discussão que se apresenta quando construímos um Projeto Político Pedagógico e delineamos uma concepção de rotina é estabelecer a pergunta: **que infância acreditamos que as crianças, nos dias de hoje, têm o direito de viver na escola?** Os valores, as práticas, os modos de encaminhamento, as decisões sobre o dia a dia, tudo pode ter esta justificativa como referência. Caso compreendamos que **a educação é um processo social e relacional, é fundamental pensar como os adultos podem produzir um contexto educativo que constitua uma inesquecível, desafiadora e confortante vivência de infância.** Por outro lado, no sentido oposto, temos também as crianças que estão aprendendo a “falar” as suas demandas com sua própria voz e **devem ser escutadas** de modo a serem consideradas com seriedade no diálogo e na tomada de decisões **democráticas**. Portanto, a conscientização sobre a **concepção de infância** dos adultos e a consideração de que **as crianças têm suas próprias vidas, desejos, ideias devem ser orientadoras de uma ideia de cotidiano** (BARBOSA e HORN, 2019, p. 19-20, grifo meu).*

Nesta mesma perspectiva, Barbosa (2016) destaca acerca da importância de um olhar aprofundado sobre a infância e a Educação Infantil, considerando que a ação de ser professora de crianças exige tempo e profundidade, “e essa complexidade não é passível

de ser simplificada. Constituir uma perspectiva de formação e desenvolvimento profissional implica em imbricar sentido de vida e sentido de profissão” (p. 136).

A discussão acerca do conceito de crianças e infâncias é importante, considerando, com Dahlberg, Moss e Pence, que assumir uma prática pedagógica centrada na criança significa compreender que “não existe algo como a criança ou a infância, [...] esperando para ser descoberto, definido e entendido”. O que existe, segundo os autores, são “muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e de ser” (2003, p. 63).

Rinaldi (2014), assume que, em Reggio Emilia, há “uma maneira diferente de pensar e tratar a criança”, concebendo-a como “sujeito ativo”, com o qual podem pesquisar, “tentar compreender as coisas no dia a dia, encontrar um significado, um pedaço da vida”. Segundo a autora, os significados encontrados com as crianças são “extremamente importantes” e se configuram como “a gênese da pedagogia das relações e da escuta”, pois são reveladores de “como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações” (RINALDI, 2014, p. 123).

Neste modo de conceber a criança, compreender “representa ser capaz de desenvolver uma teoria interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo” (RINALDI, 2014, p. 123). Uma narração que, portanto, formula teorias e representam não somente a criança e/ou o adulto, mas comunica um encontro.

Edwards observa que os educadores de Reggio Emilia definem o papel de professor com o pressuposto de uma imagem das crianças. Uma imagem de “crianças protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (1999, p. 160). Como a autora lembra, a metáfora citada por Malaguzzi, de pegar a bola da criança e lança-la de volta foi uma metáfora importante, pois salienta a importância de observar “o que as crianças dizem no diálogo, de modo que o professor possa captar uma ideia e lança-la de volta” (1999, p. 161), tornando o jogo mais interessante.

Acerca das várias dimensões do papel do professor, Edwards assinala que o papel do professor é o de provocar oportunidades de “descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”. Considerando a descoberta intelectual como um processo social, “o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a

ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar” (1999, p. 161).

Agostinho e Lima (2015) enfatizam a importância de afirmar a alteridade da infância, justamente porque o foco da Educação Infantil “são as relações pedagógicas, travadas por adultos e crianças”. Ao discorrerem sobre o “encontro com a alteridade da infância”, argumentam a necessidade de problematizar “o lugar social desses sujeitos e, principalmente, como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem”. Concordo com as autoras, por acreditar na necessidade de “compreendemos o lugar desse encontro entre adultos e crianças na educação infantil”.

Um encontro que, como as autoras mesmas lembram, não é marcado pela “bipolarização, silenciamento e invisibilidade histórica das crianças”, mas pela complexidade dos processos educativos. Uma complexidade que diz respeito a um lugar, enquanto adultos, que, “na relação com as crianças, estão igualmente, sendo construídos”. Me aproximar da ideia de que nos construímos professores no encontro e na relação com as crianças sublinha, portanto, a “necessidade em assumirmos uma perspectiva dialógica, onde, permanentemente, adultos e crianças são afetados uns pelos outros” (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 61).

Ao pensar acerca do engajamento proposto por Sennett (2009), considero oportuno destacar como a professora Lilian Katz (1999) argumentou acerca do conteúdo do relacionamento entre professor-criança a partir de suas impressões nas práticas de Reggio Emilia. A professora supõe que os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles “precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança” (1999, p. 46).

A autora evidencia a extensão do conteúdo do relacionamento entre adulto e criança “focalizado sobre o próprio trabalho e não sobre rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas”. Nesta lógica, tanto as crianças como os adultos estão envolvidos com o trabalho, com “as técnicas e materiais a serem usados”. Esses relacionamentos, na concepção da autora, provocam às crianças o engajamento em um trabalho, incluindo a elas tomadas de decisões importantes. Ao mesmo tempo, como professores e crianças estão envolvidos em algo comum, “a mente dos professores também é engajada” (p. 47).

Nesta mesma premissa, Lóris Malaguzzi, em entrevista à Lella Gandini, defende a importância de uma educação baseada no relacionamento e na participação, em que as crianças, os professores e as famílias estejam no centro do interesse na educação infantil.

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e família sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Ao analisar as narrativas das professoras, é possível perceber características sugeridas por Sennett ao conceber o artífice (2009), como o envolvimento e o engajamento no fazer pedagógico. Quando as professoras compartilham suas preocupações pedagógicas acerca da importância de que as crianças se envolvam, bem como, com relação a como elas se envolvem com as crianças e com o seu fazer docente, me aproximo de Sennett (2009), que declara o envolvimento como a capacidade de pensar no processo antes, durante e depois. Como pontua o autor, “deixar que o público *resolva o problema* depois de realizado o trabalho equivale a defrontar as pessoas com fatos em geral irreversíveis no campo concreto” (p. 17, grifo do autor). Ou seja, “o envolvimento deve ter início antes, requerendo uma compreensão melhor e mais plena do processo através do qual as pessoas produzem coisas” (p. 17).

O envolvimento, desta forma, significa aprender sobre si mesmo a partir das coisas que fizemos. Esse argumento convida a problematizar o conceito de “cultura material”, pois, com muita frequência, as “roupas, placas de circuito ou peixe assado” não são tratados como “objetos dignos de consideração em si mesmos, considerando a feitura desses objetos físicos [...] em si mesma” (p. 18), como algo a ser desprezado. Defendendo a ideia de que “o *Animal laborens* pode afinal servir de guia para o *Homo faber*” (p. 18), Sennett sustenta a argumentação de que “as pessoas podem aprender sobre si mesmas através das coisas que fazem, a cultura material é importante [...] podemos alcançar uma vida material mais humana, se pelo menos entendermos como são feitas as coisas” (p. 18).

Como sugere Sennett, “o carpinteiro, a técnica de laboratório e o maestro são artífices porque se dedicam à arte pela arte. Suas atividades têm caráter prático, mas sua lida não é apenas um meio para alcançar um outro fim”. Com este olhar, Sennett defende que “o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento” (2009, p. 30).

Trazer o conceito de artesanaria para pensar a docência significa crer no compromisso que há em ser professora de crianças pequenas. Articular tal relação entre professoras e artífices requer conceber a docência não como uma “atividade mecânica”, mas, como relação com o outro, na qual cada professora possa ser capaz de “sentir plenamente e pensar profundamente o que está fazendo quando o fazem bem”. A confiança na relação entre docência e artesanaria acontece, sobretudo, para problematizar a desvinculação entre habilidade técnica e imaginação.

Na próxima seção, intitulada “O diálogo da consciência material com a artesanaria docente: a importância de conhecer as ferramentas pedagógicas”, evidencio alguns fios que foram puxados, como a ação de planejar na Educação Infantil, a ideia de rituais cotidianos, a discussão acerca de como valorizar práticas cotidianas de interações e brincadeiras com uma demanda de rotinas estagnada nas EMEIs e a preocupação explicitada pelas professoras com relação à distinção entre a docência compartilhada nas EMEIs e a docência solitária nas EMEFs. Ainda, compartilho o fio que se remete ao desafio de valorizar o cotidiano de interações e brincadeiras com as autoridades da cozinha e da limpeza, a ideia de concepção de acolhimento ao longo do ano e não como adaptação no começo, bem como, a necessidade de compreender que tudo é pedagógico na Educação Infantil. E, por fim, reflito em torno do vocabulário material da Educação Infantil, para pensar na importância de que as professoras conheçam seus artefatos cotidianos.

4.3. O diálogo da consciência material com a artesanaria docente: a importância de conhecer as ferramentas pedagógicas

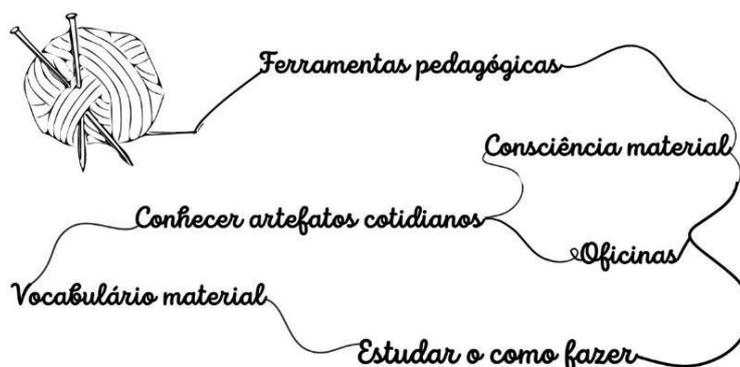


Figura 6: O diálogo da consciência material com a artesanaria docente

Nesta seção, a sugestão é a de refletir em torno da importância do diálogo da consciência material com a artesanaria docente, no sentido de que é preciso, para o processo artesanal, conhecer as ferramentas pedagógicas. A partir das narrativas docentes, bem como, das leituras acerca do tema, é possível compreender a costura que há entre os fios das ferramentas pedagógicas, da consciência material, do conhecimento dos artefatos cotidianos para a existência de um vocabulário material da docência na pré-escola Educação Infantil.

Para contextualizar como esses fios se tornaram relevantes, em um dos encontros, a partir do diálogo sobre a ação de planejar, uma questão trazida pela Bruna foi o da utilização dos brinquedos na sala. Ela relatou para o grupo que a sua sala *“era bem pequena, os brinquedos ficavam todos no alto guardados, as crianças não tinham acesso aos brinquedos”*. Comenta também que, na escola, havia muitas coisas de sucata e pondera, dizendo que *“não tenho nada contra sucata, eu acho que é possível brincar com sucata, mas eu acho que a gente precisa de outros elementos então, não só pote velho para as crianças brincarem”*. E, logo, compartilhou algo que havia acontecido em sua escola, quando ganharam um kit cozinha que ficou dois meses sem uso e ela, então, pediu *“para a diretora se podia levar para a minha sala e aí ali eu consegui constituir um cantinho mesmo que pequeno dentro da sala para poder estar olhando para esse brincar de uma outra forma”*.

Escutando a Bruna, eu ia anotando muitas ideias, percepções, sentimentos. Naquele momento, registrei a importância, na formação inicial e continuada, de aprender a conhecer os recursos, as “ferramentas” pedagógicas. Para a maioria das professoras que estava na escola, naquele momento, talvez o kit cozinha não fizesse sentido, porque não tinham aprendido a pensar sobre esse sentido. Aqui, me aproximo de Larrosa, quando o autor defende que *“a existência de um vocabulário do ofício depende da existência de uma prática compartilhada e de uma comunidade que fala sobre isso, e sobre como a iniciação no exercício de um ofício também envolve iniciação em uma linguagem comum e compartilhada”* (LARROSA, 2018, p. 33).

Neste sentido, no final do encontro, combinamos que, na próxima semana, teríamos uma proposta para as professoras: o convite era o de que elas descrevessem uma lista de fios dos seus fazeres docentes. Essa proposição seria a condutora do próximo encontro, além da apresentação das imagens das professoras que ainda não tinham

compartilhado e que desejassem fazer isso. O que eu desejava ao pedir essa *lista de fios* era, justamente, o de interrogar e refletir, com as professoras, quais os principais materiais e ferramentas utilizadas ao pensarem em suas salas, suas propostas com as crianças da pré-escola.

O encontro posterior, então, começou com a pergunta: “O que constitui o Vocabulário Material na pré-escola? ”. Ao realizar uma pesquisa com a intenção de interrogar fios que tecem artesanias docentes na Educação Infantil, a ideia de promover, com o grupo das professoras, a reflexão acerca de suas ferramentas de trabalho significa pensar como se tece o fio do “vocabulário material da escola”, vocabulário este que configura, “em parte, o vocabulário do ofício de professor” (LARROSA, 2018, p. 27) e, aqui, explicitando ainda mais um vocabulário com a especificidade da ação docente na pré-escola.

Para pensar a vocação e o ofício de professor é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola [...]. O ofício é inseparável do lugar onde é exercido [...]. A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos. Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário do ofício de um carpinteiro, um vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é (LARROSA, 2018, p. 26-27).

Li a citação acima, extraída do livro “Esperando não se sabe o quê” e expliquei às professoras a minha compreensão, a partir do autor, sobre o conceito de um vocabulário material da Educação Infantil. Compartilhei com elas, então, da ideia de que a professora também tem vocabulários que dizem respeito ao seu fazer. E, ao pedir que o grupo elencasse palavras que diziam respeito aos seus vocabulários, questionei a elas: “*o que isso comunica acerca da especificidade da docência na Educação Infantil, sobretudo, na pré-escola? Um vocabulário material contribuiria para legitimar, tornando mais clara a ideia da especificidade desta etapa da educação básica?*” (PESQUISADORA, setembro de 2020).

Isabela apresentou, então, a lista de materiais que costuma utilizar em seu cotidiano com as crianças, relatando que usa muito a “*tinta, argila, giz, canetinhas, giz de cera, papel pardo, folhas, cartolina, bola, corda, árvores, materiais da natureza*”. Também comentou, com o grupo, sobre suas “*dificuldades com relação a falta de*

recursos financeiros, incentivo e falta de valorização”. Também, comentou sobre a argila, argumentando que utiliza pois sabe que é importante que as crianças tenham acesso e explorem, “*apesar de dar muita sujeira [...], naquela dinâmica né, o pessoal que limpa não gosta muito de limpar depois*” (ISABELA, setembro de 2020). Logo, Nilza comentou que utiliza um plástico para as mesas em propostas com argila, pois o jornal impede os movimentos das crianças.

[...] nós colocamos o plástico na mesa e a argila em um pote com água e um pano úmido e tampa, para não secar a argila [...] coloco o plástico na mesa e as peças de argila para as crianças. [...] esse ano eu comprei tabuinhas para as crianças moldarem sobre as tabuinhas [...] o que também ajuda para limpar [...]. Esse plástico a gente utiliza para tudo, para anilina, nanquin, tinta, argila...porque fica mais fácil de limpar (NILZA, setembro de 2020).

Aqui, destaco algumas reflexões a partir dessas falas, pois, no momento em que a professora Isabela compartilhou com o grupo o seu vocabulário material, especialmente quando comenta acerca da “sujeira” produzida pelo uso da argila, e então, a professora Nilza narra que utiliza um plástico na mesa, pois o plástico é melhor do que o jornal, é possível compreender a importância dessas discussões nas formações, tanto inicial como continuada, como forma de reflexões sobre o fazer.

Além disso, muitas professoras do grupo relataram que não conheciam a tinta nanquin. Neste momento, dialogamos sobre a importância da discussão dos materiais nas formações, tanto no sentido de conhecer materiais como a importância de saber como utilizar tais materiais, pois as professoras precisam conhecer diversos elementos para oportunizar a ampliação desses repertórios às crianças.

A preocupação pedagógica com o fazer docente na pré-escola tem relação com isso: como utilizamos a tinta? E a argila? Como os brinquedos estão dispostos nas salas? Estão ao alcance das crianças? Por que é melhor utilizar o plástico ao invés do jornal? Como ajudar para a argila não secar?

*Comecei a pensar, na minha prática, o que eu uso de forma mais intensa - livros - e esses livros não são só livros de história, eu gosto de ter **livros de pesquisa**, para que eles olhem também, **calendário** - diariamente na **roda** - as **fichas dos nomes**, fizemos a chamada cada dia de uma forma diferente, **tinta, anilina e nanquin** e uso bastante, **canetinhas, lápis** mas **diferentes tipos, aqueles lápis especiais que é para desenhar no preto, lápis aquarela, tecidos** - sempre tem tecidos na sala para ele se fantasiarem, criarem com os tecidos e eu tenho muitos lenços que a gente faz danças com lenços, toalha de piquenique que eu adoro fazer, não só para o lanche mas para levar livros e usar no gramado para fazer piqueniques literários. **Colocar a toalha naquele gramado e levar livros para fazer leituras. Madeiras, pedras, cones, rolos, tudo para construções. Gosto muito de ir para o pátio com eles, usar***

areia, aí como eu já disse que gosto muito de fazer experiências daí o bicarbonato entra em várias experiências. Massa de modelar, argila, papéis variados, não uso só a folha de ofício - cores e tamanhos diferentes - galhos, barbantes, folhas. Rádio eu uso muito com músicas. Caixa surpresa eu gosto muito de usar muito essa dinâmica de colocar algo ali dentro passar a caixa, fazendo o mistério, o que será que tem dentro dessa caixa? Uso de fantoches não só eu como eles também. O celular que hoje em dia a gente não vive sem, para fazer o registro. Utensílios de cozinha, porque eu gosto muito de fazer culinárias, jogos, brinquedos variados para os cantinhos na sala...eu pensei muito na minha prática né? (ANGÉLICA, setembro de 2020, grifos meus).

A narrativa da professora Angélica, sobre sua lista de ferramentas, também gera a muitas reflexões, especialmente com relação aos modos como ela evidenciou a utilização de alguns artefatos. Quando a professora descreveu que gosta de utilizar livros de pesquisa além dos livros de história, bem como, quando ela comenta sobre um “*lápiz especial que é para desenhar no preto*”, ou quando ela narra sobre como gosta de “*colocar a toalha naquele gramado e levar livros para fazer leituras*”, e, ainda, quando a professora evidencia que o celular também é um artefato importante, é possível refletir sobre tais artefatos e como eles comunicam ideias de professora, de criança, de infância.

Com relação à tinta, a professora argumentou que “*depende da proposta*”. Porém, contou que tem o hábito de guardar “*muitos potes*” e de colocar “*a tinta naqueles potes e cada criança ganha o seu pincel*”, mas que, “*nem sempre é com pincel*”. Segundo Angélica, as crianças “*têm o paninho para cada um limpar, o potinho com água*”. Ainda, comenta com o grupo que gosta muito que as crianças “*desenhem com nanquim preto, com cotonete e depois pintem com anilina e com a própria tinta*” (ANGÉLICA, setembro de 2020).

A professora, ainda, compartilhou com o grupo sobre a importância de contar histórias para as crianças. Com relação a isso, conversamos sobre o fato de que há muitas maneiras para contar histórias e que essas muitas maneiras são temáticas importantes na formação de professores. Angélica narrou para o grupo sobre as maneiras que costuma contar histórias:

*A história varia muito com o objetivo que a gente tem. A gente pode simplesmente contar a história às vezes falando pra eles que é para eles imaginarem o que está acontecendo, daí tu conta a história sem mostrar [...] e aí depois que terminou a história, explorar as gravuras com eles, esse é um jeito. O outro jeito eu tento contar assim [mostrando o livro para nós], porque pra ti contar a história tu já tem que ter se apropriado dessa história, então, basicamente tu sabe o que está escrito ali, então eu consigo ir mostrando e narrando para eles. Então, varia muito, as vezes tu pode contar uma história sem livro. As vezes uma história que está em um cd, tem diversas maneiras de contar uma história né. Tem a história coletiva que vai sorteando os objetos e cada um vai contando um pouco, **tem muitas maneiras**. Eu tenho*

cartinhas, tenho muitos joguinhos com cartas e daí tu vai sorteando imagens, aí tem personagens, tem o que aconteceu, a ação, então tem muitas formas de contar histórias (ANGELICA, setembro de 2020, grifos meus).

Dialogamos, entre o grupo, sobre a utilização ou não de água quando ofertamos tinta para as crianças. Algumas professoras lembraram que, nem sempre, utilizam e que, então, as crianças não têm essa experiência de limpar o pincel. Como forma de potencializar essas discussões, provoco-me a pensar se, na formação inicial e continuada, acontecem diálogos sobre essa consciência material, sobre o uso dos artefatos? Conversamos sobre os muitos modos de contar uma história? Sobre a possibilidade de contar histórias sem mostrar livros? E sobre escutar histórias em áudios? E sobre a utilização de outros artefatos que podem compor essas histórias?

Acerca disso, Sandra expôs ao grupo que teve muita dificuldade de fazer a sua lista de materiais, porque, segundo ela, trabalhou muito tempo como assessora de Educação Infantil e a sua luta “*era evitar muito xerox, A4*”. Como ela argumentou, evita “*usar cola, tesoura, papel*” e prefere utilizar “*mais os espaços, sentar na roda com as crianças*” (setembro de 2020).

Logo, Nilza compartilhou com o grupo a lista de organizou de seus artefatos:

[...] meleca, giz de cera, giz de quadro, gosto de levar eles para desenharem na quadra com giz colorido, giz a óleo, materiais não estruturados, fichas poéticas, poemas, poesias, histórias, lixa, papel laminado, papel manteiga, papel acetato [esse só pode ser com canetinhas permanentes]. Uma dica que conheci o ano passado é uma caneta posca, é bem cara, mas é muito legal, é como se fosse uma caneta permanente mas tem um brilho e fica um colorido bem legal, só que é carinha. [...] caixas de sombra e luz, caixas de marceneiro, passeios, eu adoro fazer [...], adoro fazer piquenique com as crianças, tanto do lanche como literário, meditação [...], brincar com areia, com água, eles adoram, temos aqueles funis [...] lençóis, fita, muita música, brincadeiras [...] utensílios de cozinha, espaço de salão de beleza, elementos da natureza [...] (NILZA, setembro de 2020).

A professora disse, então, que acrescentou, em sua lista de artefatos, algumas palavras, como “*afeto, amor, incentivo, a importância de como vamos conduzir [...] e ter a empatia para saber que nem sempre a criança vai querer desenhar*”, mas que ela, enquanto professora, vai “*estimular constantemente para ele ter o desejo de viver experiências para aprendizagens*”. Ainda, Nilza destacou a importância, para ela, dos “*ritos quando volta da pracinha*”, contando que gosta muito desse ritual de fazer “*uma meditação, e isso é tão bom porque eles já vão se acostumando, porque não é uma rotina estanque, nada forçado [...]*”. Ainda, a professora comentou que gosta sempre de

organizar, em sua roda, “*um menino e uma menina, porque eles sempre sentam meninos com meninos e meninas com meninas [...]*” (NILZA, setembro de 2020).

Provocar uma conversa sobre os materiais, bem como, sobre os diversos modos de utilizar estes materiais seria promover uma reflexão acerca da técnica? Conversar sobre como organizamos a roda com as crianças é importante? Porque a professora organiza um menino e uma menina e não permite que as crianças escolham onde sentar? Qual a intenção pedagógica que há nessa escolha?

Em meu diário de campo, após o encontro, refleti muito sobre isso: da importância de pensar acerca de diferentes modos de fazer, não como receitas ou didáticas prontas, mas como inspirações, como artesanias que constituem esses fazeres, que, por sua vez, são costurados com fios relacionados a concepções de Educação Infantil, de criança, de infância e de docência. Neste sentido, Isabela comentou que, foi muito interessante trazer esse assunto acerca do uso dos materiais, pois, segundo ela, “*a gente vai intuindo como fazer e trabalhando com eles a gente vai vendo o que dá certo e o que não dá certo [...] o interessante da gente trocar é que uma colega vem com uma ideia que deu certo*” (setembro de 2020). Para uma possível costura dos muitos fios encontrados que dizem respeito ao vocabulário material do grupo das professoras, abaixo, apresento uma imagem dessa costura:



Figura 7: Vocabulário material das professoras participantes da pesquisa

A narrativa das professoras provoca para a reflexão do que Brailovsky (2017) sugere, ao discorrer sobre a importância da didática para o professor. Segundo o autor, “fazer didática é pensar profundamente quais problemas e quais alternativas se apresentam a nós no momento de ajudar outras pessoas [...] a aprender”. Importante ressaltar que as palavras problemas e alternativas sugerem que a ação de ensinar contempla perguntas “teóricas, filosóficas, conceituais [...] e que também nos convida a tomar decisões sobre como fazer as coisas” (p. 25), ou seja, a didática propõe pensarmos em problemas de ordem reflexiva. Ao mesmo tempo, segundo o autor, a didática “também nos ajuda a pensar algumas alternativas práticas para ajudar as pessoas a aprender” (p. 26), não se limitando a elaborar métodos de aprendizagem, mas contribuindo para pensar no que acontece quando tentamos ensinar.

Nesta perspectiva, ao propor que as professoras organizassem sua lista de artefatos, o convite foi, também, para refletirem sobre quais didáticas permeiam tais artefatos, ou seja, como conhecem os materiais utilizados e como estes possuem intencionalidade pedagógica em seu cotidiano com as crianças. Aqui, relaciono esta proposição com o que Brailovsky propõe, ao defender que a didática é importante para o professor porque fornece “ferramentas para pensar os problemas de todos os dias e para ensinar melhor, considerando as alternativas que existem e compreendendo as vantagens e desvantagens que contempla cada uma das alternativas”. Assim, esclarece o autor, a didática é importante no sentido de “convidar a pensar o ensino para além do sentido comum, estabelecendo relações entre o que acontece na sala, na escola, no sistema educativo e no mundo social” (p. 27).

