

# INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS:

DESCOBERTAS E DESAFIOS DE TORNAR-SE  
PROFESSORA E PROFESSOR



FLÁVIO SANTIAGO  
TAÍS APARECIDA DE MOURA  
(ORGS.)

**Flávio Santiago  
Taís Aparecida de Moura  
(Organizadores)**

**Infâncias e docências:  
descobertas e desafios de tornar-se  
professora e professor**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Flávio Santiago; Taís Aparecida de Moura [Orgs.]**

**Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 346p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-5869-459-5 [Impresso]**

**978-65-5869-460-1 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Docência. 3. Descobertas e desafios. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

# CAPÍTULO 3

## O INFRAORDINÁRIO NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho

### Indagações iniciais

Quais os efeitos do menor na educação? Nesse projeto moderno de máximos e de máximas, que papel tem jogado os mínimos? Que fugas, que escapes eles promovem?  
(GALLO, 2014, p. 20).

Em tempos de apostilamento, livros didáticos, “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, 2019), “(pseudo)escolanovismo de mercado” (BRAILOVSKY, 2019), assim como de difusão ascendente de modelos de docência na Educação Infantil pautados por abordagens colonizadoras, considero ser um desafio

ético e político abordar o extraordinário<sup>1</sup> (PEREC, 2013) na docência com crianças. É um desafio porque tal discussão se coloca na contramão do modo adultocêntrico, propedêutico e mercadológico como geralmente vem sendo debatida a prática docente na Educação Infantil e, de forma correlata, a formação continuada para atuação nessa etapa educacional. Em um contexto contemporâneo em que as narrativas pedagógicas enunciadas se orientam pelo extraordinário das abordagens, dos mobiliários, dos materiais, dos espaços, das didáticas e dos currículos, propor-se a pensar no extraordinário é situar-se no sentido oposto à ordem vigente. Nessa direção, acredito ser importante contextualizar o tempo presente, indicando movimentos que vêm “assedando a Educação Infantil” (CARVALHO, R.; GUIZZO, 2018) enquanto primeira etapa da Educação Básica, os quais indefectivelmente têm incidido nos processos de formação e de exercício da docência.

Sobretudo no caso da pré-escola, tendo em vista a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, tenho acompanhado os assédios que as instituições públicas vêm sofrendo em acordos firmados, por muitos municípios, com sistemas de ensino em nome do Pacto Nacional pela Alfabetização

---

<sup>1</sup> O termo extraordinário é emergente do modo de observação da vida cotidiana empregado pelo autor Georges Perec para o desenvolvimento de sua escrita (SILVA, 2018). Estabelecendo o extraordinário como contraponto ao extraordinário, Perec (2013, 2016) evencia, em suas observações, a beleza, a provocação e a potência do ínfimo, o qual muitas vezes passa despercebido em nossas vidas.

na Idade Certa (PNAIC). Sem dúvida alguma, trata-se de acordos baseados em uma perspectiva compensatória de educação endereçada às classes populares, na qual a pré-escola é considerada etapa preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa preparatória, crianças de 4 e 5 anos têm suas experiências de aprendizagem em vida coletiva substituídas pelo preenchimento de livros, realização de exercícios grafomotores e de caligrafia e memorização de famílias silábicas.

Percebo que a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) vem se tornando um vetor de disseminação de modelos de exercício da docência. Nesse contexto, noto a existência de uma espécie de “gramática” baseada em um “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, 2019) que prescreve modos de ser professor(a). Por conseguinte, proliferam-se cursos, materiais, livros, *lives*, entre outros, ensinando o(a) docente a garantir os direitos de aprendizagem a partir do trabalho com os campos de experiências. Listas intermináveis de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencadas na BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) originam materiais didáticos para professores(as), planos de aula e livros para crianças, em um ciclo produtivo e rentável para o mercado pedagógico. O que me causa espécie em relação às políticas curriculares para a Educação Infantil, como a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), é o apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que

estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil. Como nos lembra Fischer (2019, p. 142), “no lugar da escola ser o espaço [...] de tentativas de alinhamento de pensamento, como tem sido amplamente divulgado pelos órgãos federais a partir da aprovação da BNCC, quem sabe, ela poderia ser o espaço que aposta no plural, [...] no diferente que a habita?”.

Mediante o exposto, é importante situar que, baseado nas contribuições dos estudos sobre docência e Pedagogia (CARVALHO, R., 2011; SCHMITT, 2014; CASTRO, 2016; BRAILOVSKY, 2019), neste capítulo tenho como objetivo discutir os movimentos de constituição da docência de professores(as) na Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma proposição de inspiração autobiográfica. A materialidade investigativa é constituída por narrativas emergentes de dois conjuntos de temporalidades distintas: a) minhas reminiscências