A didática, neste sentido, propõe a reflexão sobre o cotidiano da escola e, aqui, relacionando com a pesquisa e a situação proposta com o grupo, ousou afirmar que, quando as professoras dispuseram de um tempo para pensar sobre seus materiais, estão, ao mesmo tempo, refletindo sobre as didáticas que estão costuradas com as suas ferramentas escolhidas cotidianamente e, sobretudo, sobre o modo como planejam o trabalho com tais ferramentas. Refletir sobre como cuidam da argila, sobre como utilizam a tinta, sobre como contam histórias e sobre como organizam a roda com as crianças seria, assim, um movimento de trazer à tona didáticas – artesanias – docentes?

Importante discutir, ainda, que as professoras trouxeram, em suas narrativas, muitas perguntas a si mesmas, especialmente com relação a estarem certas ou erradas. Nesta perspectiva, Brailovsky argumenta que o pensamento complexo consiste em refletir

acerca das escolhas pedagógicas, não a partir do estar certo ou errado, mas, sobretudo, a partir do movimento de “revisar as situações e discutir juntos o modo como construímos nossas convicções” (2017, p. 35). Para isso, o autor evidencia, em seu livro, algumas cenas pedagógicas, convidando o leitor a pensar os problemas colocados sob diferentes pontos de vista, justamente para evitar a dicotomia entre certo ou errado. O que o autor pretende é, sobretudo, compreender que “toda prática exercida com responsabilidade e compromisso é valiosa somente a partir de seus fundamentos” (2017, p. 35). Esta reflexão nos faz trazer à tona que, ao sugerir pensar como construímos nossas convicções, estamos propondo a reflexão não especificamente do que, mas do como pensamos nossas ações, evitando, assim, a adoção acrítica de correntes teóricas. Ao refletir a partir das narrativas das professoras, compactuo com Brailovsky, quando o autor sugere que o terreno para construir esta reflexão, da não apropriação acrítica de propostas, é o pensamento complexo a partir da ética (2017).

Nesta mesma perspectiva, a defesa em estudar sobre o “como fazer”, propondo pensar quais os fios que tecem esse “como” das professoras do grupo de pesquisa se refere ao fato de concordar com Gobbato e Barbosa (2022), quando as autoras argumentam que, “no campo da educação, discutir sobre o fazer docente e a ação relacional que se instaura na relação pedagógica constitui uma questão central” (p. 313).

Enquanto a discussão sobre a didática e os modos de fazer e ser professor (a) com as crianças pequenas é colocada como uma tarefa que não é assumida como compromisso explícito na área, ou que não tem centralidade no Curso de Pedagogia, tais “didáticas prontas” vêm crescendo fortemente na Educação Infantil. Nessa lógica, os (as) professores (as) se tornam consumidores de didáticas prontas para serem aplicadas independente dos contextos, ao invés de serem reconhecidos como profissionais capazes de fazerem uma tradução didática –viva e reflexiva –dos princípios da Educação Infantil em ações pedagógicas cotidianas (GOBBATO, BARBOSA, 2022, p. 315).

Sennett preconiza a relação entre o artesão e o envolvimento com o trabalho e os materiais, ao escrever que “o que lhes permitiu ir em frente de ponto de vista humano foi a fé no trabalho e o envolvimento com seus materiais. [...] (2009, p. 164-165). Comungo, assim, da ideia de que “a existência de um vocabulário do ofício depende da existência de uma prática compartilhada e de uma comunidade que fala sobre isso” e, assim, “a iniciação no exercício de um ofício também envolve iniciação em uma linguagem comum e compartilhada” (LARROSA, 2018, p. 33). Uma linguagem que torne visível a “língua cotidiana” em que professores sejam capazes de nomear o vivido, evitando que tal língua

seja “reduzida e diminuída ao ser entendida como uma língua menor, primitiva, obsoleta e, portanto, inferiorizada” (LARROSA, 2018, p. 34-35).

4.4. Os modos de habitar a oficina



Figura 8: Os modos de habitar a oficina

Nesta seção, a partir das narrativas das professoras, a intenção é a de tecer os fios puxados pelas narrativas docentes, costurando-os com os fios característicos de uma docência artesanal, partindo da ideia de que “os seres humanos são hábeis criadores de um lugar para si mesmos”. (SENNETT, 2009, p. 24) e que, conforme Sennett, “a oficina é a casa do artífice” (2009, p. 67). Ao mesmo tempo, ao evidenciar o verbo habitar, concordo, com Sennett, quando o autor afirma que “o ambiente construído é uma coisa, a maneira como as pessoas nele habitam, outra” (2018, p. 11). Assim, compactuo da ideia de que as artesanias docentes se revelam também pelos muitos modos de habitar a oficina. Ou, dito de outra forma, as professoras possuem muitos modos de habitar as salas em que convivem cotidianamente com as crianças.

Os fios que serão discutidos nesta seção se costuram, portanto, com modos de habitar a oficina/sala, que são: o acolhimento como gesto pedagógico; a preocupação com a pandemia do coronavírus: outra oficina habitada?; o ambiente construído: sempre ele

está presente no meu planejamento, o espaço; a ação de planejar: rituais cotidianos e um tempo mais lento; a concepção dos espaços, a ação de planejar como rituais cotidianos para e com as crianças, as distinções entre docência solitária e compartilhada, a ação de registrar, documentar e avaliar na Educação Infantil e, por fim, o sentimento de orgulho pelo próprio trabalho, característico da artesanaria.

4.4.1 Acolhimento como gesto pedagógico

Os participantes refletem sobre os aspectos pedagógicos de seus atos [...], questionam-se e procuram dar um sentido e uma coerência às suas ações. Os princípios do respeito às crianças, da busca pela sua autonomia, da colaboração e da privacidade deixam de ser apenas enunciados e se concretizam como prateleiras, ganchos para pendurar objetos pessoais, papel higiênico colocado na altura certa, livros ao alcance das mãos e cantinhos gostosos [...]. As crianças contribuem para o seu bem-estar. O professor que relata a experiência não se lembra de quem inventou o canto da beleza, mas sabe que as crianças procuraram ser as criadoras do seu próprio bem-estar. [...] não é a ordem que deve ditar as regras, é o prazer de estar bem que produz uma ordem estética. [...] organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um estilo de comportamento. É a certeza de que o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora (STACCIOLI, 2013, p. 4-5).

Importante explicitar que, ao longo das primeiras semanas dos encontros, as professoras participantes do grupo me encaminharam registros escritos e imagens para que eu pudesse utilizar na pesquisa, bem como, trazer para os diálogos do grupo. Além disso, duas professoras – *Bruna e Paula* – me enviaram mensagens, perguntando da possibilidade de abordarmos o conceito de acolhimento na Educação Infantil em algum dos encontros. Este movimento que começou a se intensificar ainda mais – as professoras enviando registros e desejando conversarem sobre questões nos encontros – me fez perceber sobre o quanto o grupo foi se constituindo. Muito interessante compreender como questões foram sendo tecidas no grupo, questões que começaram a ser das professoras participantes e, talvez, não de qualquer professora, mas do “nosso” grupo de pesquisa formado para a pesquisa de campo.

Ao discutir sobre como cada professora habita a sua oficina, os seus espaços, a problematização acerca da concepção de acolhimento como gesto pedagógico se faz necessária, justamente para defender a ideia de acolhimento ao longo do ano e não como ideia de adaptação no começo do ano letivo. Para provocar essa reflexão, em um dos

encontros, convidei a minha orientadora de doutorado, Maria Carmen Silveira Barbosa, a “famosa e admirada *Lica*”, para estar conosco e conversar sobre esta temática.

Assim, uma semana antes, eu trouxe o livro “O diário do acolhimento” para compartilhar com as professoras, propondo que, na próxima semana, a minha orientadora, *Lica*, estaria conversando conosco sobre o livro e a concepção de acolhimento. Todas vibraram neste momento pois, desde o primeiro encontro, quando apresentei a pesquisa e disse que minha orientadora era a *Lica*, elas já mencionaram a admiração imensa por ela.

Neste encontro, *Lica* começou argumentando sobre a relevância de compreender a profissão de professora de Educação Infantil como uma profissão nova, algo que está em construção. Segundo ela, justamente por isso,

[...] discutir sobre isso ajuda a gente a construir a identidade, pensar quem eu sou, sobre nossas escolhas, se encontrar com os pares é muito importante nesse sentido e [...] uma das coisas mais importantes na formação é se encontrar para conversar [...]. É isso que faz dar sentido para o trabalho da gente, poder compartilhar com as pessoas (BARBOSA, setembro de 2020, grifos meus).

Inicialmente, Barbosa contextualizou, a partir de Staccioli (2013), sobre o conceito de acolhimento:

[...] quando pensávamos em acolhimento, pensávamos muito mais na adaptação das crianças, no começo do ano. [...] não é só no começo do ano [...] e não é adaptação, porque as crianças chegam na escola e a escola chega nas crianças e é preciso construir um processo de interação e de trocas entre as crianças e os adultos da escola. O acolhimento é uma ação constante [...] e essa é uma discussão grande acerca do cuidado. [...] essas profissões que têm relação com o cuidado sempre foram muito desvalorizadas. [...] se começa a discutir internacionalmente o quanto elas são fundamentais para a sociedade, pois, se elas não existem, as pessoas não existem. [...] A sociedade não se sustenta [...]. Dentro desse contexto, começa a usar muito a expressão do acolhimento, acolhimento que pressupõe uma relação com as crianças e ela se mantém constantemente ao longo de todo o processo (BARBOSA, setembro de 2020, grifos meus).

A partir dessa perspectiva de acolhimento defendida no livro de Staccioli (2013), Barbosa discorreu acerca de possibilidades pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo para evocarmos como pode ser uma escola acolhedora. Explicitou a importância da reflexão sobre nossas escolhas pedagógicas, como forma de dar sentido e coerência às ações. Em seguida, propôs reflexões sobre os cotidianos das professoras: “o que se faz para os cantos serem acolhedores? [...] para que o banheiro seja acolhedor? O descanso que nem sempre significa dormir? O jardim? Como oferecemos experiências potentes para as crianças” (BARBOSA, setembro de 2020).

Ainda, defendeu a importância de que, na Educação Infantil, “*é preciso acolher, o que pressupõe trazer a criança até o adulto. É preciso desafiar, o que pressupõe levar a criança para outro lugar*” (BARBOSA, setembro de 2020). Explicitou sobre o brincar, a brincadeira, a narrativa, sugerindo como podemos fazer com que cada momento da jornada seja acolhedor, um ritual de chegada e um ritual de despedida, um dia, portanto, que faça sentido para as crianças e para o adulto.

Ao encontro disso, Giovana relatou que, no ano passado, trabalhou com a ideia de “*fadas na sala, colocando brilhos, pozinho*” e, logo em seguida, Barbosa salientou da potência de criar narrativas para a constituição da turma, pois todas as crianças se unem pela narrativa como um fio condutor comum do grupo.

Em meu diário de campo, registrei, neste dia, que senti as professoras mais quietas e, refletindo após o encontro, compreendi que elas estavam desejando escutar a professora Maria Carmen Barbosa. E, percebendo isso, no momento do encontro, deixei “fluir” este movimento, escutando, fazendo alguns apontamentos e anotando, em meus registros, alguns ecos e ressonâncias a partir da fala da Lica.

No encontro posterior à fala sobre acolhimento, Lilia explicitou que, após o último encontro com a professora Maria Carmen, ficou pensando e gostaria de contar algo para o grupo,

[...] deixa só eu contar uma coisa bem rapidinho, que é do banheiro, do papel higiênico. Eu sempre acho que o papel higiênico tem que estar no banheiro e eles têm que aprender a usar e eu propus isso na escola [...] a direção não aceitou, aí o que eu fiz [...], eu coloquei na minha sala, eles pegavam o papel e não eu, porque as professoras que dão o papel e não é a criança [...]. Eu tentei e me disseram muitas coisas, que eles colocavam o papel higiênico no vaso, porque tem lá e está quebrado o dispenser [...] eu pedi o rolo e eles tinham a autonomia pelo menos na sala. Aí eu fiz uma marcação, para o nariz era tanto e para o banheiro era mais [...] (LILIA, setembro de 2020, grifos meus).

A narrativa de Lilia provocou o grupo, pois, no encontro da semana passada, havíamos conversado sobre como todos os espaços na escola podem ser acolhedores, inclusive o banheiro. E, ao narrar que as crianças não tinham papel higiênico para utilizarem no banheiro e que a professora era quem determinava o tamanho do papel, Lilia provocou a pensar como as crianças [não] ocupam os espaços da escola. Bruna diz, então, que gostaria de compartilhar uma experiência vivida quando ela estava na gestão da escola, sobre o uso do papel higiênico,

[...] a professora que tinha o papel higiênico na sala e a criança pedia para ir no banheiro, daí a prof. perguntava: xixi ou cocô? Aí se era cocô dava mais rolinhos,

o que acontecia? Sempre tem aquela criança que vai dar uma volta no banheiro, mas ela tinha que responder para a professora o que ela ia fazer e ganhava o rolinho, o que ela fazia com aquele rolinho? Ela jogava no vaso, porque tinha que fazer algo com aquele papel. Então, a gente tinha um problema enorme lá na escola com o banheiro entupido. E aí eu, em reunião levantei a questão: vamos colocar o papel no banheiro, porque a criança vai usar se ela precisa e se ela não precisa não vai usar. [...] argumentei da importância [...] compramos os dispensers e colocamos um em cada vasinho, como tem que ser. Na primeira semana, muito papel no vaso, claro que sim, porque é diferente, novidade, precisa ser trabalhado, o professor em sala precisa conversar com as crianças. Mas, também tem aquela coisa, que se não desse certo elas iriam ficar bem felizes, são essas coisas que a gente enfrenta na gestão né, tomara que dê errado porque daí ela vai ver que deu errado [...] uma semana depois, nunca mais a gente teve problema com vaso entupido, com papel no chão [...] a escola na época quase 200 crianças [...] e foi uma experiência maravilhosa [...] (BRUNA, setembro de 2020, grifos meus).

Após a fala da Bruna, muitas coisas ecoavam em mim. Sobretudo, o sentimento da potência daquele grupo, dos encontros e das pessoas escolhidas para estarem comigo, na pesquisa. Conversamos sobre o quanto essa situação relacionada ao uso do papel higiênico diz muitas coisas, especialmente, diz de concepções do respeito à criança, da autonomia, do exercício de aprender a se cuidar, diz, portanto, do cuidado com as práticas cotidianas que acontecem na Educação Infantil e que merecem ser debatidas, estudadas, aprofundadas.

Refletir acerca disso significa a preocupação pedagógica com o cotidiano da Educação Infantil. Ao longo dos encontros, muitos foram os fios puxados deste cotidiano. Fios que, talvez, não sejam foco da formação inicial e/ou continuada, mas que precisam ser debatidos, pois dizem respeito às práticas cotidianas, como o uso do papel higiênico para que as crianças aprendam a autonomia e não dependam do adulto, bem como, para que os ambientes da sala sejam mais discutidos e que as professoras possam aprender a olhar melhor para os espaços habitados com as crianças. Ao encontro disso, Barbosa esclarece que:

É impossível aceitar que pesquisadores possam continuar tendo esta visão que define a técnica, o como fazer, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço como temas simples e fáceis que não precisam de discussão. A docência com crianças, também com jovens e adultos, é um ato político e técnico de grande complexidade (BARBOSA, 2016, p. 138).

Aqui, ousou propor uma costura entre a lentidão do tempo artesanal com o fio do acolhimento como gesto pedagógico, pois as narrativas das professoras fizeram emergir a reflexão sobre o tempo como um fio importante a ser discutido no fazer docente. Tanto a narrativa de Paula, ao desabafar que “na escola às vezes é tão corrido, é tanto fazer”,

como as demais falas que destacaram a importância do tempo de estar com as crianças, de registrar e de refletir, provoca a muitas reflexões acerca de como as professoras habitam suas oficinas.

Neste encontro, permanecemos duas horas, compartilhando ideias a partir de narrativas sobre o cotidiano. Escrevi, em meu diário de campo, o quanto sentia as professoras provocadas e fortalecidas para falarem de suas experiências. Minha percepção, ao final, era de entusiasmo, principalmente porque o meu objetivo, enquanto pesquisadora, estava se concretizando: que era o de escutar as professoras acerca de seus fazeres docentes na Educação Infantil. E, ao mesmo tempo, sentia que, a cada encontro, estávamos mais unidas, fortalecidas e íntimas.

4.4.2. A preocupação com a pandemia do coronavírus: outra oficina habitada?

Um aspecto importante a se destacar é o de que, embora as professoras estivessem, no período da pesquisa de campo, de modo virtual com as crianças, a maioria dos dados evocados pelas professoras eram produzidos a partir de seus registros presenciais, ou seja, elas traziam memórias de seus modos de fazer presenciais.

Porém, no momento dos encontros do grupo, as professoras estavam habitando outra oficina; algumas estavam com encontros virtuais com as crianças, outras, estavam organizando atividades para enviarem. Desta forma, ao longo dos encontros, a preocupação com a pandemia do coronavírus surgia entre as narrativas das professoras, pois, como não poderia ser diferente, estávamos todas vivendo esse período tenso no momento da pesquisa de campo. Em um dos encontros, Isabela relatou: *“as pessoas da saúde dizem o que nós professores precisamos fazer”*, ou como Angeline expôs: *“quando tu trabalha em um hospital, tu entra nesses protocolos, mas quatro vezes só para trocar de máscara e eu fiquei pensando nesse detalhe”*. Ainda, sobre isso, Angélica ponderou: *“a gente fica pedindo que as crianças lavem as mãos quando saem do banheiro, tenho famílias carentes que tem três irmãos, vocês acham que eles vão ter quantas máscaras?”*

Eu estou tensa com a situação, bem tensa [...]. Estamos precisando desabafar, a minha diretora está muito ansiosa para colocar tudo nos devidos protocolos, já há meses ela me pergunta quando eu vou vir na escola para guardar os brinquedos e eu não consigo, isso me dói, mas as mesas já foram trocadas, as mesas grandes foram trocadas por mesas individuais (ANGÉLICA, agosto de 2020).

Angélica, no trecho acima, se referiu ao protocolo municipal que determinava que as crianças não podiam compartilhar brinquedos, como forma de se protegerem da contaminação pelo Covid, fato este que demanda que a sala da Educação Infantil tenha outro formato: sem mesas grandes e compartilhadas, mas mesas individuais, sem brinquedos coletivos. Sobre esta tensão, Bruna comentou:

*[...] eu nem sei trabalhar desse jeito, eu nem sei o que eu vou fazer com as crianças, **não vou conseguir fazer uma roda com as crianças?** A secretaria de educação disse que serão três horas, mas três horas é muito tempo. Educação infantil a gente até faz propostas dirigidas mas tem muito brincar livre, a gente vai ficar só fazendo propostas dirigidas com as crianças? (BRUNA, agosto de 2020, grifos meus).*

Anjos e Pereira (2021), em um dossiê que teve como finalidade debater a Educação Infantil em tempos de pandemia, esclarecem que a pandemia do coronavírus, ao suspender as atividades presenciais com as crianças a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, provocou a impossibilidade dos encontros, os quais são “finalidades, princípios, fundamentos, eixos e práticas educativas que caracterizam a Educação Infantil”.

Nesse contexto, no mesmo mês, os processos de mercantilização que tornam a Educação um produto como outro qualquer, encontraram mais uma brecha para adentrar na Educação Básica e no Ensino Superior: a ampliação da defesa do uso indiscriminado de tecnologias digitais, plataformas e materiais didático-pedagógicos online; com a justificativa de que estamos impossibilitados de realizar atividades educativas presenciais. Se, por um lado, o distanciamento físico é necessário e as tecnologias digitais nos permitem realizar muitas tarefas, por outro, é preciso uma reflexão a respeito dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana e humanizadora (ANJOS, PEREIRA, 2021, p. 6).

Importante explicar que, na maioria dos encontros, as professoras relatavam que estavam planejando muitas atividades para enviar para as crianças. Conversamos sobre o cansaço, as preocupações, as dores de cabeça, a pandemia. Muitas professoras do grupo relatam que estavam participando de formação pedagógica, para debaterem sobre o possível retorno às aulas presenciais. Falamos sobre o lugar de fala dos professores, pois, neste momento de debates sobre virtual e presencial, sobre possíveis retornos das crianças às escolas, muitos profissionais da saúde/ assistência são entrevistados, mas os professores são os menos escutados.

Nos encontros, geralmente no início, enquanto as professoras entravam na sala virtual, ficávamos um tempo assim, conversando sobre a tensão relacionada à pandemia do coronavírus, sobre o espaço de fala dos professores, sobre se os municípios voltavam

ou não ao presencial, sobre os protocolos de cuidado que os municípios adotariam, bem como, o quanto estes protocolos não vinham ao encontro do que acreditamos enquanto concepção de Educação infantil.

Em um dos encontros, Sandra destacou que se sentia desvalorizada, pois a impressão era a de que todos podiam falar sobre o que é ser professora, sinalizando que “essa falta de valorização também é culpa da gente, pois muitos de nós não vamos buscar especialização, mestrado, doutorado. Bruna logo respondeu que *“muitos fazem mestrado e doutorado e abandonam a educação básica, porque não há investimento na formação”*. E, logo, Angeline mencionou sua frustração com as narrativas de algumas pessoas sobre as professoras neste momento de pandemia, ao expor que *“muitas pessoas acham que estamos de férias, inclusive pessoas da família da gente. E temos que dizer que estamos trabalhando, planejando, enviando atividades para as crianças, recebendo material, contatando com as famílias [...]”*.

Falamos muito sobre a relação com as famílias, o momento difícil que todos estamos vivendo e destaquei que todos estamos fazendo o melhor que conseguimos fazer. Conversamos, então, acerca da volta das crianças de modo presencial nas escolas, sobre o que era preciso valorizar neste retorno. Neste momento, Isabela comentou que foi na escola entregar kits de materiais para as crianças realizarem as atividades em casa e, ao chegar, uma das crianças quis abraçá-la e ela teve que dizer que não podiam se abraçar. Quando Isabela narrou esse episódio, comentamos sobre o quanto essa mudança relacionada à pandemia, aos protocolos, influenciou o nosso jeito de estar com as crianças.

4.4.3. O ambiente construído: sempre ele está presente no meu planejamento, o espaço.

Dialogar, com as professoras, acerca do modo como concebem o espaço, sobre como organizam o ambiente, se relaciona com o que Sennett sublinha, ao escrever que “o ambiente construído é mais que um reflexo da economia ou da política, as formas do ambiente construído são resultado de uma vontade” (2018, p. 12).

Em um dos encontros, conversamos sobre a importância de momentos de estudo, na escola, para que as professoras possam argumentar sobre suas escolhas. Bruna comentou que, quando modificou toda a sala, precisou argumentar o porquê ela queria e precisava modificar os espaços. Ela continuou sua fala dizendo que *“no final deu super*

certo, mas foi tenso”. E, conclui refletindo que *“se eu não tivesse lutado, eu não teria conseguido. Mas é difícil, porque é um lugar tenso. Mas é necessário. Não existe relação sem tensão, a questão é como a gente conduz as coisas”* (BRUNA, setembro de 2020).

A temática do espaço já havia sido mencionada em outros momentos. Um deles foi em um encontro que teve como tema central os desafios do planejamento, quando a professora Bruna enfatizou a relação muito forte com o espaço onde convive com as crianças.

É uma coisa que me provoca, eu não consigo trabalhar em qualquer tipo de sala de aula, então eu tenho uma coisa assim, de que quando eu entro no espaço eu geralmente transformo ele, porque eu não gosto de ser o centro, eu gosto que as crianças tenham opção de escolha, gosto que o espaço esteja organizado e que provoque as crianças a buscarem algo do interesse deles. Gosto muito de ser a observadora dentro da sala, de ter a escuta do que vem dessas provocações que eu faço no ambiente (BRUNA, agosto de 2020, grifos meus).

Neste sentido, o encontro destinado a compartilhar imagens dos espaços ocorreu na quarta semana, encontro este intitulado “Que histórias contam nossas imagens?”. O convite era o de que as professoras enviassem, durante a semana, imagens para contar do seu fazer. Neste dia, como registrei em meu diário de campo, assim como nos demais encontros, começamos falando sobre coisas da semana, a pandemia, o não retorno das aulas, nossas preocupações com relação às crianças e o olhar diferente que as escolas devem ter com as crianças no próximo ano. Como estávamos de forma virtual, as filhas e filhos das professoras do grupo apareciam, falavam, pois estavam todas em casa e as suas crianças também. Esses momentos de conversa sobre as crianças em casa e outros assuntos, além da pesquisa, eram bem significativos e, como eu mesma escrevi em meu diário, provocava com que *“a intimidade no grupo começava a se constituir”* (PESQUISADORA, agosto de 2020).

Como, em todos os encontros, eu lançava mão de algo como disparador das conversas, neste dia, comecei convidando as professoras para assistirmos a um vídeo da música “Canção da Primavera¹¹”, do Álbum Crianças, do Mário Quintana. Após, ressaltei que este quarto encontro foi produzido pelas próprias professoras, pois elas enviaram imagens sobre os espaços.

11 Música “Canção da Primavera”, do Álbum Crianças, do Mário Quintana. Disponível em: https://youtu.be/IpJ_8luC0gY -

Neste sentido, compartilhei com o grupo a intenção de ter solicitado imagens a elas, imagens estas que as ajudaram a contar histórias que remeteram aos seus fazeres docentes, às suas escolhas pedagógicas. Enquanto pesquisadora, havia conversado com a minha orientadora e registrado no diário de campo que uma preocupação que eu tinha era de que as professoras ficassem em um “lugar comum” ao falar de planejamento. Ou, dito de outra forma, meu receio era o de que as teorias e as palavras que elas sabiam serem as “melhores palavras” ocupassem o lugar real, de professoras reais, sem padrões (pré) estabelecidos. Minha busca sempre foi a de trazer para o “centro da mesa” algumas especificidades do fazer docente na Educação Infantil a partir das narrativas do vivido das professoras participantes do grupo, justamente pela crença na escola como um espaço privilegiado e potente para reflexões que dizem respeito à formação docente. Como eu já havia recebido ao longo da semana as imagens das professoras, para organizar os slides do encontro, considerei ser importante essa fala inicial, sobretudo para legitimar o nosso encontro como um espaço de compartilhar, fortalecer e privilegiar as nossas próprias experiências:

*[...] quando a gente começa a falar de um modo mais amplo de planejamento, de registro, a gente pode falar de um senso comum de que a gente acredita que tem que ser assim, porque estudamos e sabemos como deve ser [...] **Porque quando a gente fica falando de algo comum a gente não fala do que acontece de verdade na nossa vida, do que nos constitui enquanto professora. [...] eu quero muito que essa pesquisa seja algo para fortalecer o fazer pedagógico de cada uma de vocês. Que vocês possam se dar conta de que é potente o que fazem. E vocês somente vão se dar conta disso quando contar, quando compartilhar, quando colocar isso “em cima da mesa”.** Eu fiquei muito feliz vendo as imagens, a aproximação de muitos elementos e concepções que estudamos nas imagens de vocês [...] **Quanto mais a gente fala sobre o que a gente faz e acredita, qualificamos nosso olhar e nosso fazer e ajudamos outra pessoa a pensar sobre si mesma e seus fazeres. Então, daqui a pouco, com esses encontros, vocês começam a ajudar outros pares. Quando falamos sobre nossas práticas, refletimos e ajudamos o outro a pensar de outro jeito também. Quando falamos, aprendemos, nunca sabemos o efeito que a nossa fala tem no outro, mas vamos compreendendo os efeitos que a nossa fala tem em nós mesmos** (PESQUISADORA, agosto de 2020, grifos meus).*

Então, comecei com a apresentação dos slides, produzidos por mim a partir das imagens que as professoras enviaram ao longo da semana. Ressaltei que as histórias que seriam contadas tinham a ver com autoria, pois quem escolheu aquelas fotos são as pessoas que sabem contar as histórias vividas desses registros. Ainda, propus um convite às professoras: que elas registrassem o que sentiam ao escutar as colegas professoras do grupo narrando suas histórias e, se quisessem, poderiam compartilhar depois essas

sensações. Compartilhei a minha tela, apresentando as imagens enviadas pela Bruna e pedindo, então, que ela nos contasse sobre as histórias evocadas pelas imagens.



Figura 9: Espaço 01 da professora Bruna

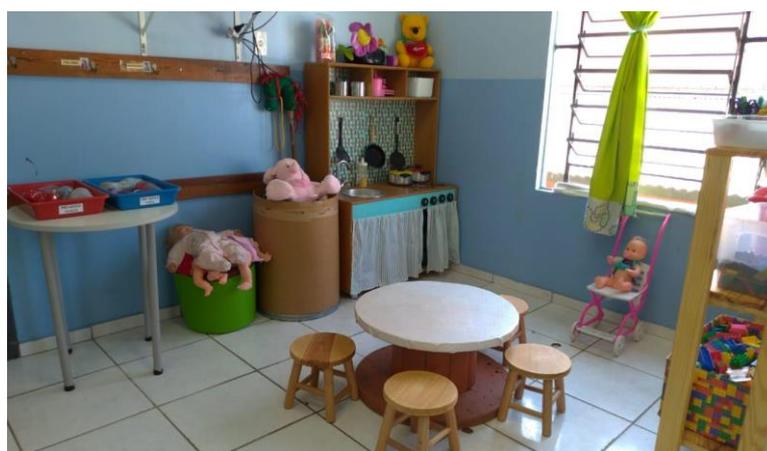


Figura 10: Espaço 02 da professora Bruna

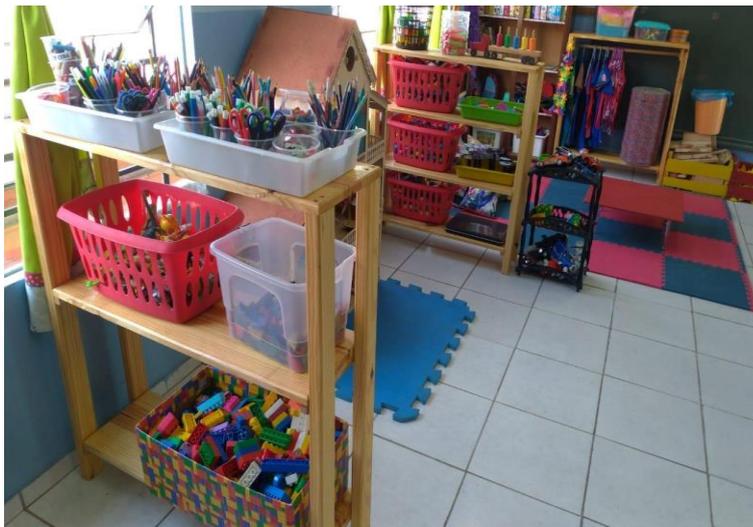


Figura 11: Espaço 03 da professora Bruna

*Quero contextualizar minhas fotos sem crianças, até porque **penso que é a ação das crianças no espaço que importa**. [...] esse (se referindo ao espaço das imagens compartilhadas) **é o espaço que eu organizei de janeiro, que eu construí então os móveis de madeira porque eu gosto desse espaço bem artesanal, fui atrás dos materiais, de madeira, dos cilindros**. Foi quando eu comecei a pensar esse espaço. [...]. Fui visitar a escola em janeiro e vi que a escola não tinha nada, **o espaço tinha só mesas, uma estante de metal velha que está lá no canto ainda e a mesa do professor**. E aquilo me deixou apavorada: **meu deus, como eu vou receber as crianças no início do ano letivo, não tem nada na sala**. A proposta daquela sala era que as crianças sentassem para fazer o trabalhinho na mesa. E eu pensei como as crianças vão brincar? A pandemia chegou e eu estava nesse processo de começo, de construção do espaço [...] e eu não conseguia tirar tempo, nesse início de adaptação, para tirar fotos. [...] justificando isso, porque me faz muita falta ver esse espaço e não ver crianças [...] para mim, me remete a cuidado e afeto. Pensei com muito cuidado e com muito afeto como eu ia estar potencializando essa infância e essas aprendizagens (BRUNA, agosto de 2020, grifos meus).*

Quando Bruna desabafou, contextualizando a sala sem crianças e afirmando que, para ela, “*é a ação das crianças no espaço que importa*”, a professora se refere a concepções de espaço e de criança. Ao mesmo tempo, quando narrou que aquele era o espaço que havia organizado em janeiro, construindo “*então os móveis de madeira*” porque gostava “*desse espaço bem artesanal*”, indo “*atrás dos materiais, de madeira, dos cilindros*”, é possível perceber a artesanania docente de um trabalho bem-feito. Ao mesmo tempo, ao narrar que “*não conseguia tirar tempo, nesse início de adaptação, para tirar fotos*”, é possível perceber o fio do registro como algo que precisa ser discutido na Educação Infantil, no sentido de questionamento acerca das condições e modos possíveis.

Com relação a isso, *Giovana* pediu para narrar suas histórias com as imagens enviadas:



Figura 12: A flor no tapete da professora Giovana

Ao compartilhar a imagem da flor no tapete, Giovana menciona a relação entre o modo de organizar o espaço com a sua concepção de planejamento. Outro aspecto importante da fala da professora é a de pensar o planejamento como um ritual:

Quando a gente escolhe as fotos, já vai fazendo uma análise daquilo que a gente está mandando [...] é sempre um repensar a prática [...] para mim, o que me vem muito, até quando tu falas em tecer e nessa artesanaria [...], a palavra que me vem muito é ritual. O ritual para mim na EI, ele dá a intenção daquilo que eu vou fazer, eu coloco a intencionalidade naquilo que eu vou fazer. É uma coisa que eu gosto muito de fazer. Aquela foto da florzinha no chão, no tapete, [...] esse é um ritual para contar uma história, para fazer a roda. Então, quando as crianças viam que tinha alguma coisa arrumada no tapete elas sabiam [...]. Ali tem uma florzinha e um potinho com biscoitinhos que a fada deixou para eles, porque a fada tinha passado na nossa sala [...]. Isso me encanta muito. [...] esses rituais me trazem isso, o quanto, daqui a pouco quando eles se deparam com uma roda preparada, eu tenho o ritual de fazer com vela ou com palo santo aquele incenso, vem aquela roda preparada, é uma garrafa de vidro, uma água [...] o que eu estou dizendo para eles com isso, eu estou dialogando que eu confio que eles vão sentar na roda, que eles vão saber tomar esse cuidado, esse é um momento que foi pensado para eles, e eles se mobilizam para esse próximo momento, [...]. (GIOVANA, agosto de 2020, grifos meus).



Figura 13: O cravo e a rosa da professora Giovana



Figura 14: Desenhos do cravo e da rosa da professora Giovana

E, quando apresentei as imagens do cravo e da rosa, Giovanna explicou:

*[...] teve esse dia, que trabalhei com a música do Cravo e da Rosa. Eu levei pandeiro para tocar a música e antes coloquei as flores. **E aí vem a questão da pré-escola, de como entram as letras, as palavras.** A gente ia cantar e eu fiz a plaquinha com o nome das flores. Como íamos cantar, eu levei os nomes, depois a gente criou a letra, e ali é a sacada, o cravo brigou com a rosa debaixo de uma sacada...e ali a criança fez o desenho do cravo e da rosa (GIOVANA, agosto de 2020, grifos meus).*

A fala da professora, ao destacar que “*e aí vem a questão da pré-escola, de como entram as letras, as palavras*” são indícios para pensarmos nesses fios que, costurados com concepções de infância, criança, educação infantil, planejamento e espaços, constituem artesanias docentes e que remetem à especificidade do fazer pedagógico na pré-escola.

Com relação à fala da Giovana, a BNCC (BRASIL, 2017) evidencia, para as crianças pequenas da pré-escola, no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, como um dos objetivos de aprendizagem, o de levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea, bem como, o de produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.



Figura 15: Materialidades da professora Giovana



Figura 16: Espaços da professora Giovana



Figura 17: Caixa de luz da professora Giovana



Figura 18: Proposta com meleca da professora Giovana



Figura 19: A mão com meleca da professora Giovana

Compartilhando imagens tanto da sala como de situações de aprendizagens vividas no espaço externo da escola, Giovana pontuou que:

A gente vai organizando a sala, como se a gente usasse os objetos na sala, dando ideias para a criança. Então, eu inicio o trabalho com mandalas, com outros elementos, eu dou uma sugestão para o que as crianças podem fazer [...] coloco lá na mesa um tipo de material na mesa para eles explorarem [...] eu proponho e vou vendo como eles vão vivendo, e a manhã vai fluindo desse jeito, muitas vezes acho que vai ser de um jeito e eles vão dando outros sentidos para os materiais (GIOVANA, agosto de 2020, grifos meus).

Logo, Paula disse que gostaria de falar sobre suas imagens, mas que, antes, gostaria de comentar acerca de como foi importante este momento de selecionar o que apresentar e de refletir sobre suas práticas pedagógicas ao escolher as imagens:

[...] eu fiquei separando as fotos e pensando o que eu vejo, o que eu valorizo quando olho para os meus espaços: eu valorizo muito o protagonismo e eu vejo muito em mim o gosto de ser professora [...] eu acho que isso é muito importante, tu gostar de estar ali, naquele ambiente, na tua sala de aula [...] tu gostar de estar com as crianças. Então, eu sempre organizo, durante a manhã, os espaços [...] eu escolhi fotos de dois espaços: fotos do ano passado que eu era professora do Maternal (crianças de 3 anos) e fotos desse ano que eu sou professora do nível 2 (crianças de 4 anos). O mesmo modo que eu organizo: eu sempre chego um pouco antes e organizo até 4 espaços. Eles chegam de manhã, vão se organizando e escolhem um espaço em que eles gostariam de brincar, né [...] eu sempre trabalhei em escolinha e sempre via como era sofrida a chegada de manhã, eram chegadas com choro [...] as adaptações eram sempre sofridas e eu sempre ficava pensando o que eu podia fazer de diferente para que essa chegada fosse prazerosa para as crianças [...] e então, a partir daí, eu comecei a montar espaços e eu comecei a notar que essa chegada começou a ser tão tranquila e a partir daí, foi bem como a gente vem conversando, que muitas coisas a gente vem aprendendo. A gente não nasce sabendo, a gente vem aprendendo durante os anos [...] e eu sempre monto assim um espaço de tinta, argila, sempre faço assim dois, três espaços e eu priorizo muito o protagonismo e o tempo da criança [...] Eu tenho na minha sala muitas caixas temáticas [...] a gente fez caixa de médico, de dentista e a gente deixa em cima do armário as vezes [...] as famílias ajudaram a montar [...] e a gente vai mudando os espaços, uma semana a gente monta a caixa do marceneiro e deixa ali...a gente vai fazendo esses movimentos com as crianças [...]. Eu gosto muito de fazer semanas, uma semana a gente faz atividades com pintura, uma semana a gente faz atividades com argila. Faço atividades com massa [...] uma coisa que eu gosto muito, o que eu gosto mesmo, é de sentar com eles e brincar. De estar junto com eles [...] porque as vezes a nossa rotina é tão corrida que a gente não dá esse tempo de estar com eles e isso faz muita diferença para a criança sabe, a gente estar com eles, sentar, jogar um jogo, montar um lego [...]. A criança ela só quer que a gente esteja ali [...] e na escola a gente faz esse movimento: de dar um lanche, de sentar. E na escola às vezes é tão corrido, é tanto fazer, a preocupação com o produto [...] a gente precisa fazer esse trabalho para expor para a família, [...] eu acho que cada vez mais a gente precisa estar com as crianças e eu priorizo muito isso [...]. Eu trabalhei sete anos seguidos com o maternal e as vezes as gurias entravam lá e eu estava deitada no tapete contando uma história [...], mas é isso, e

eles adoravam né [...] a família as vezes não tem tempo para isso e a professora tem que fazer esse papel [...] e eu sou bem mãezona [...]. E hoje eu separando as fotos e olhando para mim professora, olhando para minha sala, eu acho que são essas três palavras: eu sou apaixonada pelo que eu faço, eu priorizo muito o protagonismo da criança e eu respeito muito o tempo dela. E se eu falar mais eu vou chorar porque hoje de manhã eu já chorei olhando as fotos (e nesse momento ela se emociona) (PAULA, agosto de 2020, grifos meus).



Figura 20: As pedras da professora Paula



Figura 21: Materialidades 01 da professora Paula



Figura 22: Materialidades 02 da professora Paula



Figura 23: organização do ambiente da professora Paula



Figura 24: Luz e sombra 01 da professora Paula



Figura 25: Luz e sombra 02 da professora Paula



Figura 26: O projeto das aranhas da professora Paula



Figura 27: A criança e o projeto, da professora Paula



Figura 28: A criança e seu corpo, da professora Paula



Figura 29: Espaços de acolhimento da professora Paula

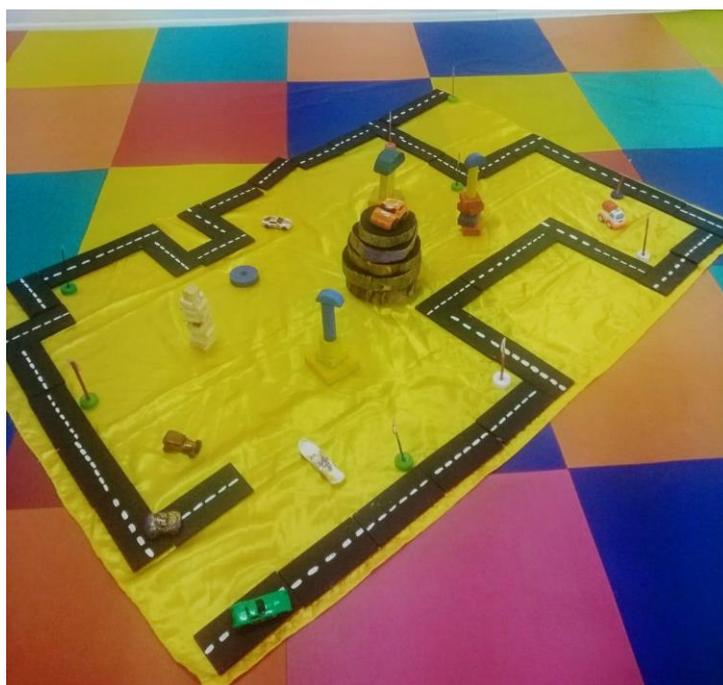


Figura 30: A pista de carrinhos da professora Paula



Figura 31: As crianças e suas materialidades, da professora Paula



Figura 32: A construção da criança, da professora Paula

Apresentei as imagens, e, e, seguida, Paula começou a falar sobre o modo como ela percebe os espaços da sala, enfatizando que ela vai modificando os espaços ao longo do ano e que, para ela, é muito *“bonito de ver essa evolução durante o ano, que eles vão aprendendo outras possibilidades de mexer nos espaços”*. Além disso, a professora relatou que, quando ela separou as imagens e repensou as práticas, ela está defendendo ideias, comunicando coisas que, segundo ela, *“[...] muitos textos podem não dizer”*. E, complementa dizendo que, ao apresentar fotos, está dizendo, com isso, da importância de *“brincar com elementos da natureza, que não acreditamos em uma sala cheia de mesas,*

enfim [...]” (PAULA, agosto de 2020). Paula também comentou acerca da importância de observação para as crianças desenharem, contando que as crianças mesmas fotografam espaços da escola e que, após, utilizam a sua fotografia para desenharem:

Essa vivência do desenho de observação é bem importante. [...] A gente usa muito as pranchetas, de levar eles lá fora para observar...eles vão no local onde mais gostam na praça, desenharam...depois as crianças vão lá e fotografam o espaço. Depois, a gente colocava a fotografia ao lado do desenho, para comparar, melhorar (PAULA, agosto de 2020).

Outro aspecto explicitado pela Paula, após apresentar as imagens, diz respeito à utilização da organização prévia que ela realiza antes das crianças chegarem, das melecas que gosta de utilizar e de como sempre está “carregando” coisas para a escola:

Gelatina, sagu colorido, organizo a mesa para a chegada, eles chegam de manhã, [...] A gente faz muita meleca, com sagu, gelatina, massa...são práticas que vão trabalhar com a mão [...] sempre carrego coisas para a escola, montando espaços, territórios de dinossauro [...] coloquei terra [...] e algumas crianças que chegam na nossa escola, que não estão desde o maternal demonstram espanto por termos terra na escola “prof., terra!” (PAULA, agosto de 2020).

Após comentar sobre suas imagens, Paula se emocionou e a maioria das professoras também. Então, dialogamos sobre o quanto as imagens mostram a ideia de espaços acolhedores, no sentido de como é importante nos presentarmos com esse tempo de estar com as crianças de verdade. A narrativa da professora provocou a reflexão sobre muitos fios. Fiozinhos puxados a partir do fio do espaço, quando Paula lembrou que percebia, em outros espaços de trabalho, o quanto a chegada das crianças “*era sofrida, [...] com choro [...]*” e, então, ela “*sempre ficava pensando o que [...] podia fazer de diferente para que essa chegada fosse prazerosa para as crianças*”. A costura do fio da organização do ambiente com o fio do acolhimento como gesto pedagógico pode ser compreendida com a narrativa da professora, quando ela destacou os espaços contribuíram para que essa chegada fosse “*tão tranquila*”. O fato de sempre chegar “*um pouco antes*” para organizar “*até 4 espaços*”, foi o que, segundo Paula, qualificou a chegada das crianças, ou seja, o acolhimento ao longo do ano e não apenas no começo do ano letivo.

Ao mesmo tempo, quando a professora compartilhou que “*muitas coisas a gente vem aprendendo, a gente não nasce sabendo, a gente vem aprendendo durante os anos*” (PAULA, agosto de 2020), o que isso provoca a pensar? É possível compreender a docência como um processo inacabado, a partir da perspectiva freireana, assumindo que

o conhecimento é um processo de construção por um sujeito ativo e consciente do seu inacabamento. Como defende Freire, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” e, “se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, P. 1996, p.64).

Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabado, “o reconhecimento de sermos historicamente condicionados a busca de autonomia, o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, a tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das crianças” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 138).

Outro fio puxado é a participação das famílias no processo, quando a professora disse que “*as famílias ajudaram a montar*” os espaços e, ainda, o fio de um planejamento pautado na participação das crianças quando Paula comentou que “*a gente vai mudando os espaços*”. Ainda, é possível perceber, na fala da professora, o fio já percebido em outro encontro, que poderia se remeter a “*gostar de estar com as crianças*”. Quando a professora disse que “*uma coisa que eu gosto muito, o que eu gosto mesmo, é de sentar com eles e brincar*”, essa narrativa conta de uma professora que está disponível para “*estar junto com eles*”. Conta de uma professora que assume que, “às vezes”, a rotina “*é tão corrida que a gente não dá esse tempo de estar com eles e isso faz muita diferença para a criança*”. Esta fala remete à importância da presença, da disponibilidade, do encontro, da escuta. Como a professora defendeu, as crianças só querem “*que a gente esteja ali*”.

Nesta perspectiva, falamos sobre a organização e o cuidado presentes nas imagens compartilhadas. Conversamos sobre a ideia da professora colecionadora (SIMIANO, 2018), a partir da ideia de que aprendemos a colecionar coisas, como nas fotos das pedras e dos animaizinhos que a professora colecionou, guardou, cuidou. Começamos a compartilhar as imagens de Angélica, selecionadas para esse momento:



Figura 33: As crianças e suas brincadeiras 01, da professora Angélica



Figura 34: As crianças e suas brincadeiras 02, da professora Angélica



Figura 35: A menina e as bonecas, da professora Angélica



Figura 36: O menino pendurando roupas no varal, da professora Angélica



Figura 37: As crianças pintando, da professora Angélica



Figura 38: O desenho coletivo, da professora Angélica



Figura 39: A pintura no plástico, da professora Angélica



Figura 40: A pintura, da professora Angélica

Em seguida, Angélica declarou a importância de escutar as colegas professoras e de poder ver outras imagens e ideias. Também, comenta sobre os desafios encontrados com relação aos espaços, sobretudo porque precisou reconstruir sua sala por muitas vezes:

[...] ouvindo a gente aprende tanto né? Cheia de ideias a partir do que eu estava vendo. [...] e assim, a minha sala, eu estava pensando na história da minha sala que eu estou desde 2012. Na verdade, eu tenho que estar sempre reconstruindo esse meu espaço, porque é uma escola pequena, tem poucas salas de aula e em 2014 quando eu fui para lá eu tive que ocupar a sala do segundo andar. E aí no outro ano, diminuí o número de crianças matriculadas, não teve turma de pré-escola, desmancha tudo. E eu cheguei lá e encontrei só classes e armários, porque era a primeira vez que iria ter Educação Infantil nessa escola, é uma EMEF né? Quando eu cheguei lá não tinha nada, nem brinquedo, e eu tive que começar a pedir doações para os amigos, e comprando, e juntando aqui e ali, aí no final do ano essa notícia que não ia ter pré-escola [...]. Aí, depois de um ano teve crianças matriculadas, volta pré-escola [...] só que tinha uma menina cadeirante [...] a sala tinha que ser embaixo, no térreo. Essa menina ficou dois anos comigo e eu organizei toda a sala do térreo. Só que essa menina, ela continua na escola e, então, a sala dela terá que ser a única sala térrea e aí, no final do ano, o que aconteceu? a pré-escola teve que subir novamente. Então, está sempre nesse processo minha sala. E no ano passado eu tive que dividir minha sala com outra turma, de Ensino Fundamental, terceiro ano. Então, na minha sala tinha que ter classes grandes, cadeiras [...] e todo dia era aquele mexe, coloca no canto [...]. (ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).

Com relação ao modo de perceber a sala e à importância que a professora atribui aos espaços serem acolhedores, Angélica relatou que procura, sempre, oferecer às crianças possibilidades e oportunidades a partir do exemplo do cuidado e do respeito:

Mas eu tenho esse cuidado sim, eu acho que as crianças precisam encontrar esse espaço acolhedor na escola, que convide eles, que represente esse cuidado que eu sei que muitos não têm né, que a realidade das nossas crianças é uma realidade bem carente. Então, não tem brinquedo em casa, muitas vezes tem um carrinho, uma boneca e eu gosto assim, de ter pedras, conchas e eu peço que eles me ajudem a fazer a nossa coleção [...] eu procuro ter esse olhar que ofereça para as crianças mais possibilidade e oportunidade. Tento, como professora, dar o exemplo. E sei que muitos deles, quando a gente passeia, muitos deles, a gente observa assim os pátios como são. Então, tem aquela questão de descuido, do lixo atirado. Então, tudo isso eu procuro fazer na prática, com eles, do exemplo desse cuidado, desse respeito [...](ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).



Figura 41: As crianças na cozinha, da professora Angélica



Figura 42: As crianças e a culinária, da professora Angélica

As imagens apresentadas acima evocam para a ideia de que um dos fios do fazer docente de cada professora está relacionado com seus gostos, com suas escolhas. Esta proposição pode ser compreendida a partir da narrativa da Angélica, ao compartilhar que ela gosta muito *“de comer, de cozinhar [risos], então eu trabalho isso com eles. [...] essa couve que eles estão picando saiu uma sopa [disse, se referindo à foto]. Eu combino com a merendeira [...] eles acham o máximo* (ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).



Figura 43: A areia e a caixa de luz, da professora Angélica



Figura 44: A caixa de luz, da professora Angélica

Após apresentar as imagens, Angélica menciona para as colegas sobre como ela organizou estes espaços:

[...] aí tem essa da caixa de luz, eu acho que tem muitas possibilidades, eles estavam usando antes com as pedras, até com aquelas pecinhas coloridas [...] também é um outro ponto que eu gosto muito de trabalhar com eles que são as experiências [...] eu tinha trabalhado com eles experiências de misturas de cores. E eu coloquei as pecinhas na caixa de luz e eles foram colocando umas por cima das outras e me falando as cores que iam aparecendo. Eu não tinha pensado nisso, mas eles pensaram, fizeram. [...] foi bem rico esse momento, vai além do que a gente

tinha pensado. [...] eu não sei se é certo ou não, mas eu não sei fazer como a Bruna, as coisas em madeira, mas eu acabo comprando muitas coisas. Então, a minha sala é equipada com as coisas que eu compro e levo sempre. [...] Sempre chego carregada de coisas [...] eu vou arrecadando [...] aí um dia eu fui na minha irmã e ela ia colocar o forno fora e eu não deixei, [...] o bule e as demais coisas que vou arrecadando [...]. Agora, ela já está toda remexida e eu vou ter que começar do zero [suspira]... eu sou bastante feliz sendo professora de Educação Infantil, me realizo [...] (ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).

Outro ponto destacado pela professora Angélica se remete ao sucateamento da escola pública, com relação às condições das salas, brinquedos e materiais das escolas públicas, ressaltando que, em muitos momentos, ela mesma compra materiais para realizar uma proposta com as crianças. Aqui, é possível perceber a preocupação da professora, sua angústia, pois, conforme ela mesma argumenta, muitas vivências são oportunizadas apenas na escola e não em casa. E, se a escola não oferece, como as crianças poderão viver isso?

[...] infelizmente é sucateado no sentido da diferença dos armários né, se referindo à escola privada. [...] se eu quero fazer uma proposta com eles e não tem material, eu vou e compro e faço com eles. Eu não vou desistir daquela proposta. [...] não sei se é certo ou se é errado, mas enquanto eu puder fazer eu vou fazendo [...]. Eu me preocupo muito porque sei que agora eles estão em casa e não têm essas vivências, [...] as vezes eles não têm nem o envolvimento da família e eu me preocupo muito porque, infelizmente, no ano que vem eles têm que ir para o primeiro ano e é uma proposta muito diferente né? A gente vai ter que ter muito cuidado [...] até assim, no encontro passado, que era para escrever sobre planejamento, eu acabei colocando sobre isso: porque isso me angustia muito, o que eu vou fazer com eles na volta? Me angustia muito ter que pensar que tipo de brincadeira, que tipo de proposta [...] isso está mexendo bastante comigo nesse momento. [...] Nossa, eu estou amando participar desses encontros, desse grupo. Como a gente aprende né? (ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).

Logo, Nilza começou a falar, elogiando as imagens e a fala da Angélica. Aproveitou o momento, também, para dizer o quanto aprendeu com a Paula, que é sua colega na escola, a organizar o espaço:

Já vim de um espaço que tinha esse cuidado, o respeito, não fazer com todas as crianças juntas, mas que não tinha esse olhar de preparar o espaço [...] isso eu aprendi muito ali na escola, muito com a Paula [...] e depois que tu começa a trabalhar dessa forma tu percebe que não tem outro jeito de trabalhar mesmo [...]. E hoje, olhando essas fotos, senti muita saudade, me emocionei e, ao mesmo tempo, tu poder parar para pensar quantas vivências legais tão importantes para as crianças para as famílias [...] tu perceber a evolução das crianças [...] foi bem legal. Semana passada quando a Bruna trouxe sobre o planejamento, de organizar a sala, compactuo muito dessa ideia também, dessa organização, de receber essa criança com uma sala preparada, porque quando a criança chega e percebe que os espaços estão preparados, que o material está organizado, uma das palavras

que me define é esse amor e eu acho que quando a gente começa de manhã preparando esses espaços, é isso: amor. Penso muito nesses espaços como ampliadores de repertórios, possibilitadores, que as crianças possam potencializar essa autonomia, principalmente quando a gente trabalha com a pré-escola e a gente sabe que eles estarão indo o ano que vem para o primeiro ano e não vai ser a mesma coisa [...] então acho bem importante já ir trabalhando com eles a autonomia e que não acabe gerando para eles um sofrimento. [...] (NILZA, agosto de 2020, grifos meus).



Figura 45: As crianças e elementos da natureza, da professora Nilza



Figura 46: A pintura e o gelo, da professora Nilza

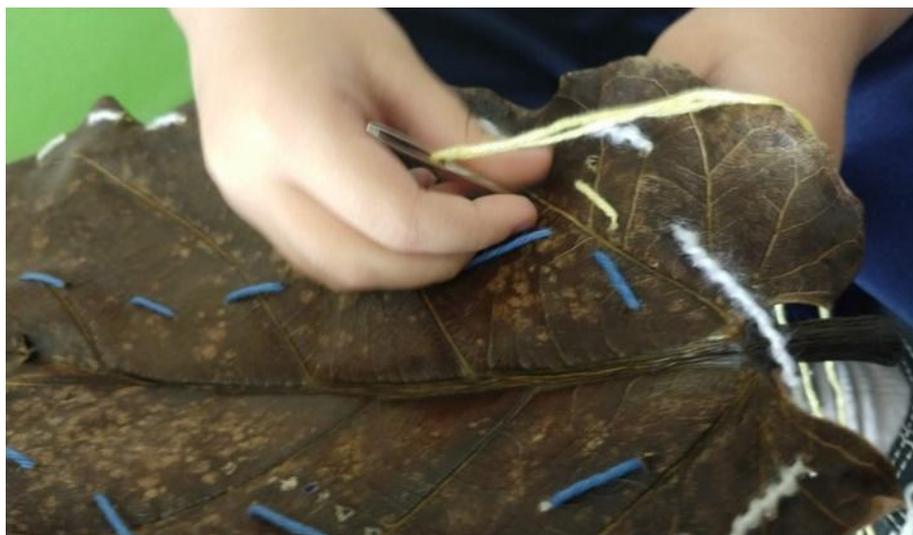


Figura 47: O bordado na folha, da professora Nilza

Nilza comentou sobre a escolha de suas imagens, contando sobre a imagem acima *“foi um bordado que fizemos nas folhas, folhas que eu achei e fui catando (NILZA, agosto de 2020). Ainda, narrou para o grupo sobre suas escolhas em propor situações que envolvam os elementos da natureza, ao dizer que “eu gosto muito e trabalho muito com elementos da natureza, porque o ano passado fizemos uma proposta na escola e, ao final do projeto, os relatos das crianças, tão ricos, de como eles aprenderam o respeito com a natureza [...] (NILZA, agosto de 2020).*



Figura 48: A criança e a argila, da professora Nilza



Figura 49: O ambiente, da professora Nilza

Angeline argumentou com o grupo:

As fotos de espaço tinham poucos, até pelos registros, pela questão de material e de pensar esse espaço, pela rotina. Então, quando eu chegava, já tinha uma atendente com a turma, que já tinha começado uma tarefa, um brincar, disponibilizado algum material. Então, quando as crianças recém tinham se engajado em algo, eu deixava eles brincando até vir o lanche e, então, proporcionar uma atividade após o lanche. E, quando eu chegava, a atendente saía e eu ficava com as 20 crianças. Então, são poucos os registros que eu tenho, geralmente de alguma atividade coletiva quando todos estão envolvidos na atividade, senão eu não tenho como fazer a foto (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).



Figura 50: As brincadeiras das crianças, da professora Angeline

[...] trabalhei bastante a questão do cuidado no ano passado, porque a forma que as crianças se relacionavam com os colegas era mordida. Então, eu comecei ali com o cuidado com a boneca. E, como eu estou engatinhando ainda na Educação Infantil, tem alguma atividade que eu quero fazer e não tem o material e tu acaba desistindo daquela atividade, bola outra rapidinho na hora, mas acaba não tendo a mesma intencionalidade que tu tinha [...] é meu terceiro ano com a Educação Infantil, pouquíssimo tempo. Então, outra limitação que eu sinto e que ao ver as fotos das gurias, realmente, é muito encantador ver o espaço das colegas, a gente faz uma autoanálise e eu olhando hoje de novo e pensando: o que eu poderia mudar desse espaço para tornar ele mais atrativo porque eu gosto de estar na escola, eu gosto de estar naquele espaço, só que eu sinto que falta muita coisa. Eu sinto que esse ambiente é pobre. Ao mesmo tempo que tem várias atividades, estão todas encaixotadas por questões de não ter espaço, de não ter parede disponível (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).

Enquanto apresentava suas imagens, Angeline refletia e narrava cada detalhe da sala, compartilhando com o grupo suas angústias, dificuldades, intenções e desejos.

Olhando as colegas já tive várias ideias, claro, eu acho que é legal essa oportunidade de troca porque a gente repensa. Tem coisas que a gente não teve ideias e acaba tendo. Isso de lidar com elementos naturais como é rico e vou te dizer que eu não havia pensado, porque a experiência que eu estou tendo com a EI é justamente esse trabalhar fechadinho, porque nessa escola que trabalho, a partir do momento que tu quer fazer algo semelhante da tua colega, não é bem visto e eu sinto bastante a necessidade de trocar [...] por isso, fiquei meio frustrada de colocar essas fotos porque eu pareceu assim que, claro, as minhas memórias são momentos ricos, eu tentei ao máximo fazer coisas legais [...] a gente tenta [...] (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).

A narrativa de Angeline se aproxima da discussão acerca de como, em muitos momentos, a professora se sente sozinha, tanto por não ter com quem compartilhar, como quando não consegue ter, em seu contexto de trabalho, parcerias para qualificar suas práticas pedagógicas. Com relação a diferentes modos de habitar o espaço – a oficina, é possível pensar no longo caminho que o campo da Educação Infantil ainda precisa percorrer, a partir do desabafo de Angeline:

Pensando em cantinhos, eu já realizei alguns cantinhos da leitura e chegava a colega da tarde e tirava tudo, as vezes tinha coisas no lixo e então, até isso de juntar coisas, como bandejas de isopor [...] e as vezes acontece que essa limpeza do armário a minha colega faz e coloca fora. E as vezes tu vai fazer uma atividade contando com um material e não tem mais. Eu sinto esse ambiente bastante formatado, porque é o cantinho do colchão. Essas mochilas já foi feito uma tentativa de colocar no armário, mas não cabe porque tem mochilas grandes. Então, voltaram para fora e ocupam um espaço. [...] eu sinto bem limitado o espaço para trabalhar e é um espaço pequeno para 20 alunos e é complicado para ficar aproveitando esse espaço [...] (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).

Após a apresentação da Angeline, comentei com o grupo sobre como foi inspirador esse momento de escuta das narrativas de cada uma delas, pois isso nos aproximou ainda mais, oportunizando que conhecêssemos um pouco mais umas às outras. O fato de escutar narrativas acerca das histórias umas das outras contribuiu para que o grupo se sentisse mais íntimo, visto que as professoras se sentiram à vontade para falar o estavam sentindo sobre suas práticas. Compartilhei com o grupo algumas reflexões a partir das narrativas:

Percebi, nas falas de vocês, tantas coisas bonitas: que vocês gostam de estar com as crianças, a potência de repensar sobre o fazer docente ao revisitarem e selecionarem as imagens para compartilharem no grupo. Imagens que mostram as crianças envolvidas e é essa preocupação pedagógica: a de planejarem situações que engajem as crianças: isso é protagonismo das crianças (PESQUISADORA, agosto de 2020).

Angeline então solicitou ao grupo: “conto com vocês para ideias de onde eu poderia colocar os colchonetes”. E, neste momento, as professoras dizem que vão ter ideias e ajudar a colega de pesquisa a pensar outras formas de organizar o espaço. Após isso, conversamos sobre a necessária “[...] empatia, que compreende o exercício de olhar para o que existe de verdade e pensar a partir disso, desse contexto” (PESQUISADORA, agosto de 2020). Neste momento, Bruna sugeriu que “[...] precisamos parar para olhar para o espaço para nos provocarmos”, questionando em seguida “[...] como as formações pedagógicas nos ajudam a olhar para não naturalizar o que está dado?” (agosto de 2020).

Logo, Lilia compartilhou com o grupo sobre como pensou muito, a partir dos diálogos acerca de espaços:

*Vou dizer para vocês que **pensei muito a respeito do assunto**, vendo as apresentações das gurias, **pensei muito nos ambientes**. [...] nas duas últimas turmas que eu entrei, não entrei no começo do ano, mas no meio do ano, com a turma andando. Em vez de eu adaptar a sala, eu me adaptava à sala e ao trabalho. [...] me lembrei da Bruna que, quando ela chegou, mudou toda a sala [...] e eu nunca fui muito de me posicionar nesse sentido, de ser a professora e de mudar a sala, eu fazia o contrário, eu me adaptava à sala [...]. Eu uso o ambiente, mudo um pouco [...] e procuro sempre proporcionar momentos diferentes. Nas fotos dá para ver, eu uso o pátio, a sala, os cantos, os materiais. [...] sou observadora e vou aprendendo [...] o ambiente não é só do adulto, ele é para as crianças [...] e eu não tinha pensado assim [...] eu sempre me adaptei ao ambiente [...] (LILIA, agosto de 2020, grifos meus).*



Figura 51: A pintura embaixo da mesa, da professora Lilia



Figura 52: As crianças no pátio, da professora Lilia



Figura 53: As crianças e os bambolês, da professora Lilia



Figura 54: As crianças pintando, da professora Lilia



Figura 55: As crianças plantando árvores, da professora Lilia

Com relação às imagens escolhidas para compartilhar, Lilia destacou que gosta muito “[...] de levar eles para a rua, para o ginásio, [...] eu uso muito os materiais da escola, como bambolês e corda. Eu sempre levo uma coisa diferente para o pátio também para eles brincarem (LILIA, agosto de 2020). Contou também sobre a proposta que oportunizou, em que as crianças puderam desenhar embaixo da mesa, com a intenção de propor o desenho de um modo diferente. Ainda, explicita o quanto gosta de propor situações envolvendo a natureza, lembrando a imagem em que as crianças estão plantando uma árvore.

Este encontro para compartilhar imagens durou duas horas, fator este que sublinha o quanto as professoras estavam se sentindo à vontade e desejando conversar sobre o que as provocava. Ao final, agradei pela exposição das professoras e citei, nesse sentido, o conceito de experiência na perspectiva de Larrosa (2002), que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Salientei o quanto estava feliz e grata pelo fato de que só nos expomos onde nos sentimos acolhidos e que meu sentimento era de que estávamos acolhendo a pluralidade e as nossas diferenças.



Figura 56: Um momento de encontro para falar de espaços.

Muitas foram as provocações emergentes neste encontro, como o destaque à importância do grupo para pensar cooperativamente espaços e situações significativas, para compartilhar. Foi possível perceber a busca, das professoras, em qualificar suas práticas, com a preocupação em conseguir materiais, em organizar o espaço. Além disso, percebemos artesanias diferentes: uma gosta de mais de produzir materiais, porque tem intimidade com marcenaria – como no caso da Bruna, enquanto outras fazem opções diferentes. Compreender que as professoras fazem opções que vão ao encontro de suas escolhas, a partir de gostos diferentes, também se relaciona com o conceito de artesanias docentes, como, por exemplo, quanto Angélica relatou que propõe situações com culinária com as crianças porque gosta disso.

4.4.4. Habitando diferentes oficinas: a docência solitária e a docência compartilhada na pré-escola

Nesta subseção, problematizo reflexões em torno de um aspecto que chamou a atenção na análise dos dados da pesquisa, que dizem respeito, especialmente, aos fios intitulados “docência solitária” e “docência compartilhada”, os quais emergiram a partir dos diferentes contextos habitados pelas professoras da pesquisa.

Em um dos encontros, embora, no grupo, tivessem professoras de escolas privadas e de escolas públicas, as professoras que atuavam em escolas municipais conversaram

muito sobre as diferenças percebidas entre Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

Importante, aqui, explicitar que muitas escolas municipais de Ensino Fundamental possuem turmas de pré-escola, pois, a partir da obrigatoriedade da matrícula de crianças com 4 anos, as Escolas Municipais de Educação Infantil assumiram mais as matrículas de creche e, gradativamente, as Escolas de Ensino Fundamental estão realizando as matrículas de pré-escola. Ao mesmo tempo, considerando que, nas EMEFs, geralmente, há uma pré-escola de manhã e uma de tarde, considerando a quantidade de salas, as professoras que atuam em pré-escolas ficam “sozinhas” enquanto professoras de Educação Infantil.

Ao problematizar fios que dizem respeito a distinções apontadas nas pedagogias existentes em EMEI e em EMEF, a reflexão é a de como as professoras percebem suas próprias experiências, assim como a fala de Sandra, ao sublinhar que na EMEF precisa lidar com “*as autoridades da cozinha e da limpeza*” e que na EMEI se sente “*esquecida, a última*”:

Tenho duas experiências assim, trabalhar na EI de EMEI, esse problema dessa rotina tão regrada e toda vez que tu precisa atrasar o lanche ou algo diferente tem que conversar com as autoridades da cozinha e as autoridades da limpeza para trabalhar com argila na sala de aula. E trabalhar na EI de EMEF, que não tem essa rotina tão regrada, mas a EI é sempre esquecida lá, a última. [...] então, concordo com a fala das gurias, de que a Educação Infantil tem muito a caminhar. Eu acho que são pequenas formiguinhas que nem nós, aqui desse grupo, que vai fazendo aquele dito popular de que água mole em pedra dura tanto bate até que fura. É não desistir, é incansável né, esse nosso trabalho (SANDRA, setembro de 2020, grifos meus).

Após a fala da Sandra, Bruna sinalizou que desejava compartilhar algo:

Eu tenho que falar de novo, e assim né gurias, eu que vivi as duas experiências, a EMEI e a EMEF. A EMEI é uma docência compartilhada, porque tu sempre vai compartilhar a tua turma com mais alguém porque ela é uma turma integral e aí também vem os desafios assim, porque essa pessoa que vai compartilhar a sala contigo, ela precisa entender aquilo que tu tá querendo assim e muitas vezes isso é tenso até que a gente consegue se entender realmente. Por exemplo no meu caso, eu acabava nunca encontrando a minha monitora da tarde porque eu saía às 11h30 da escola e ela chegava às 12h15 e isso não é legal né gurias, eu penso que não é legal porque, assim, as crianças são as mesmas né, acho que precisa ter um eco nas pessoas que trabalham nessa turma [...], não pode uma puxar para um lado e outra puxar para o outro, porque as crianças ficam confusas, a turma fica agitada, enfim, são muitas coisas que precisamos pensar. Então, isso é um desafio muito grande na Educação Infantil, [...] tu conseguir caminhar junto, [...] com essa tua parceira de sala. Outra coisa, eu fiquei o ano inteiro passado na EMEI. As autoridades da cozinha e da limpeza aos poucos elas vão conhecendo a gente e

isso também é legal, porque daqui a pouco elas vão conhecendo e vão entendendo. Talvez a gente precisa levar as coisas com mais leveza, o que muitas vezes eu vejo que as pessoas não conseguem, [...] elas me puxavam a orelha, mas eu não ficava braba. Mas isso as vezes não é fácil para algumas pessoas. Então, elas foram entendendo que também eu tinha um tempo e eu argumentava com elas isso, do porquê muitas vezes eu atrasava, eu não podia interromper aquilo que eu estava fazendo porque era muito importante. Então, eu acho que a docência na Educação Infantil em EMEI tem muito disso: essa docência compartilhada e como a gente conduz essa docência compartilhada. E a docência em EMEF é uma docência solitária, porque tu é a única professora da EI. Eu trabalho 40 horas hoje em uma EMEF, e é a minha primeira experiência assim, 40h em uma escola. E eu não tenho com quem compartilhar. Principalmente nesse momento de pandemia, porque a gente tem muitas dúvidas, do que planejar, do que fazer e, as vezes eu queria tanto uma colega para poder conversar, dividir as coisas, então nesse sentido, a EMEF não tem as cobranças, não é engessada, mas é uma docência sozinha. Eu preciso me virar com as questões, enfim [...] (BRUNA, setembro de 2020, grifos meus).

Refletir acerca da distinção entre as “demandas” das rotinas de uma EMEI e de uma EMEF provoca a compreender o quanto, ainda, é preciso trazer à tona a especificidade da docência na Educação Infantil, principalmente, pensando em um planejamento que contemple o cotidiano a partir dos eixos estruturantes do currículo, que são as interações e as brincadeiras.

Conversamos, então, sobre como o campo da Educação Infantil ainda ser um campo a ser legitimado, sobre o fato, por exemplo, do tempo de entrega do lanche ser comandado pelas funcionárias da escola e não pela professora. Dialogamos, assim, sobre os diferentes contextos que habitamos enquanto professoras e de como o contexto constitui desafios diferentes.

Com relação a este assunto, *Bruna* narrou para o grupo que, neste ano de 2020, viveu uma mudança de escola, pois havia atuado como gestora por dois anos, de 2017 a 2020. Assinalando a diferença entre gestão e sala de aula, bem como, a diferença que sentiu entre EMEI e EMEF, a professora relatou:

[...] gestão é completamente diferente de sala de aula [...], são demandas bem diversas. Então, no ano passado eu trabalhei em uma EMEI e em uma EMEF e essa divisão de não estar na mesma escola o dia inteiro, de trabalhar em uma EMEI e em uma EMEF me fez pensar e ver muitas coisas assim, porque: a EMEI tem uma demanda de rotinas muito estagnada [...] ainda, porque tem o café da manhã e eu trabalhava de manhã e isso também é um empecilho na EMEI, porque tu dá o café da manhã para as crianças e, então, a tua rotina realmente, assim, se tu tem uma proposta planejada, ah...vou fazer uma tinta, hoje vou brincar com argila, vou contar uma história, isso só podia acontecer depois do café da manhã porque o tempo anterior era muito curto e, não tem flexibilização no tempo do café, ou seja, as vezes eu atrasava para buscar ou atrasava para levar de volta a bandeja eu tomava um puxão de orelha, então, essa rotina é bem fechada, que não tem essa flexibilidade. Isso são coisas que a Educação Infantil pública ainda precisa

caminhar né, precisa pensar de uma forma mais plástica essas rotinas (BRUNA, setembro de 2020).

Muitos foram os fios puxados nas falas das professoras: reflexões sobre as datas comemorativas ainda serem um pretexto forte nos currículos da Educação Infantil, o fato de que muitas professoras sentem que precisam pedir autorização das “autoridades da cozinha”, como elas mesmas se referem às funcionárias responsáveis pela alimentação da escola. Além disso, registrei sobre a concepção de docência compartilhada – algo dito que era mais forte na EMEI – e sobre o sentimento de uma docência solitária – vivido mais quando se trabalha em EMEF. Como, portanto, valorizar o cotidiano de interações e brincadeiras, considerando essas distinções? Talvez, uma possibilidade seja a de, justamente, que a professora tenha mais autonomia e se sinta autora e protagonista de suas escolhas, de seu planejamento, a ponto de conseguir defender essa ideia com “as autoridades da cozinha e da limpeza”?

Aqui, me remeto a Sennett, quando ao autor esclarece que, “para os bons artífices, as rotinas não são estáticas; elas evoluem e o artífice se aperfeiçoa” (2009, p. 296). Porém, para que isso aconteça, a professora artesã precisa lançar mão de sua autonomia que, para Sennett, significa “um impulso vindo de dentro que nos compele a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos” (2009, p. 79). Em relação a esse pensamento, em meu diário de campo, após este encontro, escrevi acerca da percepção de que nem todas se sentem fortes para defender o que acreditam. A Bruna estava como gestora antes e, talvez por isso, se sinta mais “forte” para isso. Após escutar os elogios das colegas com relação ao seu trabalho e a como elas a admiravam, Bruna destacou o quanto é bom estar na gestão no sentido de conseguir fazer mudanças, mas, ao mesmo tempo, reforçou a dificuldade de “*ter que estar bancando lutas o tempo todo*”:

[...] e, estar sozinha bancando, é mais difícil ainda [...] eu acho que estamos estagnados principalmente na Educação Infantil aqui no nosso município [...] e sinto muita falta de estar pensando um pouco mais. Isso que a gente está fazendo aqui é tão simples né gurias, e tão rico. Tão simples de criar rodas de debate, de conversas, eu as vezes penso que trazem tantas pessoas de fora para falar, mas, se a gente pudesse fazer rodas de conversa com professoras, com auxiliar, seria tão rico né? Eu tenho esperança sim, que muitas coisas melhorem. Eu sinto que muitas coisas se perderam, empobreceram. E digo porque entrei aqui no município na gestão da Angélica, que era coordenadora da Educação Infantil naquela época e ela tinha um movimento impressionante [...], mas eu nem imagino todos os desafios que a Angélica enfrentou, né? E faz muita falta, é uma pena que as pessoas boas cansam né gurias? [...] E é isso, eu quis voltar para a sala para ficar feliz no meu canto, porque a gente cansa de algumas batalhas, né? É cansativo quando os gestores são engajados [...] quando a gente quer transformar, é difícil, nossa. Eu

acho que todo mundo tinha que viver a gestão [...] (BRUNA, setembro de 2020, grifos meus).

Nesta mesma perspectiva, Bruna ressaltou a necessidade de “*transformar a realidade das EMEIS e como a gestão pode ajudar nesse sentido*”, sobretudo a luta de “*mostrar porque é tão importante ter professoras nas EMEIS, mostrar alguns caminhos e desnaturalizar coisas que estão cristalizadas*”. Todas as professoras do grupo, neste momento, concordaram e Bruna continuou sua fala, argumentando que há elementos que não são discutidos em formações, como, “*a questão de nunca se abaixar para conversar com as crianças, de impor o medo, eu via muito assim, o quanto isso a gente precisa não deixar naturalizar na gente, acho que é um dever da gente [...] é um desafio [...] a gente precisa aprender [...] eu sempre penso, eu estou ali para defender as crianças*” (setembro de 2020).

Quando Bruna compartilhou essas situações com o grupo, senti que todas concordavam e, assim, reforçamos, enquanto grupo, a necessidade de que o cotidiano seja discutido, estudado, justamente para ser desnaturalizado. Concordo com a Bruna, quando ela afirmou que as crianças precisam gostar de vir para a escola, como mencionou no trecho abaixo:

*[...] as crianças precisam ter um ambiente rico, acolhedor, que elas tenham o prazer de vir para a escola [...]. As crianças respeitam e tem afeto pelo adulto que respeita elas. O professor, eu acho que é dever nosso [...] **a gente não pode se calar, naturalizar uma colega que grita o tempo todo, pensar “ah, ela é assim [...] tem que conversar com essa colega, porque essa criança merece respeito. [...] tinha dias que eu saia muito desconfortada da escola, [...]** (BRUNA, setembro de 2020).*

Quantos fios podem ser costurados a partir dessa narrativa da Bruna? Como podemos pensar na formação como momento de desnaturalizar práticas cristalizadas? Essas perguntas ressoavam em mim, enquanto a escutava, sobretudo porque sabemos que ainda acontecem, nas escolas de Educação infantil, muitos episódios de desrespeito com as crianças e, como modificar essa realidade? Como, também, desmistificar a ideia de docência solitária para pensarmos em práticas que traduzam cada vez mais a ideia de docência compartilhada na Educação Infantil?

4.4.4 A ação de planejar: rituais cotidianos e um tempo mais lento

O professor dá tempo, faz tempo. Primeiramente, porque ele sabe que o mundo não começa agora, entende que os novos chegam a um mundo que já existe, e, portanto, sabe que dar um mundo é dar um mundo velho, envelhecido, um mundo anterior, feito de tempo e que mostra os traços, as rugas e as podridões do tempo; mas também sabe que dar o mundo é dar inclusive as possibilidades do mundo e as possibilidades de renovação e rejuvenescimento do mundo. Em segundo lugar, porque a própria escola é, fundamentalmente, uma forma institucionalizada de dar tempo: um espaço para a scholé, para o tempo livre (LARROSA, 2018, p. 192).

Na semana do encontro que nos debruçamos para dialogar mais sobre a ação de planejar, a professora Angélica havia me enviado um vídeo com imagens de situações de aprendizagem que ela havia proposto, em diferentes momentos de sua docência. Juntamente com o vídeo, ela escreveu que o encontro sobre planejamento a provocou a pensar sobre suas práticas pedagógicas. Em um encontro posterior, com o consentimento da professora, compartilhei o vídeo com o grupo. Após assistir, Angélica mencionou que havia se sentido muito animada após o último encontro e que, então, foi olhar as suas fotos e percebeu que os registros respondiam a suas perguntas, concluindo que “[...] acho que isso representa a docência, tem a ver com o planejamento que estávamos falando [...] *que é como a gente enxerga e onde a gente coloca as crianças* (ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).

Em um dos encontros, destinado a dialogarmos sobre desafios acerca do planejamento, Angeline expôs ao grupo sobre o desafio de envolver as crianças:

[...] como é legal quando a gente consegue envolver as crianças em algo que elas tenham curiosidade, como rende, mas, ao mesmo tempo, pensar esse planejamento que realmente envolva e desenvolva as crianças, é bem complicado. Como é legal quando tu pensa em algo e mesmo que no momento vá modificando coisas, mas percebe que as crianças se engajam. Não é sempre, mas quando acontece é tão recompensador. Isso tudo é muito desafiador, um desafio diário pensar sobre o planejamento (ANGELINE, 2020, grifos meus).

A professora Bruna, ao explicitar sua compreensão de planejamento, manifestou a necessária articulação entre o ato de planejar com a ideia de espaços ricos e com acesso às crianças, destacando o quanto o espaço está sempre presente em seu planejamento:

Porque esse brincar até então era sempre muito conduzido, quando os brinquedos não estão ao acesso das crianças, quando elas não têm autonomia para escolher aquilo que elas querem fazer elas dependem o tempo inteiro do professor, para pegar isso, para pegar aquilo. O professor tem que estar dirigindo o tempo todo as atividades e eu não acredito nisso. Eu acredito num espaço em que a criança entra dentro da sala e escolhe o que ela quer fazer. Eu acredito que sim, eu vou ter o momento da

roda, que a criança vai estar brincando livre, a gente vai ter aquele combinado, aquele momento que tu cria com a tua turma quanto tu tem intimidade com as crianças, de contar histórias, de fazer uma proposta dirigida, as crianças gostam também das propostas dirigidas, não é só do brincar livre, mas essa autonomia de escolher o que fazer dentro da sala para mim é extremamente importante, por isso eu tenho essa relação do planejamento com espaços ricos e provocadores. Para mim o espaço da sala, ele precisa provocar as crianças, desafiar elas a pensar, a construir outras narrativas, a se organizar em pequenos grupos. Isso é uma coisa que eu sempre pensei muito, em como estar organizando a sala para vinte crianças, porque a gente sabe que grandes grupos em idades de quatro e cinco anos muitas vezes não dá certo, a gente precisa pensar em um espaço organizado para as crianças se dividirem em grupos menores, porque as crianças conseguem construir melhor as narrativas em grupos menores. **Então, eu tenho uma relação muito significativa, sim, com essa coisa do espaço, eu me preocupo muito com isso quando eu vou trabalhar. Então, sempre ele está presente no meu planejamento: o espaço.** E os elementos que constituem ele também, eu tenho uma, não é preconceito gurias, mas eu tenho, assim, ressalvas com plásticos demais, eu busco levar elementos mais naturais assim. Esse ano na escola nova eu confeccionei jogo de madeira que eu mesma lixei em casa, madeiras de diferentes tamanhos, para eles brincarem com construção. Eu consegui cones numa fábrica de costura, que eles brincam de fazer torres, coisas diferentes que provocam outras aprendizagens. Tem também o carrinho, tem a boneca, tem os jogos, tem o lego, tem tudo isso, mas também tem esses outros elementos para ampliar esse repertório (BRUNA, agosto de 2020).

Compartilhei com as professoras que a fala da Bruna me fez pensar sobre a arteficialidade de produzir coisas, do tempo de investir nisso, a partir da compreensão de que um espaço organizado e que convida a criança a brincar contribui para que o planejamento aconteça de um modo mais significativo. Muitos “fiozinhos” encontrei, ao escutar e refletir com a narrativa da Bruna. Fios que constituem suas concepções de planejamento, de espaço, de docência, de qualidade no brincar, de cotidiano de Educação Infantil.

A ideia de que o planejamento precisa ser pensado de modo costurado com os espaços, os tempos e os recursos (ferramentas), é o que produz um planejamento que possibilite à professora escutar as crianças, assim como sublinhou Bruna com relação aos tempos de escuta que se costumam no seu planejamento:

E aí eu falo dos **tempos de escuta**, quando eu consigo que a turma se organize nesses espaços que eu planejei, eu consigo escutar elas também. Porque às vezes **quando tu quer escutar todas as crianças ao mesmo tempo, a gente meio que acelera esse momento de escuta**. Eu gosto muito de sentar com as crianças nesses pequenos grupos que elas criam e brincar junto, escutar o que elas trazem nessa brincadeira, elas trazem muitas coisas nas brincadeiras que elas fazem, coisas da vida delas, de como elas se relacionam em casa, elas trazem muitas coisas da gente no brincar delas, a gente consegue se enxergar. Então, para mim, planejamento é isso, assim. E tem também, eu gosto muito de elementos assim, tipo pintura, eu gosto muito de sair para a rua, fazer pintura. Tem também o momento de fazer uma folhinha. Eu não sou totalmente alternativa e também não sou totalmente tradicional, eu vou transitando na verdade entre todas as formas de planejar. **Mas, para mim, planejamento tem**

muito a ver com espaço, rico, acolhedor e desafiador. (BRUNA, agosto de 2020, grifos meus).

Quando Bruna falou sobre os tempos de escuta, é possível pensar, a partir de Larrosa (2018), em como as professoras podem ser artesãs do tempo. Assim como a citação destacada logo no começo desta subseção, remeto-me a Larrosa, quando o autor escreve que “o que o mestre maneja, poderíamos dizer, são as artes do tempo, as artes de fazer tempo, de dar tempo, de organizar e orientar o tempo. Não um tempo que já seja seu, mas um que nasce da própria aula” (LARROSA, 2018, p. 192) e, aqui, discorrendo sobre a pré-escola, é possível defender um tempo que nasce do próprio encontro.

O autor continua sua reflexão, declarando que a função do mestre, com relação ao tempo, é de:

[...] fazê-lo nascer, dar-lhe substância, melodia, ritmo: senti-lo e fazer com que o aluno também o sinta. Não só o tempo, mas muito tempo, todo o tempo do mundo, um tempo que não conta e que não é contado, um tempo indeterminado. Um tempo concomitantemente calmo e vibrante. E um tempo que tem a ver com o despertar, mas também, e sobretudo, com a descoberta e com a autodescoberta, isto é, com tornar possível que se veja o que está coberto, com remover coberturas, com desvelar e revelar, com a luz e com a visibilidade (LARROSA, 2018, p. 192).

A partir da fala da Bruna, Nilza comentou que “[...] isso é uma das coisas que eu aprendi muito lá na escola [...] o momento de sentar com as crianças. [...] uma coisa que gosto muito também é de passear com as crianças, surgem muitas coisas [...]” (NILZA, agosto de 2020). Outro ponto destacado por Nilza, ao pensar no planejamento, se relaciona com a ideia de rituais, ao declarar que, “[...] diariamente, a gente fazia o ritual da meditação. Eu tenho o *pim* do silêncio e eles já sabiam. O sininho, é um instrumento para meditar, acalmar, parar um pouco e respirar [...]” (NILZA, agosto de 2020).

Ainda, sobre o planejamento e a escolha em estar com as crianças, sentar, conversar, brincar, com elas, Angélica comentou que “eu sou assim bem, de me entregar para eles. Eu deito, eu rolo, eu brinco com eles e não procuro ficar só no espaço da sala”. Ademais, comenta sobre a necessidade de sair da sala, ao explicar que “não é porque é na EMEF que tu vai ficar direto com eles dentro de uma sala de aula (ANGÉLICA, agosto de 2020, grifos meus).

Neste momento, Isabela comentou que gostaria de falar sobre o que mais gosta de fazer com as crianças:

O que mais gosto do círculo, da roda, é que as crianças possam se olhar. [...]São crianças de 4 anos e eu gosto de trabalhar os nomes, deles irem

conhecendo. [...] eles gostam muito de tinta. Também trouxe pintura com pincel [...] a tinta sempre tem bastante significado para as crianças. Criança e pintura tem muito a ver. [...] aqui são brincadeiras no pátio [...] na escola que trabalho, de tarde, tem bastante pátio, gramado, sombra, **Além de fazer atividades dirigidas, eles sobem em árvores, correm, brincam na areia, tem bastante interação com a natureza [...]. Lá na escola eles conseguem explorar e percebo como eles ficam mais calmos depois de interagir com a natureza.** [...] eu noto muita alegria deles poderem brincar livre, [...] é o dia a dia deles assim, essa simplicidade que eles têm, das vivências [...] (ISABELA, setembro de 2020, grifos meus).

Com relação ao planejamento, uma narrativa de Giovana provoca a pensar sobre o modo como ela modificou sua forma de pensar, sobretudo, remetendo-se à escolha em não realizar uma atividade com todas as crianças ao mesmo tempo. Outro aspecto que podemos perceber, com a narrativa da professora, se relaciona com o registro articulado ao planejamento:

Eu quando comecei, **pensava que não funcionava não fazer uma atividade com todas as crianças ao mesmo tempo e hoje eu não consigo mais fazer diferente [...]. Lá na escola, tem trabalho que eu chamo criança por criança, tem trabalhos em grupos, ou vamos chamando as crianças conforme o interesse delas...** a gente vai trabalhando com 3, 4 crianças de cada vez, porque aí eu consigo sentar do lado, escutar as narrativas deles enquanto eles estão vivendo as propostas. E esses momentos são muito ricos, né? **Nem sempre eu costumava anotar. Às vezes eu utilizo o celular, porque a gente utiliza depois nas coletâneas, na forma de comunicar [...]. a gente utiliza muito as falas das crianças para conversar com as famílias porque é muito potente isso né?** (GIOVANA, agosto de 2020, grifos meus).

Logo, *Sandra* comentou que ficou pensando muito no planejamento, comparando o seu fazer atual com o como pensava no começo de sua carreira:

Eu fiquei pensando no planejamento. Acho que a gente aprende com os próprios erros. **Quando eu comecei, eu sempre me perguntava: e amanhã, o que eu vou fazer? E ia atrás de uma atividade pronta. Eu não pensava no que a criança precisava aprender.** Por exemplo, no dia dos pais eu vou fazer um cartão de dia dos pais e fazia algo com tinta. **Não, é o contrário: eu preciso proporcionar que a criança tenha contato com tinta [...]** é o inverso: é o objetivo que temos com a aprendizagem da criança que vem antes da atividade. O planejamento tem que partir dos objetivos da Base, da escola, do município [...]. Não é fazer uma atividade porque eu vi na internet. **Planejamento é isso: descobrir os objetivos, as habilidades que eu quero desenvolver e daí pensar em atividades com as crianças** (SANDRA, agosto de 2020, grifos meus).

A partir da fala de Sandra, *Bruna* compartilhou sua opinião:

Eu acho que vai muito ao encontro do que a Sandra fala ao pensar o espaço. **Eu acho que o nosso planejamento dirigido vai acontecer a partir do que a gente tem como objetivos. A gente tem algumas coisas que a gente tem que dar conta. Falo da pré-escola que as crianças vão para o primeiro ano, pois temos sim uma demanda de conteúdos que as crianças e nós**

precisamos dar conta. Por isso o espaço é tão importante. Porque eu faço uma atividade com as crianças e depois tem história, tem música. **O espaço é intrínseco no planejamento. Eu acho que, sim, a gente tem que ter objetivos** (BRUNA, agosto de 2020, grifos meus).

Após a fala da *Bruna, Angélica* se pronunciou, dizendo que também tem essa preocupação com o espaço, “porque a gente não precisa juntar todas as crianças de uma vez só, para realizar a atividade planejada, dirigida. [...] enquanto uns estão fazendo, outros estão brincando em diferentes cantos, isso torna muito mais rico esse momento”.

Outra preocupação, mencionada pelas professoras, se remete à importância que algumas instituições atribuem às datas comemorativas. A fala de *Angeline* expressa isso, ao comentar que, em muitos momentos, as crianças estão engajadas em uma proposta e a professora precisa parar o seu planejamento para dar conta de uma data:

[...] tem uma proposta, **as crianças estão engajadas** [...] e **tu tem que estar sempre parando**, por exemplo, o teatro, porque tu acaba tendo que ensaiar inúmeras vezes, **pára aquilo que tu tá fazendo** [...] **isso até faz com que o interesse das crianças se perde. E como tem coisa na Educação Infantil né, de data festiva, de ensaio, de apresentação**[...] **essa parte acho que tinha que mudar** (ANGELINE, agosto de 2020, grifos meus).

Em meu diário de campo, logo após o encontro, sublinhei reflexões a partir de algumas narrativas, compreendidas como relevantes para pensarmos acerca dos fazeres docentes com as crianças. Senti que as professoras se sentiram muito à vontade para dialogar sobre seus sentimentos, percepções, dificuldades, alegrias e angústias. Muitos foram os fios puxados neste encontro. Compreendi, enquanto realizava a análise dos dados produzidos, que as professoras começaram a utilizar este espaço como um tempo de encontro em que elas se sentiam seguras para conversar.

Aqui, considero legítima a aproximação entre o tempo lento do artífice com a variável do tempo no cotidiano da Educação Infantil. Um tempo que, como discorre Barbosa (2013), não pode ser visto apenas como “tempo cronológico, linear, sequencial”. Legitimar o tempo lento do artífice como tempo da Educação Infantil é, sobretudo, não aceitar a “presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância” (BARBOSA, 2013, p. 216).

Para essa reflexão, me aproximo de Barbosa (2013), quando a autora enfatiza “o tempo como uma das variáveis fundamentais de uma pedagogia para a educação infantil” e, então, questiona os modos que estamos vivendo o tempo como docentes e, ao mesmo tempo, ensinando as crianças a viver o tempo presente. Nesta busca, Barbosa (2013)

propõe outros sentidos para o tempo na Educação Infantil, a partir de três práticas pedagógicas, três modos não lineares de viver e contar o tempo: compartilhar a vida, brincar e narrar.

O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva (BARBOSA, 2013, p. 215).

Agostinho e Lima (2015) discutem que considerar a especificidade da docência na Educação Infantil como multiplicidade de acontecimentos e relações junto à singularidade dos sujeitos no convívio coletivo, requer refletir sobre a organização intencional do espaço e do tempo da jornada educativa. Reconhecer o espaço e o tempo como variáveis fundamentais ao se pensar a especificidade da docência na Educação Infantil exige, por sua vez, uma organização do espaço e do tempo que compreenda a complexidade desta etapa educacional, contemplando uma simultaneidade de ações. Conceber a docência na Educação Infantil como artesanaria é, também, pensar no tempo como condição da possibilidade de uma concepção artesanal.

4.4.5. As marcas das professoras artesãs e de crianças pequenas: o registro e a avaliação como fazer pedagógico

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação de um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 205).

O título desta subseção se refere ao que emergiu, em um dos encontros em que a proposição era a de dialogar acerca da avaliação e do registro na Educação Infantil. Deste modo, a sugestão é a de compreender o registro docente como marcas deixadas pelas professoras artesãs e as crianças pequenas. Em muitos encontros as professoras comentaram sobre a avaliação e o registro. Então, um dos encontros teve a intenção de

propor a reflexão sobre essa temática. Para isso, solicitei que as professoras trouxessem reflexões sobre as alegrias, dificuldades, anseios, sentimentos sobre o registro e a avaliação na Educação Infantil.

Após todas explicarem que a avaliação, em suas escolas, era produzida em formato de pareceres descritivos, como modo de começar a conversar, perguntei às professoras quais estratégias utilizavam para a elaboração da escrita do parecer. Como forma de provocar o diálogo, compartilhei alguns registros meus, como professora, para questionar: os nossos registros mostram percursos de aprendizagem das nossas crianças? O que me faz escolher uma foto e não outra? Quando escolhemos uma foto, defendemos ideias? A avaliação é produzida na perspectiva de acompanhar e desafiar, não de classificar? Como acompanhamos as crianças em seus percursos de aprendizagens?

Logo, Isabela comentou sobre a avaliação e sua preocupação “*em ser justa*”, ressaltando que, ao escrever um parecer descritivo, sempre fica pensando se está “*conseguindo mesmo ver o que a criança está aprendendo ou se é um olhar equivocado*”. A professora compartilhou, então, que tem o costume de “*estar anotando porque se a gente não tem anotação a gente se perde, [...] daí chega para fazer o parecer e é bem complicado [...]*” (ISABELA, setembro de 2020).

Logo, Paula comentou com o grupo sobre como pensa o roteiro do parecer descritivo, especialmente a partir das anotações realizadas ao longo do processo:

Temos um roteiro, fazemos anotações, olhamos as imagens, para escrever os relatórios [...]. Tem crianças com muitas falas, crianças com poucas falas, crianças com muitas imagens, têm crianças que tinham poucas imagens. [...] então, na metade do ano, olhamos para as imagens e isso faz com que a gente olhe ainda mais essa criança [...]. Uma estratégia é fazer roda com pequenos grupos, [...], fazer gravações para escutar depois [...] (PAULA, setembro de 2020).

A partir da fala da Paula, a temática do planejamento surgiu em um questionamento de Isabela. Ao escrever em meu diário de campo, refleti sobre isso e compreendi que, embora a questão que foi posta ao grupo era sobre a avaliação, o ato de planejar estava intrínseco. Isabela, então, questionou acerca de projeto, indagando sobre “*como fazem para saber o tema? Como descobrir realmente o que as crianças têm interesse?*”. Então, Bruna respondeu:

[...] acho que a primeira coisa é entender que nunca vai conseguir o interesse de todos ao mesmo tempo, [...] isso vêm muito do que elas vivem em casa, [...] porque eu também queria muito que todas as crianças participassem, [...] eu fiz muito isso,

de obrigar todas as crianças a participarem do projeto. [...] eu fui aprendendo, que uns participam com mais intensidade, outros não. [...] para o professor, o que interessa é saber dizer que no determinado momento, a criança estava envolvida em outra coisa, [...] eu me frustrava muito porque tinham crianças que faziam falas lindas e outras crianças que não saía nada [...], mas é um percurso bem difícil, para mim foi difícil tirar essa culpa de que nem todas vão querer participar da mesma forma [...] (BRUNA, setembro de 2020).

A fala de Bruna remete à escrita da professora, quando ela sublinha que “o que interessa é saber dizer que no determinado momento, a criança estava envolvida em outra coisa”. Ainda, ela nos provoca a pensar sobre o sentimento de frustração quando algumas crianças “*tinham falas lindas e outras crianças*”, segundo ela, “*não saía nada*”. E, a partir disso, Bruna disse que gostaria de contar sobre um projeto que viveu há anos atrás:

Vou contar para vocês sobre um projeto que vivi há anos atrás: eu estava vivendo algo assim, de não saber como escutar as crianças para começar um projeto do interesse delas e, então, eu pensei: como provocar as crianças, porque era um grupo bem agitado? O que eu fiz: confeccionei um ovo, montei um ninho na sala e aquele ovo apareceu, foi um disparador na sala. [...] de onde veio? Quem nasce de ovo? [...] o processo foi todo de descoberta de quem vem do ovo, [...] daquele tamanho, [...] e concordo, [...] a gente tem que provocar as crianças, [...] não é o tempo todo só do interesse das crianças, [...], mas não precisamos obrigar todas a terem o mesmo entusiasmo, [...] e o olhar do professor de entender porque ela não está se interessando, porque às vezes o interesse está em outra coisa. [...] precisamos buscar as crianças, provocar as crianças, [...]. Por isso tem a professora na sala (BRUNA, setembro de 2020, grifos meus).

A narrativa de Bruna sobre o projeto se relaciona à importância de olharmos para esses elementos da docência como fios condutores: o planejamento, registros e a avaliação, pois, não há como falar de modo fragmentado. Outra questão bem importante de sua fala se remete à ação pedagógica e ao lugar do adulto, quando ela relata que a professora precisa “*buscar as crianças, provocar as crianças*”, pois é por isso que “*tem a professora na sala*”. Em seguida, Angélica destacou para a grupo que está em uma caminhada quantos aos registros:

Sobre os registros, eu ainda estou nessa caminhada, “eu começo pelo início do ano, [...] estou nesse processo de anotar em tópicos, [...] tento fazer com que a minha escrita mostre a criança, que ela se identifique naquela escrita, [...]”. Procuro colocar alguma foto, [...] tenho uma pasta com o nome de cada criança e ali eu deixo sempre um desenho por mês, coloco a data e faço o álbum da evolução do desenho da criança, [...]. Esse é um recurso que eu uso e que me ajuda no relatório. Também tenho dúvidas com relação ao tempo, porque no município vai começar a ser trimestral ao invés de semestral, mas eu acho que trimestral é pouco tempo para poder escrever, para conseguir narrar o percurso, o desenvolvimento da criança.

[...] a gente tem que ter muito cuidado, [...] é uma responsabilidade muito grande e eu preciso me organizar melhor [...] (ANGÉLICA, setembro de 2020).

A narrativa de Angélica, conforme ela mesma explicita, conta de uma caminhada quanto aos registros e à costura com a escrita do parecer. A professora compartilha modos de fazer; começando a escrita pelo começo do ano, anotando em tópicos, realizando a análise da evolução do desenho da criança. Outra questão trazida pela professora tem a ver com o tempo, elemento já abordado para refletirmos e que tece o fazer pedagógico, quando Angélica sinaliza que a escrita *“trimestral é pouco tempo para poder escrever, para conseguir narrar o percurso, o desenvolvimento da criança”*. Como destaca Freire, o registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável para o professor:

O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, por obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras (FREIRE, M., 2008, p.58).

Aqui, para costurar fios entre o que as professoras sublinharam e estudiosos que discorrem sobre o tema do registro e da avaliação na Educação Infantil, compactuo da sugestão de Agostinho e Lima (2015), quando pontuam que o que nos faz compreender e encaminhar a *“complexidade dessa relação entre o espaço, o tempo na Educação Infantil, são as ferramentas da ação pedagógica que permanentemente vão constituindo a docência”*. Ao ressaltarem a observação e o registro, compartilham a importância do *“do exercício do olhar como um dos elementos constitutivos da docência, onde o professor (a) se põe a ler a realidade educativa que envolve as crianças e seus contornos”* (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p. 63).

O modo, portanto, *“como olhamos revela os conhecimentos que já estão acumulados acerca da Educação Infantil, mas numa abordagem que privilegia as crianças como sujeitos e reconhece a importância dessa alteridade”*. Neste sentido, ao focalizarem sua escrita em um olhar que se tece na observação, esse vem *“encharcado de marcas”*, de fios de sentidos, *“elementos que se constituem por um processo de formação e por elementos que fazem parte do modo em que historicamente pensamos a infância e seus contextos educativos”* (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p. 63).

Ainda, sobre o registro, Bruna comentou o quanto “*não é simples ter o registro*”, pois, antes de mais nada, conforme a professora, é preciso “*entender porque aquela fala é importante*”, defendendo que o estudo é necessário para que o adulto tenha esta concepção, pois, caso contrário, segundo a professora, o adulto vai “*escutar e não vai fazer sentido aquilo que escutou*”. Além disso, a professora destaca algumas maneiras de fazer, o que provoca à reflexão sobre uma metodologia de registrar:

[...] E outra coisa, é essa metodologia: do quanto a gente pensar antes a nossa manhã, a nossa tarde, e se organizar para isso tb. Claro que terão momentos que a gente vai ter que anotar, mas, a importância de planejar o registro. [...] eu gosto muito do registro da foto. [...] Apesar de muitas vezes a gente estar sozinha, enfim, [...], mas eu vivi muitas vezes de ter muitas fotos, mas nunca parar para olhar essas fotos, [...] isso é outra coisa né gurias, [...] tirar tempo para olhar essas fotos, [...]. Organizar as fotos e não deixar para o final, mas, é uma aprendizagem. [...] eu aprendi a organizar isso semanalmente, na hora atividade, [...], mas a escrita poética, tu contar sobre as crianças, eu fico pensando para quem estou escrevendo e, hoje, eu procuro ser bem objetiva, porque quero que as pessoas entendam o que eu estou escrevendo [...] (BRUNA, setembro de 2020, grifos meus).

A partir da fala da Bruna, as professoras conversaram sobre a importância de uma didática do registro, como uma estratégia planejada de registrar e de tornar esse registro significativo. Uma didática pensada no sentido de que, ao propor uma situação de aprendizagem, a professora já planejasse, antes, em detalhes importantes, como: que recurso será utilizado para o registro; quem vai anotar; quem vai gravar. Bruna continuou sua fala, compartilhando como costumava fazer seus registros:

[...] tinha uma tendência de fazer o registro fotográfico da ação, como uma sequência de fotos, era uma loucura para capturar toda a cena, [...] e isso ficou muito em mim: eu nunca consigo ficar em um registro, porque eu gosto de colocar as fotos, uma do lado da outra, para pensar nessa ação. E isso eu uso no parecer, assim, para falar mais da criança especificamente, [...]. Para mim, a avaliação é o meu tendão de Aquiles como professora, [...] a gente nunca estudou avaliação na pedagogia, registro também não, [...] para mim é bem complexo avaliação, é bem difícil, [...] e essa coisa da escrita, [...] ela exige esse tempo de parar e pensar sobre e isso nem sempre é tão prazeroso e a gente tem essa resistência [...]” (BRUNA, setembro de 2020, grifos meus).

Refletir em torno da complexidade do ato escrever se torna um elemento necessário quando discutimos sobre o fazer docente das professoras de Educação Infantil. Ainda que o exercício da escrita aconteça no momento dos pareceres descritivos, é possível identificar resistências e angústias com relação a esse ato. O tempo lento do artesão (SENNETT, 2009; LARROSA, 2018) se torna um convite, aqui, para pensarmos quanto a isso, especialmente quando entendemos a importância de aprender a escrever

como uma marca que as professoras artesãs, assim, podem deixar, mostrar, comunicar. Como sugere Queirós, “escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude (2007, p. 12).

Compreender a escrita como fazer artesanal, no sentido de que é preciso tempo para aperfeiçoar a técnica de escrever, significa defender que as professoras necessitam ter tempo para escrever, para compartilhar seus escritos, para revisar, para esboçar, para repetir, ao passo em que à medida que elas desenvolvem essa capacidade, muda o conteúdo daquilo que elas repetem. Ou seja, a habilidade artesanal se baseia no aprendizado lento e no hábito (SENNETT, 2009). Ademais, compactuo com a ideia de que o hábito em escrever constitui o gosto pela própria escrita e, como Bárcena e Mélich (2000) sustentam, constitui o gosto em observar e fazer da escrita a narrativa do que merece existir:

[...] a origem do ato de escrever está no gosto de observar e de aprender e na convicção de que as coisas e os seres merecem existir: um sentimento de respeito e de gratidão, uma curiosidade que é sobretudo uma celebração da pluralidade das vidas e do valor irredutível de cada uma delas. [...] o escritor não anda a busca de histórias, escreve porque as encontrou e está seguro de que vale a pena contá-las (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 105).

Defendendo uma prática pedagógica alicerçada na observação, no registro, no planejamento, na documentação e na avaliação como instrumentos da ação, Agostinho e Lima sublinham que tais práticas pedagógicas com as crianças potencializam ao desafio de compreender o tempo da infância e as suas mais variadas formas de expressão, como “o corpo, o choro, o olhar, o gesto, o riso, a afetividade, a brincadeira, meios pelos quais as crianças reiteradamente se expressam” (2015, p. 62).

Muitas reflexões emergiram a partir das falas das professoras. É possível pensar nas “mãos e maneiras” (SENNETT, 2009; LARROSA, 2018) da professora que gosta de “colocar as fotos uma do lado da outra”. Também, é importante refletir acerca da avaliação ser um tema que, para muitas professoras, pode ser o seu “*tendão de Aquiles*”. E, ainda, a narrativa de Bruna, ao desabafar que nunca “*estudou avaliação na pedagogia, registro também não*”, faz emergir a importância de mais estudo, tanto na formação inicial como continuada, sobre avaliação, registro e escrita.

Nesta linha de pensamento, me aproximo de Ostetto (2008, 2015, 2017), quando defende que o registro e a documentação, entendidos como instrumentos do trabalho

pedagógico, apontam tanto para a qualificação do fazer pedagógico, como para a (auto) formação dos educadores. Conforme a autora, o fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores.

A prática do registro como documentação, assumida como processo coletivo, é processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias; e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, demais profissionais e famílias (OSTETTO, 2008).

Ainda com relação ao registro, Ostetto (2008) sublinha que registrar a experiência vivida, “com seus fios, laços e nós”, emerge como essencial para qualificar a prática pedagógica na Educação Infantil. Nesta premissa, a autora destaca o registro como instrumento do fazer docente, articulado com o planejamento e a avaliação. A ação de registrar, para a autora, se relaciona com criação, com “a criação de histórias, de enredos, de práticas, como criação/recriação de si mesmo e reinvenção do cotidiano” (p. 21). Com a defesa de que o registro é pessoal, individual e singular de cada educador, tal instrumento “não pode ser concebido, nem utilizado como forma de controle” (p. 25). Ao mesmo tempo, é preciso um olhar atento, aberto e sensível, pois “para se fazer memória, a documentação nasce da observação” e, por isso, para registrar é preciso observar “ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente” (OSTETTO, 2017, p. 27).

Além disso, Ostetto (2017) defende que “o exercício de tomar notas sobre processos e experiências tem sido apontado como um fecundo espaço-tempo de reflexão sobre o vivido e de projeção do viver a relação pedagógica”. Nesta perspectiva, segundo a autora, os diferentes modos de registro docente podem ser definidos como “[...] instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres [...]” (OSTETTO, 2017, p. 19).

Nesta mesma compreensão, Ostetto e Folque (2021), a partir de Warschauer (1993), lembram que o registro deixa marcas, tece histórias e afirma experiências de modo a compor um retrato do vivido. As autoras pontuam que o exercício do registro é

fundamental para o processo de auto formação docente, pois “[...] o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WARSCHAUER apud OSTETTO e FOLQUE, 2021, p. 8).

Ao ser provocada pela temática do registro, compartilho das ideias de Madalena Freire, que publicou o livro “A paixão de conhecer o mundo”, com relatórios a partir de práticas pedagógicas vividas com as crianças. O “relatório de atividades”, como a autora nomeava, descrevia a rotina de trabalho, destacando momentos importantes, falas das crianças e a reflexão da professora sobre suas escolhas pedagógicas. Para a autora, a professora possui o fazer de quem organiza, “[...] de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (Freire, M. 2007, p. 21).

Deste modo, em todas as ocasiões em que planejamos o que vamos fazer no dia seguinte, lhes peço que documentem, anotem no papel [...] para que não esqueçam, e pendurem num lugar bem visível da sala. Registrar, dessa maneira, no papel o que vamos vivendo, documentando assim a prática diária, é a meu ver, um dado muito importante do nosso trabalho (FREIRE, M., 2007, p. 31-32).

Entre as narrativas das crianças, Madalena Freire sublinhava sua intenção e argumentava suas escolhas. Ainda, entre as narrativas, ela destacava “achados” importantes em seus próprios registros, o que aponta para a ideia de uma docência que aprende com as crianças e com as famílias, que escuta e que, portanto, se constitui docente no cotidiano vivido e revivido através de seus registros e reflexões.

Vale a pena abrir *um parênteses aqui* para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência do que *elas* estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de “dono da verdade”, que chega e disserta sobre o “corpo e seu funcionamento”, mas sim o de quem, por maior experiência e sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento. [...] quando digo que o professor também está estudando, buscando o conhecimento juntamente com as crianças, digo isso concretamente [...]. Realmente, eu tive que parar e estudar anatomia para poder encaminhar, organizar nossas descobertas (FREIRE, M. 2007, p. 45, *grifo da autora*).

Madalena Freire conta que, assim como ela, diariamente, escrevia em seu diário o que fazia e refletia sobre o vivido, se apropriando do seu fazer cotidiano, a “lição” para as crianças, se constituía no registro do que viviam, apropriando-se de suas práticas diárias. Para a autora, o processo de descobrir, conhecer e registrar possibilita que as

crianças aprendam que são “donas” de seus processos de “desvelar as palavras, de ler o mundo”. Ou seja, os registros realizados pelas crianças sobre o que viviam tinham a intenção de valorizar e legitimar a ideia de que “é através da leitura de indícios, da representação simbólica, que a criança escreve o que ela já lê no mundo, que ela busca conhecer” (2007, p. 69).

Da mesma forma, compreender os registros como marcas da professora artesã provoca a pensar que os próprios registros, quando interpretados e comunicados para as crianças e para as famílias podem potencializar o que Sennett chama de “orgulho pelo próprio trabalho”. Quando a professora Angeline, ao lembrar cenas vividas com as crianças, expressa que é “tão recompensador” quando as crianças se envolvem e se engajam, isso vem ao encontro de uma característica apontada por Sennett ao artesão, ao sublinhar que “o orgulho pelo próprio trabalho está no cerne da habilidade artesanal”. Conforme Sennett, o orgulho significa a obra própria aninhada no coração do artesão como forma de orgulho como recompensa por sua habilidade e compromisso com a obra.

Outro aspecto interessante a ser pensado e que tem relação com o registro e a escrita do parecer como fazer artesanal docente, a partir da narrativa de Angeline, se remete ao fato de ela mencionar momentos de ir “modificando coisas”. Modificar as coisas significa uma mudança de rota, uma pausa como momento para reflexão sobre o que está fazendo. Neste viés, o orgulho pelo próprio trabalho ocorre pela “ênfase à importância de fazer perguntas éticas ao longo do processo de trabalho”, na reflexão e na “compreensão do processo interior de desenvolvimento na prática de um ofício, das fases através das quais o artífice se aperfeiçoa” (SENNETT, 2009, p. 329). A técnica desenvolve-se, assim, numa dialética entre a maneira correta de fazer algo e a disposição de experimentar no processo. Os dois lados não podem estar separados, assim como esclarece o autor:

No processo de trabalho, indico quando o artífice pode fazer uma pausa no trabalho e refletir sobre o que está fazendo. Essas pausas não precisam diminuir o orgulho pelo trabalho; pelo contrário, como a pessoa avalia ao mesmo tempo que faz, o resultado pode ser mais satisfatório do ponto de vista ético. (...) Ainda assim, esse empenho de olhar para a frente é a maneira ética de se orgulhar do próprio trabalho (SENNETT, 2009, p. 329).

4.5. A cooperação como vínculo pelo fazer: Quando tu te abres para compartilhar com a colega, o processo fica muito mais bonito.



Figura 57: A cooperação como vínculo pelo fazer

Nossos encontros me fazem pensar e sentir diferentes situações e sensações, num misto de sentimentos que por ora me aproximam, por ora me repelem do grupo. Quando pensamos em Educação, a ideia de comparativo entre práticas é algo quase intrínseco [...]. Ainda que a proposta seja de favorecer a troca de experiências e o pensar sobre, esse movimento me desacomoda, me inquieta, traz à tona diferentes sensações e memórias. Em um grupo com profissionais que tanto causam admiração, me pego pensando no que eu, mera iniciante, teria como contribuir ou me orgulhar de descrever. Não que eu não tenha realizado um belo trabalho ou tido êxito em diferentes propostas, mas o pensar diferente do grupo (no sentido de ter vivido experiências muito distintas) me fazem questionar, pensar e rever atitudes, propostas e organizações. O que é muito bom, por sinal. Acho que o pensar em grupo é isso mesmo: o refletir, se inquietar e, a partir disso, recriar. Pôr a cara a tapa, expor suas fragilidades, permitir ser visto em seus erros e tentativas. Confesso não ter sido fácil, mas abracei esse desafio para comigo mesma. [...] me acomodei. Vejo hoje o quanto isso me afetou ao refletir sobre o espaço da sala de aula, que até hoje não consegui transformar. Me afetou no pensar as práticas, no atuar com portas fechadas, no não expor minhas experiências e criações. Ou melhor, nossas experiências e criações, pois as crianças são atuantes neste processo. Essa oportunidade de ser colocada em contraposição a práticas tão distintas tem sido muito criativa para mim. Algumas modificações sei que não serão viáveis logo de início, visto o momento em que nos encontramos. Mas outras já podem começar a serem pensadas e tomar forma, ainda que aos poucos. Às vezes, o pensar atividades mirabolantes é o que faz a prática em Educação Infantil ser tão cansativa. Porém, ver o uso de materiais naturais e com propósitos ricamente explorados me fazem ver que potencializar experiências não precisa ser tão trabalhoso assim, ao menos não fisicamente. A ideia do uso de pedras, pequenos círculos de madeira, gravetos e pinhas trouxeram mais sentido para o pensar propostas futuras, fez faiscar novamente algo dentro de mim. As pedras já separei e logo pretendo caracterizá-las [...]. Enfim, tenho percebido claramente a necessidade de mudanças no meu jeito de agir, pois meu pensar encontra-se

novamente incomodado e desperto! Grata pela oportunidade! (ANGELINE, setembro de 2020, grifos meus).

A narrativa da professora Angeline nos aponta muitos fios. Fios que me tocam, me emocionam, me interrogam. Para contextualizar como essa escrita chegou a mim, compartilho que, uma semana após ter apresentado as imagens de sua sala e ter visto as imagens das salas das demais professoras do grupo, Angeline escreveu para mim. Com a sua autorização, pude compartilhar a escrita com o grupo. Então, em um dos encontros, contei às professoras que, ao longo da semana, eu havia me emocionado com os registros enviados por elas. Destaquei que Angeline enviou uma escrita que me afetou, um registro que para mim disse muito do grupo, de docência e, então, a própria Angeline leu, para as colegas professoras, sua escrita, citada acima, no começo da seção.

Angeline leu e se emocionou. Logo que ela terminou a leitura, ocorreu um silêncio no grupo, até que a Isabela falou: *“ah, estou emocionada aqui”*. E Angeline respondeu:

[...] ah, gurias, eu fiquei muito incomodada a semana passada, porque a gente vê relatos e salas tão lindas [...] no primeiro momento a gente faz uma comparação e daí eu pensei: ah meu Deus, o que eu estou fazendo aqui? E ao mesmo tempo que eu adoro estar aqui, eu fiquei pensando o que eu posso contribuir e aquilo foi [...] eu até desabafei um pouquinho com a Angélica [se referindo à professora amiga do grupo], mandei uma mensagem para ela porque eu fiquei muito incomodada, mas, depois, passando os dias, eu pensei: bom, vamos colocar no papel porque eu acho que nos alivia e, a partir disso, a gente consegue entender melhor [...]. E daí eu me dei conta, como a gente se fecha pelos acontecimentos que a gente vive, não tem relação direta com a Educação Infantil, mas como estamos dentro do contexto a gente vai se fechando, vai criando uma casquinha [...], então, eu já tive a oportunidade de trabalhar com a Angélica, [...] a oportunidade de trocar [...], mas esse falar é um se expor né, e tu precisa estar preparado para escutar críticas né. Eu estava tão frágil para escutar que eu fui me fechando em tudo e eu acho que esse grupo [...] apesar de não conhecer todas, eu me senti à vontade, eu acho que foi assim, tão um chacoalha do tipo “vamos lá, dá tempo de repensar” e eu tô achando muito rico e proveitoso esses momentos e eu queria compartilhar isso com vocês [...]” (ANGELINE, setembro de 2020, grifos meus).

Quando Angeline disse que os acontecimentos vividos, mesmo aqueles que não têm uma relação direta com o trabalho na Educação Infantil vão *“criando uma casquinha”*, é possível compreender a relação que há entre as Histórias de Vida das professoras com suas escolhas profissionais. É possível compreender, também, a importância do grupo – tanto nos começos, quanto na formação continuada. Após falar, novamente Angeline se emocionou e, pelo que percebi, todas as professoras do grupo –

incluindo a mim – ficamos muito tocadas com essa declaração. Logo, Isabela compartilhou com o grupo:

[...] acho que o que a Angeline falou, é mais ou menos como me senti, na semana passada, escutando as gurias. Foi como um “nossa, acho que não está tão bom assim, acho que eu posso melhorar [...] porque a gente fica meio engessada, até me emocionei porque eu vivi um pouco essa questão que ela narrou do que aconteceu com ela na escola [...] tudo vem para somar, se reinventar e crescer [...] eu também comecei a pensar em muitas coisas do que eu posso melhorar na sala [...] aí tu [se referindo à mim, pesquisadora], me pediu as fotos e eu pensei: “será, né?, porque parecia assim tudo muito simples [...] mas a gente sabe que o dia a dia com as crianças é fantástico, [...] eles são tão simples e nos dão retornos tão lindos [...]. Lembro que no ano passado eu tinha uma estagiária que veio com muitas madeirinhas recortadas [...] e eu logo pensei que aquilo seria um depósito apenas na sala e, no final, como eles gostaram daquelas madeirinhas, fizeram trilhas, caminhas para as bonecas, passavam com carrinhos por cima [...] então, muitas vezes a gente não vê e [...] eu digo que esse grupo é maravilhoso, fantástico, eu tô me reinventando mesmo [...] (ISABELA, setembro de 2020, grifos meus).

Todas estavam emocionadas neste momento. Em seguida, Paula enfatizou que aprendeu muito com a Bruna, pois, antes de ser professora na escola em que atua, era monitora e a Bruna era professora. Ela disse, então, que observava a sala da Bruna e que pensava “[...]que lindo como ela organiza”. Então, Paula narrou que um dia, antes do começo do ano a Bruna foi lá e disse: “[...] tu quer que eu te ajude? Por isso, muitas coisas eu me inspirei na Bruna e a gente vai contagiando todo mundo [...]. A gente vai aprendendo [...] (PAULA, 2020). Como resposta à fala de Paula, Bruna declarou:

[...] é aí que entra a docência compartilhada na Educação Infantil. [...] quando tu te abre para compartilhar com a colega, o processo fica muito mais bonito [...] eu acredito muito nas trocas [...] por isso que eu acho que esses momentos que estamos vivendo são riquíssimos. Eu olhando as fotos da Paula, nossa, isso me revisita tantas coisas na memória que, para mim, desde que eu saí da escola e vivi outras coisas, [...] nunca mais eu tinha vivido coisas tão poéticas. E dá uma saudade, é muito lindo ver isso [...] é um trabalho maravilhoso e inspira a gente [...] eu que estou fora e vivendo outras coisas, a gente se inspira [...] (BRUNA, setembro de 2020).

Nesse momento do encontro, percebi tantas coisas! Sobretudo, a importância dos laços, da inspiração, do compartilhar práticas. Conversamos, então, sobre inspiração: nos interrogamos, no grupo, sobre quais espaços e tempos existem, nas escolas, para que a formação docente seja um momento de compartilhar práticas potentes. A grande interrogação que fiz ao grupo e que permaneceu neste momento: como vocês, professoras, compartilham suas práticas? Como a formação docente pode e precisa ser esse momento de compartilhar, aprender com o outro, se inspirar?

Em um dos encontros, antes de finalizar, pedi licença e li para elas um poema intitulado: “Eu sei mas não devia” (1972), de Marina Colasanti. Após ler o poema, provoquei elas a pensarem sobre isso: o que nos acostumamos a fazer? E, então, *Bruna* sublinhou:

[...] eu vou ser sincera viu, a gente vem de uma semana cheia de encontros online, mas esses momentos de quinta feira, [...] esse momento vale a pena. Às vezes eu tô cansada [...], para mim tem sido uma terapia, porque me nutre e me ajuda a ver que não é só eu que tenho dúvidas, [...] assim como eu tenho uma caminhada, a gente tá sempre aprendendo com esse grupo, esses cinco encontros, eu consegui olhar para os meus três últimos anos atrás e consigo ver que eu também preciso mudar muita coisa na minha prática. E que bom, [...] eu gosto desse movimento das incertezas, fico bem feliz, obrigada por todas vocês serem tão maravilhosas (BRUNA, outubro de 2020, grifos meus).

Em sua obra intitulada “Juntos” (2012), Sennett retoma a ideia de que o artífice tentava mostrar de que maneira a cabeça e as mãos estão ligadas, assim como as técnicas que nos permitem nos aperfeiçoar, estejamos envolvidos em uma atividade manual ou mental. Fazer algo bem-feito só por fazê-lo, conforme o autor, é uma capacidade ao alcance da maioria dos seres humanos. Nesse pressuposto, relacionar a docência com a artesanaria requer problematizar a ação de compartilhar o que sentimos e pensamos a partir de nossos fazeres, o que nos leva a outro conceito importante, também aprofundado por Sennett; o conceito de cooperação.

Para Sennett (2012), cooperação significa “uma troca em que as partes se beneficiam”. Como lembra o autor, esse comportamento é imediatamente identificável “nos chimpanzés cuidando uns dos outros, em crianças construindo um castelo de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação”. Imediatamente identificável, conforme o autor, considerando que “o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para *conseguir o que não podem alcançar sozinhos*” (2012, p. 15, grifo meu).

Ao escrever sobre cooperação, o autor pontua que o mais importante, na cooperação intensa, “é o fato de exigir habilidade”. Trazendo o conceito aristotélico de habilidade como “*techné*, a técnica de fazer com que algo aconteça, fazendo-o bem”, Sennett argumenta que as habilidades dialógicas se referem a uma “gama de ações implicadas em ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil” (2012, p. 17).

A cooperação, segundo Sennett, “torna-se uma atividade consciente no quarto e no quinto mês de vida, quando os bebês começam a interagir com as mães na

amamentação” (20). A vinculação aos outros, nesse sentido, envolve a habilidade e, nesta premissa, “a experimentação e a comunicação” são habilidades (2012, p. 25).

Pensar a importância da cooperação e do grupo para a formação docente se aproxima do que Tardif (2007) preconiza, ao provocar a reflexão sobre a relação entre os professores e os saberes, trazendo o conceito de Pedagogia enquanto ação instrumental, que se constitui na interação com o outro. A formação docente, nesse viés, se remete a um processo “de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio” (TARDIF, 2007, p. 146).

Nesse sentido, a docência é uma profissão que acontece no coletivo, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência, e, por isso, o docente não é apenas um prático, mas um formador. Desse modo, é preciso pensar sobre a relação entre pedagogia/pesquisa/formação/docência na Educação Infantil, a partir de possibilidades que legitimem as ações entre professores e crianças como ações que emergem do e no cotidiano e que são, portanto, produtoras de saberes.

Compreender a importância do grupo e da cooperação para as costuras que tecem o fazer pedagógico se aproxima do que Isabela compartilhou com o grupo e que evidencio abaixo. O excerto se refere a uma escrita enviada a mim sobre como ela estava se sentindo no grupo:

Com esse grupo, eu ganhei um novo gás [...] as vezes eu ficava pensando, eu não sei se eu sou uma boa professora. E aí a gente vai olhando as fotos e vai tendo ideias, [...] a gente precisa observar, se inspirar. [...] Muitas vezes eu tenho uma proposta e as próprias crianças vão dando outros rumos [...] a gente vai se inspirando com essas trocas [...] (ISABELA, setembro de 2020).

A narrativa de Isabela se aproxima do que escreveu Madalena Freire sobre o conceito de grupo, justamente para corroborar com o fato de como estamos nos constituindo, com nossas singularidades e especificidades. Salientei o quanto nossos encontros eram espaços de participação, de escuta, de não julgar, de grupo.

Grupo é grupo. A cada encontro: imprevisível. A cada interrupção da rotina: algo inusitado. A cada elemento novo: surpresas. A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos. A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido. A cada tempo: novo parto novo, compromisso fazendo história. A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança. A cada emoção: faceta insuspeitável. **A cada encontro: descobrimento de terras ainda não desbravadas** (FREIRE, M. 1994, p. 23, grifos meus).

Em um dos encontros, li a citação acima para as professoras. Após, ressaltar sobre o quanto nosso grupo era imprevisível e que estávamos nos constituindo assim, de um jeito honesto, sincero, bonito, sem interesses além do interesse de estar junto. Compartilhei com as professoras de que as quintas feiras, para mim, passaram a ser um espaço potente de aprender, de escutar. Um espaço de ideias, sonhos, crenças. E, então, apresentei a elas e li o poema do Manoel de Barros (2015), compartilhando o quanto acredito que as pedrinhas do nosso quintal têm muito a ver com as coisas que a gente gosta, com as coisas que vamos construindo, que nos encantam, com os repertórios que vamos produzindo e construindo em nós, dentro de nós e também com quem convive conosco.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2015, p. 124).

Falei, nesse sentido, no quanto as coisas que elas falaram nesse encontro, que pensaram e não falaram, tudo tem a ver com as “pedrinhas” de cada uma delas. Que as pedrinhas da pesquisa acabam sendo de todas nós e que o tamanho - a importância - que atribuímos para os conceitos que emergem nas narrativas, se complexificam e se intensificam com a intimidade no próprio grupo. E que a partir da intimidade que temos umas com as outras, no grupo, o tamanho desse grupo vai aumentando não em quantidade, mas aumentando em significado dentro de cada uma de nós.

As reflexões que emergiram em mim e nas professoras podem ser relacionadas com o que Sennett menciona, ao escrever que a conversa dialógica precisa da empatia:

A conversa dialógica, como vimos, prospera através da empatia, o sentimento de curiosidade sobre os outros e o que são realmente. [...] conversando no subjuntivo, podemos vivenciar certo tipo de prazer social: estar com outros, dando-lhes atenção e aprendendo sobre eles, sem nos obrigar a ser como eles (SENNETT, 2012, p. 36).

Também considero relevante destacar, aqui, que a cooperação como habilidade contempla, em seu fazer, a capacidade de escuta. Como Sennett esclarece,

[...] a conversa é como um ensaio, que depende da capacidade de escuta. Ouvir bem é uma atividade interpretativa que funciona melhor quando focalizamos a especificidade do que está sendo ouvido e buscamos entender com base nesses elementos específicos o que a outra pessoa dá por descontado, sem chegar a dizer explicitamente. [...]. Na boa escuta, podemos sentir simpatia ou empatia;

são ambos impulsos cooperativos. A simpatia é mais entusiasmante, a empatia, mais pausada, e também mais exigente, pois requer que focalizemos a atenção fora de nós mesmos (SENNETT, 2012, p. 37).

Assim, nesta seção, sublinho que a cooperação como habilidade, característica apontada por Sennett para pensar a artesanaria, foi costurada com as narrativas das professoras, quando elas conseguiram refletir sobre a importância do grupo, quando demonstraram o cuidado umas com as outras, quando estiveram abertas e disponíveis para compartilharem suas práticas, e, sobretudo, quando constituíram, com as colegas professoras, uma consciência de lugar coletiva como “a maneira como se quer viver coletivamente” (SENNETT, 2018, p. 12).

Todas essas características possibilitaram o ato de compartilhar e, neste viés, partilho, com Sennett (2009), a crença de que compartilhar o que pensamos, o que sentimos, é um ato político. Político, aqui, no sentido de que “a capacidade de nossa espécie de fazer coisas revela mais sobre aquilo que compartilhamos. Desses talentos compartilhados decorre uma consequência política” (p. 299-300). Este movimento, característico da habilidade de cooperação, pode ser compreendido, pelo autor, como o estabelecimento de “coesão entre as pessoas através dos rituais do trabalho” (2009, p. 88).

Interrogar a escola como uma oficina/lugar que estabelece um movimento de coesão/conexão entre as pessoas provoca a refletir sobre como o grupo se constitui dentro da escola. Como Madalena Freire afirma, “cada grupo tem seu ritmo e sua organização no tempo e no espaço em que vive” (1994, p. 43), pois o ritmo do grupo é constituído pelos ritmos de cada pessoa, estabelecendo uma rotina “entendida como a expressão do pulsar do coração [...] vivo do grupo”.

Sugerir, portanto, que o fazer pedagógico na pré-escola da Educação Infantil é tecido por muitos fios, que constituem artesanarias docentes e que o fio da cooperação como vínculo pelo fazer, quando puxado, traz muitos outros, importantes nesta constituição, diz respeito ao que Sennett defende, ao argumentar que “a cooperação não precisa estar vinculada ao consenso” (2018, p. 292), mas que é a sociabilidade enquanto sentimento de uma espécie de fraternidade que “se manifesta quando se faz alguma coisa juntos, em vez de estar juntos” (2018, p. 293).

Pensar a cooperação como vínculo pelo fazer junto, a partir da defesa de que, ao se abrir para compartilhar, o processo fica muito mais bonito, vem ao encontro do que a

professora Lilia explicitou, ao lembrar de como o gesto de uma colega, a Angélica, a ajudou a olhar de outro modo para algo que antes ela não havia prestado atenção:

*Lembrei de uma coisa agora: de exemplo de colegas, da Angélica. **Que muitas vezes a gente não para e pensa sobre algumas coisas.** Tinha um cantinho na escola com árvores e pedrinhas. Quando eu cheguei na escola as pedrinhas estavam todas lindas, pintadas, as pedrinhas todas coloridas e eu perguntei para as gurias: quem teve a ideia de pintar as pedrinhas? Aquelas pedras estavam ali há anos, desde quando construíram a floreira. Passaram tantas pessoas por ali e ninguém se deu conta disso e eu pensei: **mas como eu nunca pensei nisso? Isso me marcou muito: pegar exemplo de um colega e, nesse caso, da Angélica, para olhar de um modo diferente para coisas que a gente não presta atenção às vezes** (LILIA, outubro de 2020, grifos meus).*

A narrativa de Lilia provoca a pensar em como podemos aprender com o outro. Alliaud (2009) contribui com essa defesa, ao sugerir que aprendemos a partir de obras, de fazeres e saberes de outras pessoas. A autora argumenta que quem aprende algo não incorpora de forma mecânica o que o outro oferece, mas interpreta, traduz, inventa e, portanto, “cria e produz algo” a partir do reconhecimento “de que os saberes, fazeres e dizeres de outros são válidos e úteis e contribuem no processo de produção e criação”. (p. 71). Aqui, reflito acerca de como os repertórios, já citados como fios que tecem fazeres pedagógicos, podem ser ampliados e qualificados a partir da ideia do outro como inspiração.

Após a fala da Lilia, Paula compartilhou com o grupo: “[...] temos gostos e escolhas diferentes. Uma gosta mais de escrever, outra cuida mais do espaço, uma tem mais facilidade com a fotografia, com a anotação das falas das crianças, por isso”. Paula comenta sobre a importância do trabalho em grupo, lembrando de suas memórias vividas com a Bruna e comigo, pois tínhamos sido colegas na escola. Como sugere Freire, um grupo se constitui:

[...] da timidez de cada um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochado do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro (FREIRE, M. 1994, p. 23).

A partir dessas reflexões, poderia ser a escola pensada como uma oficina que estabelece um movimento de coesão/conexão entre as pessoas? Uma oficina que, assim como esclarece Sennett, não se trata de um “lar confortável”, mas um “lar necessário”. Necessário no sentido de que todo trabalho qualificado possui princípios/padrões e, como

adverte o autor, “é infinitamente preferível que esses padrões se encarnem num ser humano do que num código de práticas estático e sem vida” (SENNETT, 2009, p. 88). Ouso pensar, a partir dessa ideia, sobre como a escola pode e/ou deveria ser um espaço de formação, assim como uma “oficina”, em que princípios/ “padrões”, relacionados à educação e à docência, pudessem ser “encarnados” nos seres humanos que habitam este lugar.

5. ARREMATES FINAIS: UMA COSTURA DE FIOS PARA A DOCÊNCIA ARTESANAL NA PRÉ-ESCOLA

Com o tempo, o artesão – digamos, um cirurgião – aprende diferentes técnicas para executar um ato como cortar um tendão; ele não se limita a fazer determinada coisa de uma única forma. Tornar-se experiente contrasta com o desejo do cirurgião menos experiente de cortar um tendão corretamente, ou seja, seguir um modelo preestabelecido do que fazer. [...]. Com o tempo, com a experiência e o desenvolvimento de diferentes capacitações, multiplicam-se os modelos de como fazer algo. O cirurgião está aberto, mas no controle. Como no caso do artesão, assim também pode ser com o migrante. [...] Conhecimento de migrante é o tipo de conhecimento de que todos urbanitas precisam, uma vez deixada para trás a segurança do familiar e do local. O desejo de novas experiências pode leva-los a partir, ou então uma nova experiência lhes é imposta [mas então [...] eles não poderão tirar da cabeça o passado [...] Nesse estado de espírito é que vão entrar na cidade maior. Precisarão das capacitações [...] para gerenciar a própria jornada. Assim como não é necessário ser um gênio para adquirir habilidades artesanais, capacitar-se para habitar é um potencial que está na maioria das pessoas. Não estou descrevendo aqui uma cité ideal, mas uma cité que já está dentro de nós, esperando (SENNETT, 2018, p. 231-232, grifos meus).

A partir da citação acima, neste momento de arremates finais, esclareço que o presente estudo trouxe algumas respostas, alguns achados, mas, também, produziu em mim novas perguntas e inquietações. A investigação fez emergir a concepção de que o fazer pedagógico é um tema importante, ao passo em que as professoras, com o tempo lento do artesanato, podem se constituir artesãs e qualificar suas técnicas.

Sublinhar artesanias docentes intensifica, deste modo, o convite para a reflexão do como fazer cotidianamente com as crianças pequenas. Refletir acerca do como fazer consiste em enfatizar a ligação entre os meios e os fins, percebendo a técnica como fazer ético. Com relação a isso, Sennett pondera:

O pragmatismo não tem uma grande solução para o problema ético colocado pelo orgulho pelo próprio trabalho, mas efetivamente oferece um corretivo parcial. Consiste ele em enfatizar a ligação entre os meios e os fins. Durante a fabricação da bomba, seus criadores podiam ter perguntado: Qual a potência mínima que devemos conferir à bomba? [...] o pragmatismo quer dar ênfase à importância de fazer perguntas éticas ao longo do processo de trabalho; contesta as preocupações éticas a posteriori, as investigações éticas que só começam depois de estabelecidos os fatos concretos (SENNETT, 2009, p. 329).

Este último capítulo, deste modo, (re) apresenta alguns dos muitos fios encontrados, com a finalidade de revisitar os objetivos da pesquisa, refletindo a partir das interpretações do estudo para, com isso, produzir os arremates finais da tese e, portanto, propor a costura de fios que possibilitem a concepção de uma docência artesanal para a pré-escola.

Assim como quando uma artesã finaliza sua colcha e percebe que foram os fragmentos e blocos separados de *patchwork* que se transformaram em uma totalidade, compreendo, neste arremate final, que o fazer docente das professoras da pesquisa, assim como o meu fazer enquanto pesquisadora, é tecida com muitos fios. Desta forma, pensar na ação docente como artesanaria me provoca a estabelecer relações entre os retalhos costurados no *patchwork*, com os fios que teci ao longo do meu percurso, até hoje, como pesquisadora e pedagoga. Bem como as artesãs escolhem tecidos para compor suas colchas, a docência nos provoca, cotidianamente, a escolher os fios que irão tecer nosso fazer docente. Fios estes que se modificam com a experiência com as crianças e com os colegas, com as leituras, conversas, com a ampliação de nossos repertórios. Como Merleau-Ponty destaca, “nossa relação com as coisas não é uma relação distante, cada uma fala ao nosso corpo e à nossa vida, elas estão revestidas de características humanas”.

Ou seja, assim como artesãs, estamos investidas nas coisas e as coisas estão investidas em nós (MERLEAU-PONTY, 2004, p.24).

Aqui, considero importante revisitar os objetivos que costuraram a pesquisa, não no sentido de uma única resposta para cada um deles, mas com a proposição de pensar em como as questões provocaram muitas reflexões, sugestões e mais interrogações, as quais continuarão a tecer minha trajetória como pedagoga e pesquisadora. Os objetivos, portanto, eram os de: conhecer como as professoras participantes organizam suas práticas pedagógicas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil; estudar, com as professoras, que fios provocam ao fazer docente, que, por ser complexo, é tecido junto, no encontro, e que, em uma perspectiva artesanal, não separa o fazer e o pensar. E, ainda, o de investigar e tornar visíveis modos distintos, plurais, artesanais de ser docente na pré-escola da Educação Infantil.

Compreendo, no final da escrita, que os objetivos do estudo foram exitosos, ao passo em que foi possível conhecer, com as professoras, muitos modos de organizar práticas pedagógicas, estudando, com o grupo, a respeito do fazer docente. Além disso, a tese que aqui apresento, contribui para tornar visíveis esses modos distintos, plurais e, portanto, artesanais, de nove professoras de pré-escola de Educação Infantil. Desde o começo da investigação, primei pela escuta das professoras. Suas vozes, assim, estiveram sempre presentes: tanto nos encontros, como na escrita desse estudo.

Ao final da tese, compreendo que, além de encontrar, discutir e tornar visíveis fios que tecem fazeres artesanais das professoras participantes da pesquisa, provoco-me a sugerir outras costuras a partir dos fios encontrados e puxados na investigação. O que tento, a seguir, é explicitar possíveis interrogações, provocações e costuras, com a intenção de continuar refletindo acerca da temática da docência com crianças pequenas.

5.1. Um lento processo de metamorfose

Remeto a minha trajetória profissional à metamorfose da borboleta. Inicialmente, como uma lagarta, tinha consciência das minhas faltas, das minhas necessidades. Quando iniciamos, após formadas, pensamos que estamos bem preparadas para exercer a profissão mas para a surpresa de uma professora iniciante, nos deparamos com muitas dúvidas, com muitos erros, tentando sempre fazer o melhor. Meu início foi de uma prática mais centrada em minhas ações, decorações que eu levava, passava as férias confeccionando cartazes para deixar a sala bem bonita. Muito preocupada que todos ao mesmo tempo tinham que participar das atividades propostas, porém, desde o início, tive a certeza de que havia feito a escolha certa. O afeto, a atenção e o respeito com cada criança e família sempre estiveram presentes. Como uma lagarta que precisa muito se alimentar, sempre busquei novos conhecimentos, observei práticas de outras colegas professoras e

tive a oportunidade de ter diferentes experiências. Com isso, a lagarta por um tempo ficou em seu casulo. Acredito que há pouco tempo a lagarta ganhou suas asas e já é uma borboleta meio tímida, aprendendo a voar, mas já sabe que não pode pousar em qualquer lugar. Hoje, já sei fazer melhores escolhas. As preocupações já são outras. Não mais com lindos cartazes feitos por mim. Sempre a proposta pedagógica deve ter como centro a criança, que ela seja a protagonista, que as paredes da sala sejam decoradas por desenhos e pinturas das próprias crianças, que precisam ter contato e vivências com diferentes materialidades, que sejam criadoras e não meras fazedoras. Essa lagarta, agora borboleta, está percorrendo e desenhando seu percurso com amor e alegria. Cada avanço de sua trajetória traz mais cores as suas asas. Acredito que esse é um dos objetivos enquanto educadoras: despertar a vontade de voar, incentivar cada tentativa e auxiliar nesse processo do vôo de cada criança. Eu como borboleta continuo voando, fazendo muitas descobertas e enfrentando desafios durante os vôos e procurando melhorar e avançar em aspectos que ainda são muito frágeis em minha prática, buscando sempre aprender. Vou seguindo aqui com gratidão de ter encontrado lindas borboletas para compartilhar, estudar, aprender e evoluir juntas (ANGÉLICA, outubro de 2020, grifos meus).

A narrativa da professora Angélica evidencia o seu processo de reflexão sobre si mesma e sua metamorfose como professora de crianças pequenas. Sua reflexão, portanto, comunica muitos fios, os quais costuram os seus fazeres pedagógicos e constituem sua arteficialidade docente. Aproximo a metamorfose narrada como metáfora pela professora, com o que Sennett (2009) propõe, ao conceber a característica da consciência material engajada do artesão. O autor salienta que o artesão se interessa mais particularmente pelas coisas que pode modificar, transformar. O pensamento artesanal, assim, segundo Sennett, “gira em torno de três questões básicas: metamorfose, presença e antropomorfose” (2009, p. 138). Quando a professora Angélica remete sua trajetória profissional à metamorfose da borboleta, ela está refletindo acerca de seu próprio processo de reflexão, de mudança, de transformação. Corroborando com essa percepção, Sennett esclarece que:

A metamorfose pode ser algo tão direto quanto uma mudança de procedimento, como, por exemplo, quando os ceramistas deixam a modelagem da argila numa bandeja fixa para esculpi-la num disco giratório [...]. A presença pode ser registrada simplesmente pela marca do fabricante, como no caso do selo de um tijoleiro. A antropomorfose ocorre quando imputamos qualidades humanas a uma matéria bruta; as culturas supostamente primitivas imaginam que numa árvore podem viver espíritos, que, portanto, também habitarão uma lança talhada em sua madeira [...] (2009, p. 138).

A professora Angélica, como uma artesã, “mostrou-se capaz de mobilizar, em sua ajuda, uma capacidade e uma dignidade inerente ao corpo humano [...]”, que se remete, conforme Sennett, à “unidade entre a mente e o corpo”, e se encontra na “linguagem expressiva que orienta a atividade física”. Concluindo, as escolhas da professora, como a “repetição e prática” permitiram a ela “desenvolver as habilidades de dentro para fora e

reconfigurar o mundo material através de um lento processo de metamorfose” (SENNETT, 2009, p. 327).

O presente estudo contribui para um convite, o de provocar reflexões docentes, em que professores e professoras da Educação Infantil assumam a permanente construção de uma Pedagogia da Infância, não a partir de referenciais como receitas, padrões ou modos únicos de fazer. Refletir sobre os diferentes começos, oportunidades e estruturas, emergentes na pesquisa presente, traz à tona a necessidade de tempos de formação – inicial e continuada – que, conforme Silva e Carvalho defendem, “atenda a nossas demandas enquanto latinos que vivem em um país cuja desigualdade social reverbera diretamente nas condições físicas de nossas instituições de Educação Infantil, na formação docente e no acesso aos bens culturais (SILVA, CARVALHO, 2020, p.504).

Justamente por isso, me aproximo do artigo escrito por Silva e Carvalho (2020), sobretudo quando os autores alertam para refletirmos acerca do modo como muitas professoras e professores de Educação Infantil vêm se apropriando da difusão dos “referenciais italianos [...] ocorrendo por meio das traduções de livros que narram práticas pautadas nas pedagogias italianas e principalmente pela crescente ascensão do “mercado pedagógico” (2020, p. 503). Compactuo com o que os autores escrevem, justamente porque, em muitos momentos dos encontros da pesquisa, me deparei com o fato de que não podemos ter um modo de fazer. E, justamente por isso, a presente investigação, assim como as demais pesquisas em Educação, possuem um caráter político de comunicar diferentes contextos, diferentes saberes, diferentes artesanias e modos de fazer.

Compreender a importância de momentos de formação em que cada professor e professora consiga escutar, refletir e desejar qualificar sua prática docente vem ao encontro do que Ostetto e Folque escrevem, quando afirmam a importância de que, nas formações de professores, aconteça o tempo de escuta, de encontro, “abrindo espaço para narrativas de memórias e miudezas que constituem seus itinerários de formação estética, prestando atenção e acolhendo sua inteireza” (2021, p. 19).

Ao encontro desta discussão, Reis e Ostetto (2018), a partir de Nóvoa (1995, 2010), compreendem que a formação docente é uma síntese de experiências e conhecimentos apropriados “antes e durante a formação inicial e/ou continuada, considerando-se desde as experiências como aluno até aquelas vividas ao longo do exercício profissional como professor”. As autoras explicitam que o processo de formação começa “antes do ingresso nos cursos de formação inicial, desde os primórdios

de sua escolarização e até mesmo antes, e que tem prosseguimento durante todo seu percurso profissional”.

Nesta perspectiva, o presente estudo compactua com a defesa de que as histórias de vidas das professoras se tornam um fio muito importante no processo de constituição das artesanias docentes. Um fio importante e que merece ser mais conhecido e valorizado nos processos de formação inicial e continuada. Como Reis e Ostetto abordam, “as experiências pessoais e profissionais são fios que vão sendo tecidos e destecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor como profissional” (Nóvoa apud REIS e OSTETTO, 2018).

Para sublinhar a importância do fazer pedagógico autoral, inventivo, reflexivo, algumas características remetidas ao fazer artesanal, como o estudo defende, se tornam dignas de serem grifadas. Compreender que a constituição subjetiva de cada pessoa tem a ver com os seus começos, com seus repertórios, suas diferentes histórias de vida, pode ser um convite para a docência para refletir ainda mais sobre esses diferentes começos e histórias, tanto para seu processo de aprendizagem como para as crianças pequenas com as quais convive cotidianamente. Ou seja; os começos, os diferentes repertórios e a importância do tempo para as metamorfoses de cada pessoa se tornam um tema para o debate.

5.2. Um convite para a importância do compromisso no fazer pedagógico artesanal

O envolvimento e o engajamento no fazer docente convida à reflexão acerca do compromisso com o que fizemos. O compromisso com o nosso próprio processo formativo, no sentido de nunca estarmos prontos. Compromisso como abertura e disponibilidade para aprender, sempre. Compromisso como responsabilidade, no sentido de envolvimento e engajamento com quem estamos e elegemos estar cotidianamente. Compromisso como responsabilidade de um fazer que envolve outras pessoas e, aqui, remetendo à docência na Educação Infantil, envolve crianças pequenas que estão vivendo muitos começos e que, por isso, necessitam que o educar e o cuidar estejam indissociáveis. Com relação a isso, é possível sustentar que o compromisso significa compreender que o fazer pedagógico artesanal não pode ser vivido como “um procedimento maquinal”, mas como uma “questão cultural” (LARROSA, 2009, p. 19).

Para tal discussão, evidencio Richter (2016) que, ao problematizar a relação existente entre formação cultural e docência na Educação Infantil, lembra que “a complexidade do ato de educar crianças e jovens está no encontro entre dois tempos diferentes” (p. 16). Conforme a autora, conceber a diferença temporal entre gerações significa compreender “que os modos de pensar e de ler o mundo não são os mesmos”, o que provoca, por conseguinte, para a “responsabilidade dos projetos educativos quanto ao cuidado de não petrificar concepções de mundo”. Neste viés, nossa responsabilidade, como docentes, tem a ver com a mediação entre os tempos, a partir da intencionalidade de não “anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, de não colocar obstáculos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado” (RICHTER, 2016, p. 16).

Conceber o verbo fazer como “ato poético, enquanto acontecimento no mundo” pode se relacionar aqui, com “o poder humano de pensar, de complexificar-se a partir de suas próprias realizações”. Um fazer docente entendido como “conduta poética, na especificidade de operar sobre o mundo – pois não pode operar no vazio -”, como modo de “pensar em um ato [...] interrogando o mundo para criar e inventar ritmos e imagens, uma espécie de ciência da invenção das coisas mundanas e de si” (RICHTER, 2009, p. 17-18).

O compromisso do fazer pedagógico artesanal com crianças pequenas vem ao encontro do que Richter (2016) defende, ao escrever que a complexidade do papel do adulto se encontra na relação “com a experiência das coisas no mundo. Ou seja, não é somente ter informações ou falar sobre o mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo aqui e agora” (2016, p. 21). O adulto, o docente, ao acolher e se comprometer com crianças pequenas, assume uma “disponibilidade para saborear o mundo” (2016, p. 21), uma disponibilidade para estar com o outro, este novo estranho que é apresentado, gradualmente, ao mundo. E a escola, por sua vez, é este lugar que, ao estabelecer uma relação entre crianças e o mundo, possibilita que a singularidade que distingue cada ser humano do outro “pode começar a florescer e a se desenvolver, e onde um novo começo do mundo pode tomar forma” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172).

Esta tese, portanto, ao evocar a importância da discussão a respeito da docência na Educação Infantil, identificando fios que tecem o fazer pedagógico em uma perspectiva artesanal, teve a intenção de aprofundar discussões em torno da pré-escola,

no sentido de defender concepções dessa especificidade – que se distingue da creche em alguns aspectos, mas que não pode ser compreendida como preparação para o Ensino Fundamental, com o aligeiramento da infância e do apagamento do tempo do brincar.

Barbosa e Gobbato (2021) corroboram com as reflexões acerca da especificidade da Educação Infantil, ao argumentarem a necessidade de debates qualificados, com base em pesquisas realizadas por diferentes grupos que tenham experiências concretas de redes públicas e que discorram sobre temas que estruturam e afetam profundamente políticas da Educação Infantil:

Essa é a nossa especificidade, dela temos que nos apropriar, refletindo e definindo qual será nosso lugar de fala, e quais estratégias de luta poderemos usar. As condições atuais indicam a necessidade de realizar um debate qualificado, com base em pesquisas realizadas pelos diferentes grupos e em experiências concretas de redes públicas, sobre temas estruturais que afetam profundamente a política da Educação Infantil. **Talvez alguns não tenham observado atentamente, mas a creche corre um grande risco de deixar de ser parte da primeira etapa da Educação Básica, e voltar a ser substituída pelas creches vicinais e mães crecheiras. A pré-escola, ao estar inserida nas escolas de Ensino Fundamental, em meio período, vai tendo apagadas as suas características brincantes** (BARBOSA, GOBBATO, 2021, p. 1426, grifos meus).

Como já enfatizado no estudo, a docência envolve o fazer ético, estético e político como uma eleição, uma forma de vida (HOYUELOS, 2015). Refletir, portanto, em torno do fazer pedagógico na pré-escola, na tentativa de encontrar fios que tecem os fazeres pedagógicos das professoras, me provocou a discorrer sobre o quanto a técnica, entendida como fazer ético e estético, possui concepções que dizem respeito a escolhas pedagógicas cotidianas. Assim como Oliveira, Moretto e Sganzerla (2015) esclarecem, a partir de Hans Jonas, é possível compreender a ação docente como artesanania, tecendo relações entre a responsabilidade do adulto com as crianças pequenas a partir da complexa relação entre o fazer, a responsabilidade e o cuidado? Desta forma, a artesanania se apresenta, nessa tese, como um modo de pensar a técnica, um modo coletivo, cooperativo, contextual. Um modo mais aberto de pensar a técnica, no sentido de que a organização artesanalmente constituída (SENNETT, 2009) valoriza a autonomia docente, a escuta, o diálogo e a participação das crianças. A partir do envolvimento e do engajamento, a docência se constitui com a crença do inacabado e na potência do encontro. É, justamente, no encontro, que as professoras percebem a necessidade dessa *citê*/sala/oficina mais aberta e cooperativa. Uma *citê* que, como Sennett pontua, será construída com cuidado ao tempo mais lento, a partir da crença de que “é necessário tempo para que se aprenda a construir o ambiente” (2018, p. 26, grifo do autor).

5.3. Um convite para um sistema artesanal aberto - Como as professoras artesãs podem contribuir com essa abertura?

Então, por isso eu falo dos começos sabe Angeline, que nem tu chegou na EI sem experiência na EMEI e a Educação Infantil já estava dada desse jeito. E não tem certo ou errado né gurias, são os jeitos e aquele era o jeito que estava posto ali e era o jeito que tu aprendeu a fazer. Ninguém te mostrou de outro jeito [...] eu acho que é isso, muitas vezes a gente não sabe onde ir buscar. É isso que a Niqueli fala [...] a formação na pedagogia é muito generalista, principalmente essa pedagogia de 0 a 10, que habilita tanto para a Educação Infantil quanto para os Anos Iniciais, ou seja, ela não habilita para nem um e nem outro, porque a gente sai do curso bem perdidas né? Eu me lembro que quando eu fui fazer meu estágio nos Anos Iniciais eu fiquei aterrorizada porque eu não tinha noção nenhuma de nada, e na Educação Infantil eu já tinha trabalhado e então foi mais tranquilo. Então, por isso eu penso nesses começos [...] e que bom que tu trouxe isso, eu fiquei pensando tanto em ti, aquilo que tu trouxe e eu sei do que é essa angústia que tu vive porque muitas vezes tu quer pensar uma coisa diferente mas ninguém pensa contigo e tem esse desafio também que a gente vive [...] muitas pessoas não tiveram essa formação e esses começos tão poéticos e eu sei o quanto isso é difícil [...] eu me encanto com essa humildade que tu tem de falar e isso é um valor inestimável, quando a gente não se prende a certezas. Eu tenho certezas passageiras [...] aqui no grupo a gente estudou e tenho mil ideias, mas [...] essa coisa da gente se abrir para o novo não é fácil. A professora Sandra sempre dizia: quantas eu tenho que matar para conseguir viver esse novo momento. Então, que legal, nossa, tu enriqueceu demais a discussão e a Angélica, com essa metáfora da lagarta, nossa [...] (BRUNA, outubro de 2020, grifos meus).

Quando Bruna explicita que, “não tem certo ou errado né gurias, são os jeitos”, ela está reivindicando a não padronização, o não julgamento, ou, dito de outra forma, está reivindicando um sistema mais aberto, mais cooperativo. Ao mesmo tempo, ao compartilhar que “[...] muitas vezes a gente não sabe onde ir buscar”, esta é uma provocação para refletirmos sobre a urgência de mais momentos de formação, de inspiração, para a ampliação de repertórios que possibilitem que a prática pedagógica possa se qualificar. E, ao explicitar que “[...] muitas vezes tu quer pensar uma coisa diferente, mas ninguém pensa contigo”, está defendendo a importância do grupo para pensar junto, ou seja, a importância de cooperação no trabalho pedagógico.

Além disso, quando Bruna relembra seu começo na Educação Infantil e diz que “tem esse desafio também que a gente vive [...] muitas pessoas não tiveram essa formação e esses começos tão poéticos e eu sei o quanto isso é difícil”, está falando, aqui, do quanto os começos plurais, visibilizados no grupo de pesquisa, fazem a diferença nestes modos diferentes de fazer.

Ao revisitar as narrativas das professoras, muitos são os fios que emergiram, como o sentimento da Angeline de se comparar com outras professoras, a sensação da Isabela de querer melhorar, o reconhecimento da Angélica de não estar pronta e a relação que a professora fez entre sua trajetória profissional à “metamorfose da borboleta”, bem como, a reflexão da importância dos começos potentes que Bruna relatou. Todos esses fios, que estão costurados e que provocam escolhas diversas nos fazeres docentes, são importantes e precisam ser pensados na formação docente. Cada professora possui saberes diferentes, a partir de suas Histórias de Vida, de seus começos, de seus repertórios, a partir dos grupos em que conseguem – ou não – conversar, aprender, se inspirar.

As professoras artesãs, ao incorporarem gestos, mãos e maneiras como fazer ético, estético e cooperativo, compreendem a importância de “práticas dialógicas” como modo de contribuir para a escola como um sistema mais aberto (SENNETT, 2018, p. 217). As práticas dialógicas, para o autor, dizem respeito ao cuidado com a escuta, pois, “como as pessoas não são cópias fiéis umas das outras, a fala é cheia de mal-entendidos, ambiguidades, insinuações involuntárias e desejos não manifestos” (SENNETT, 2018, p. 217).

Nesta mesma linha de pensamento, as autoras Bardanca e Bardanca (2018), em uma obra intitulada “Os fios da infância”, convidam a pensar a prática pedagógica como a costura de “uma manta simbólica, fio a fio, alinhavando a teoria e a prática, a vida dentro e fora da escola, [...] os sentidos, as descobertas, a pesquisa, os cheiros, as vozes, as brincadeiras, o tempo e a infância” (p. 9). As autoras escrevem que certa vez, ao observarem o tear de uma tecelã, ficaram fascinadas com as mantas elaboradas com os fios que ela mesma preparava e tingia:

Cada uma daquelas mantas ou cobertores era diferente das outras, embora ela usasse os mesmos elementos e fossem do mesmo tamanho. Observadas com atenção, notava-se que não seguiam nenhum desenho, nenhum padrão e, ainda assim, as combinações de cores acabavam compondo lindas manchas, dignas da paleta de um pintor. Ela nos disse que nunca fazia uma igual a outra, já que as meadas que utilizava, como tinham sido tingidas artesanalmente, saíam de maneira inesperada e, na hora de combinar os fios, uma cor chamava a outra. Mesmo que lhe pedissem, negava-se a repetir o mesmo esquema de cores, já que para ela, cada manta era uma criação única (BARDANCA, BARDANCA, 2018, p. 23).

As autoras citadas acima contribuem com o estudo que apresento, pois, ao relacionarem o trabalho de uma tecelã ao trabalho da professora, sugerem que “cada turma de crianças” é como “uma manta”, que a professora vai tecendo ao longo do seu

trabalho (BARDANCA, BARDANCA, 2018, p. 23-24). Assim, compreendem fios como eixos que orientam a prática da Educação Infantil e, na obra destacada, evidenciam vinte fios a partir de “uma seleção do que foi realizado em duas unidades de escolas de educação infantil ao longo de sete anos letivos” (p. 27).

Aqui, consigo costurar algumas aproximações da tese com o que as autoras sugerem, especialmente, com a ideia de perceberem o trabalho artesanal da professora, bem como, em entenderem a “moldura como a escola”. Nesta direção, as autoras chamam a atenção para o cuidado de que essa moldura, ou seja, a escola, “não se converta em algo rígido [...], permitindo o movimento dos fios”, e isso, conforme mencionam, somente acontece quando a moldura é “revisada com frequência” (2018, p. 27). Esta revisão proposta pelas autoras, aqui neste estudo se apresenta como o hábito de avaliar enquanto fizemos (SENNETT, 2009).

Em um dos encontros, Bruna assumiu o quanto a escola precisa ter esse ambiente de compartilhamento para que todos os professores entendam que, “[...] *na verdade, essa inspiração não é uma cópia [...] não é uma cópia de competição, [...] é cooperação*” (setembro de 2020). E, ainda, após uma pausa, conclui, argumentando que “[...] *quando a gente entende que trabalhar em escola é trabalhar de forma cooperativa, de compartilhar, de se ajudar [...], todos ganham e aprendem*” (BRUNA, setembro de 2020). A fala de Bruna se aproxima ao que Bardanca e Bardanca (2018) sugerem, ao ressaltar a importância das professoras tecelãs compartilharem suas produções umas com as outras:

É por isso que a tecelã tem que ser uma pessoa com uma sólida formação humana, humanística, didática e cultural, que faça uma clara diferenciação entre educar ludicamente e entreter crianças, bem como entre ser afetiva e próxima e ser infantil ou boba. Uma pessoa com uma sensibilidade tal que lhe permita o manuseio dos fios com a lançadeira de acordo com os interesses das diferentes crianças, sabendo uni-los com seus próprios interesses profissionais, conduzindo o fio preso à lançadeira com grande perícia e imaginação, de modo que as crianças imaginem que estão dentro de uma história ou de uma aventura. **A tecelã deve se relacionar com outras tecelãs, mostrar as suas produções e ver as produções das demais, mas também é necessário que se relacione com pessoas de áreas diferentes, que enriqueçam o seu olhar, que lhe forneçam outras visões, que falem linguagens distintas, para que isso, finalmente, tenha reflexos em seu próprio trabalho** (BARDANCA, 2018, p. 30, grifos meus).

Ao longo da tese, propus a costura da artesanaria com a docência com crianças pequenas a partir de narrativas das professoras e de concepções artesanais. Como uma

das habilidades sugeridas por Sennett é a cooperação, considero importante a compreensão, para a docência artesanal, das ferramentas dialógicas. Sennett ao refletir acerca de como habitar a cidade, menciona as seguintes ferramentas para os urbanitas: ouvir o que não foi dito, a voz declarativa e a subjuntiva, a voz neutra e a informalidade. Com a intenção de aproximar o conceito de urbanitas com a ação pedagógica, teço costuras em torno das ferramentas dialógicas propostas por Sennett como características que constituem o fazer artesanal, no sentido de um fazer cooperativo, reflexivo e engajado.

Muitas vezes as pessoas não dizem o que querem dizer, pois não se expressam bem. O outro lado dessa moeda é que as palavras não podem captar o que uma pessoa pensa ou sente. [...] na vida comum, a capacidade de escuta realiza o trabalho de conferir significado ao que não foi dito. [...] a prática do silêncio tem um aspecto sociável, além do espaço de autodisciplina: a passividade verbal demonstra respeito pelo outro como pessoa [...] (SENNETT, 2018, p. 219-220).

O convite, aqui, se aproxima do que Sennett defende, ao escrever que “uma cidade aberta requer que aqueles que nela vivem desenvolvam a capacidade de lidar com a complexidade” (2018, p. 29). A partir dessa ideia, a aposta é a de compreender que, ao conceber a docência com crianças pequenas como artesanaria, as professoras artesãs incorporam em seu fazer características que se remetem à complexidade, à cooperação como habilidade, à capacidade de escuta, e, assim, possam contribuir para que a escola seja um sistema artesanal aberto e colaborativo.

Para isso, ousou pensar, a partir de Sennett (2009, 2012, 2018), que as características do fazer artesanal podem contribuir para as reflexões de que a ética poderia moldar o planejamento da escola, com vistas a pensar nesta instituição como um espaço mais aberto, mais dialógico e cooperativo. Sennett, na obra “Construir e habitar: ética para uma cidade aberta”, problematiza a respeito de “como fazer com que a cidade se abra, para que a experiência se torne mais densa”, e investiga algumas maneiras pelas quais “os urbanitas podem se relacionar melhor com a *citê*”, a partir da concepção de “tratar a cidade saudável como um sistema aberto” (SENNETT, 2018, p. 197).

Uma narrativa que considero importante compartilhar e que vem ao encontro desse pensamento é a da professora Bruna que, no último encontro, após escutar a Angélica, lembrou de muitos sentimentos vividos no percurso da pesquisa. A fala de Bruna remete a seus começos, dialogando com a colega de grupo, Angeline, que, em um dos encontros, desabafou sobre como se sentia frustrada em certos momentos. Bruna

também lembrou de seu sentimento de angústia em muitos momentos, de sua professora Sandra Regina Simonis Richter e expos ao grupo sobre como nosso grupo estudou e que, mesmo assim, se abrir para o novo não é fácil:

Assim como no final da escrita da tese, importante declarar que, no último encontro, eu estava muito emocionada por todos os sentimentos que os encontros me provocaram. Quando todas entraram, apresentei a música que havia escolhido para esse momento, a qual se chama “Dádiva”, de Ana Vilella:

É tão bonito quando a gente perde o brilho, então a vida nos faz o favor de entregar pro coração pedaços de estrelas do céu, pra outra vez nos iluminar, com um sorriso ou dois, ou um segredo, que se expôs tão gentilmente que nem deu pra perceber. Com um abraço apertado ou uma voz do outro lado, de uma ligação, só para acalmar o coração. **E eu só quero agradecer por ter vocês, para acompanhar minhas loucuras, me deixar bem mais segura, daquilo que eu posso ser se eu somente acreditar. Por almoçar depois do horário. [...] Por dar risada de tudo e sempre colorir meu mundo, com as cores mais bonitas que eu já vi alguém pintar.** Por me amarem com a mesma intensidade e por serem, de verdade, a melhor família que eu pudesse ganhar. É engraçado como a gente ganha as coisas que precisa mesmo sem saber que vai precisar. **E o coração sorri sem nem mesmo notar que é feliz por compartilhar. De um sorriso ou dois, ou de um minuto que se foi pelo relógio, mas é eterno em nós. De um abraço apertado ou de um conselho que é dado sem a intenção e ainda assim acalma o coração. E eu só quero agradecer mais uma vez, por me aguentarem insegura, me tornarem mais madura. E me mostrarem que os sonhos não se devem adiar.** [...] (2017).

Logo após escutarmos a música, me emocionei. Agradei a cada uma das professoras porque, de fato, constituímos um grupo. Agradei pelas parcerias para falar de docência, agradei porque falamos sobre a vida como ela é. Falamos sobre nós, sobre fragilidades, potências, desafios. Agradei por serem de verdade o melhor grupo de professoras que eu poderia ganhar. Em seguida, compartilhei alguns slides sobre a pesquisa, os objetivos apresentados no começo dos encontros, dizendo a elas que o objetivo era o de “relembrarem onde se meteram” (PESQUISADORA, outubro de 2020). Salientei, então, que eu esperava muito que a pesquisa de campo tivesse contribuído com reflexões sobre o fazer docente das professoras e de seus pares, no sentido de uma docência real, artesã, que encontre sentido no seu próprio fazer.

Compreendo, ao final da escrita, como a mudança de perspectiva da minha própria metodologia foi importante, pois, como já mencionado, eu iria na escola acompanhar as professoras. Com a mudança para os encontros com o grupo focal, a pesquisa se ampliou, principalmente pelo fato de contar com nove professoras juntas, dialogando e produzindo conhecimento sobre o fazer docente na Educação Infantil.

A mudança que vivi enquanto escolha metodológica na investigação se relaciona com o que Sennett propõe, acerca de um fazer ético que faz perguntas no meio do processo. Com essa percepção, ressalto o quanto aprendi com o grupo e sustento que a participação das professoras contribuiu para que a tese seja um falar com professoras e não sobre professoras. Essa mudança, portanto, se relaciona com as pausas mencionadas por Sennett, as quais não diminuem o orgulho que sinto pelo estudo que aqui apresento, ao contrário, como avalei ao mesmo tempo que fiz, o resultado acabou sendo mais “satisfatório do ponto de vista ético” (SENNETT, 2009, p. 329). Com relação a perceber a pesquisa com professoras e não sobre elas, Isabela destacou como os encontros a afetaram:

[...] nunca fomos tão solicitados como na época da pandemia [...] e vamos aproveitar esse momento para se empoderar e mudar as questões da educação, [...] como a valorização da educação e dos professores [...] eu queria dizer que, para mim, foi um presente estar nesse grupo, [...] com certeza, de lagarta vou virar uma borboleta. [...] mudanças internas estão acontecendo em mim desde que comecei nesse grupo [...] (ISABELA, outubro de 2020, grifos meus).

Nesta mesma perspectiva de refletir sobre os encontros, Lilia compartilhou com o grupo que, para ela, “[...] como foi importante esse compartilhamento de falar, trocar ideias, como esse compartilhamento é importante para a gente, [...] eu achei muito bom, para a gente pensar diferente algumas coisas” (outubro de 2020). Em seguida, Angélica disse que “os encontros mexeram muito com a gente, a gente fica refletindo depois e eu acho que mexe porque tem sentimento”. Faz uma pausa e continua dizendo que “[...] e isso é o mais bacana de tudo [...] **a gente ter esse reconhecimento que a gente não está pronta, que precisa estar sempre buscando cada vez mais, é isso que faz o movimento desse processo de transformação**” (ANGÉLICA, setembro de 2020, grifo meu).

Quando as professoras explicitaram como o grupo as ajudou a pensarem coisas diferentes, no sentido da escuta, do compartilhamento, de reflexões, de encontros e de reconhecer que ninguém está pronto, o sentimento que, em mim, emergiu, foi de envolvimento e orgulho pelo nosso trabalho coletivo, de pesquisa. Compreender que esse estudo possibilita, ao mesmo tempo, pensar em novas e continuadas costuras também se aproxima ao que Sennett discorre, ao escrever que o “empenho de olhar para a frente é a maneira ética de se orgulhar do próprio trabalho (2009, p. 329).

O sentimento de orgulho que em mim emerge, ao final da escrita, vem ao encontro do que Clandinin e Connelly postulam, ao escreverem que, quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles também “estão vivenciando uma experiência”. Posso

afirmar que é assim que me sinto; vivi a experiência de uma pesquisa com professoras e também fiz parte da experiência, como os autores definem, também fiz parte do desfile que presumi estudar (2015, p. 120).

Os fios encontrados se entrelaçam com outros fios e foram intitulados como: a constituição da professora artesã, o envolvimento e o engajamento, o diálogo da consciência material com a artesanaria docente, os modos de habitar a oficina e a cooperação como habilidade e como vínculo pelo fazer juntos. Ao compreender que, quando um fio é puxado, outros surgem, é possível refletir acerca da complexidade desse fazer, que convida à importância do grupo, da escuta e da abertura como disponibilidade para a ação de compartilhar fazeres e reflexões a partir da consciência de um lugar coletivo. Assim, os arremates finais do estudo defendem uma costura de fios para a docência artesanal na pré-escola, compreendendo artesanaria como fazer dialógico, ético, estético, político, complexo e cooperativo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. In: **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 4, 2015.

AGOSTINHO, Katia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anped**, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4062-int.pdf>. Acesso em: 11 agosto. 2022.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. Grandezas y misérias de la tarea de enseñar. In: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio**: Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Edditor, 2009. p. 39-50.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79179/45389>>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ANTELO, Estanislao. A qué llamamos ensênar? In: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio**: Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Edditor, 2009. p. 19-38.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, v. 14, n. Esp, p. 312–331, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília (DF): MEC/UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (organizadoras). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. In: **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S.l.], p. 47-65, nov. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, ed. 04, p. 95-119, Outubro/Dezembro 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142504/000992360.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BÁRCENA, Fernando. A aprendizagem do novo: reflexões sobre a tragédia do começo. In: **I Seminário Internacional de Educação de Campinas**: a escola como centro do processo pedagógico, 2006. Campinas. Anais Eletrônicos.

BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato monial. Profesorado – **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.

14, n. 3, p. 33-47, 2010. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART2.pdf>. Acesso em: 20 julho. 2019.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós, 2000.

BARDANCA, Angeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro : Objetiva, 2015. Disponível em: <<https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf>>. Acesso em 10 fevereiro. 2021.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BEBER, Irene Carrillo Romero; RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entrevista: A importância da educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva para os bebês e crianças pequenas. **Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 190-203, ago./out. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/issue/view/98>. Acesso em: 11 mar. 2021

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. Memória, narração e experiência: um “círculo virtuoso”. In: **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 95-130. ISBN: 978-85-7511-469-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 20 janeiro 2021.

BRAILOVSKY, Daniel. **Didáctica del nivel inicial em clave pedagógica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.

BRANDA, Silvia. **El Arte de Enseñar: La Docencia como Trabajo Artesanal**. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana . Universidad Pontificia Bolivariana. 2018. Web. 18 de dezembro de 2022 <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6932>.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

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

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

CAGNETI, Luciana Gutzmer; MADEIRA, Janaina Silveira Soares. A pré-escola foi para a escola: estratégias para cumprimento da lei da obrigatoriedade. **38ª Reunião Nacional Anped**. Outubro de 2017. São Luiz, Maranhão. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT07_681.pdf. Acesso em: 07 setembro. 2022.

CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Caderno de Pesquisa: Mesa Redonda realizada na I Conferência Nacional de Educação**, São Paulo - SP, ed. 39, p. 35-42, Novembro 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1618/1606>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. **38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA – São Luís/MA, 2017**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente - Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CONTRERAS, José Domingo; PÈREZ DE LARA, Nuria Ferré. Introducción. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pèrez de Lara (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 15-20.

CONTRERAS, José Domingo; PÈREZ DE LARA, Nuria Ferré. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José Domingo; PÈREZ DE LARA, Nuria Ferré (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. Cap. 1. p. 21- 86.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter Moss; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai**. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DO Ó, Jorge Ramos. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240021.pdf>>. Acesso em 5 setembro 2019.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia Regina Gomes. Qualidade da formação de professores a partir da iniciação à docência: um olhar sobre o Pibid e a avaliação do Ensino Superior. In: **Textura**. v. 20 n. 42. p. 279-297, Canoas: jan/abr, 2018.

FALCIANO, Bruno Tovar; NUNES, Maria Fernanda Rezende. A obrigatoriedade da pré-escola leva à sua universalização? **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_10. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRY, Luc. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FREIRE, Madalena et al. Grupo. Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. **Seminários Espaço Pedagógico**. 1994.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Hans Jonas: por que a técnica moderna é um objeto para a ética. **Natureza humana**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 407-420, dez. 1999. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24301999000200007>. Acesso em 20 fevereiro 2020.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiesis** -Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8254> Acesso em: 03 fev. 2021

HABOWSKI, Adilson Cristiano Habowski; CONTE, Elaine. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. In: **Revista Cocar**. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p. 10-16.

HADDAD, Luciana Ferreira. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2014.

HOYUELOS, Alfredo. La complejidad em la escuela infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. Complejidad y relaciones em educación infantil. In: **Temas de Infancia**, núm. 37. Octaedro: Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. n. 3. p. 413-438, set./dez. 2007. . Disponível em: < https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf >. Acesso em 20 junho. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: < https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf>. Acesso em 20 junho. 2021.

KRAMER, Sonia (Org.). **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Vão ter que aprender muito sobre a gente? Elementos das crianças para uma discussão sobre aprendizagens na pré-escola. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 5, p. 53-69, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6321 Acesso em: 10 agosto. 2022.

LANZARINI, Joice. **Docência universitária e artesanaria em tempos de inovação**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales. Didáctico, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002.

LOUZADA, Virginia. Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso. **38ª Reunião Nacional Anped**. São Luiz, Maranhão, outubro, 2017. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_699.pdf. Acesso em 25 junho. 2020.

MACHADO, Niqueli Streck. **A ação docente de documentar na Educação Infantil**. Dissertação. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a Formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. In: **Poiésis – Revista do programa de Pós Graduação em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 21, p. 135-153, jul. 2018.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999. p. 59-104.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. **37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**. p. 1-18.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BOFF, Daiane Scopel. Teoria e prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 126-145.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. p. 156-187.

OLIVEIRA, Christian Dennys M. **Sentidos da Geografia Escolar**. 2ª Ed. Fortaleza: Ed. UFC, 2010.

OLIVEIRA, Jelson. MORETTO, Geovani. SGANZERLA, Anor. **Vida, técnica e responsabilidade:** três ensaios sobre a filosofia de Hans Jonas. São Paulo: Paulus, 2015.

OSTETTO, L. E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. In: **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2 • jul/dez, 2015. p.202-213.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 57-77, maio 2019. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7307>>. Acesso em: 30 nov. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p57-77>. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Prefácio. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (organizadoras). **Para pensar a docência na educação infantil.** Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educar em Revista**, [S.l.], abr. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75592/43527>>. Acesso em: 09 out. 2022.

PALLASMAA, Juhani. **As mãos inteligentes:** a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

REBOUÇAS, Lydia. A vida, uma complexa colcha de retalhos. In: **Revista Pontifex: ciência, filosofia, arte e tradições sapienciais**, ano I, n. 1, janeiro de 2014. Disponível em: www.revistapontifex.org.br.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Lunardi; PREVE, Ana Maria Hoepers. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Autêntica Editora, 2017. p. 9-18.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/#>> Acesso em: 20 junho. 2021.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1484/1113>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** Educação (ufsm), Santa Maria, v. 35, n. 1, p.85-96, jan. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 maio 2019.
- RICHTER, Sandra. Docência e Formação Cultural. In: **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
- RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmen. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: **34ª Reunião da Anped**, 2011.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação.** Jan, Fev, Mar, Abr, 2001. n. 16, p. 27-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DeVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 3 agosto. 2020.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 5 agosto. 2020.
- SENNETT, Richard. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2009
- SENNETT, Richard. **Juntos.** Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SENNETT, Richard. **Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta.** Rio de Janeiro: Record, 2018.
- SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silva-carvalho.pdf>>. Acesso em 25 agosto. 2021.
- SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos; VIEIRA, Livia Fraga. Obrigatoriedade escolar na pré-escola: percepção de famílias e profissionais da educação. **40ª Reunião Nacional Anped.** Universidade Federal do Pará (UFPA), setembro – outubro, 2021. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_21_22.>. Acesso em: 05 setembro. 2022.
- SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set. 2018.
- SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter O. (Orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.15-24.
- STACCIOLI, G. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1997.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 9, jul./dez. 2011, p. 245-262. Disponível em: https://cnTE.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_09_2011.pdf. Acesso em 9 agosto. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WRIGHT MILLS, Charles. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ZUCHETI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. A artesanania de um fazer a prática do trabalho de educadores. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 59. out.-dez, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento informado às professoras

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre quais fios dão sentido e tecem o fazer docente na Educação Infantil, interrogando acerca das narrativas e experiências das professoras como fios de sentido que provocam e fundamentam os fazeres pedagógicos. Com este estudo, pretendemos refletir e contribuir para pensar a docência na Educação Infantil. Os dados da pesquisa serão registrados através da gravação dos encontros do grupo, escrita das percepções, registros das narrativas das professoras, tanto em registros escritos, oralizados e imagens para os encontros, durante os meses de julho a outubro de 2020.

O material coletado será utilizado para fins exclusivos de trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas e transcrições das filmagens serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a doutoranda Niqueli Streck Machado, do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Telefone para contato: (51) 999589996..

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ aceito participar da pesquisa sobre a docência na Educação Infantil e os fios que tecem o fazer pedagógico, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a doutoranda Niqueli Streck Machado. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa e que tenho total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de imagens fotográficas dos relatos das observações e conversas e transcrições de vídeos e áudios.

Declaro que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e que as pesquisadoras se colocaram à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Santa Cruz do Sul, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) responsável _____

Assinatura da pesquisadora: Niqueli Streck Machado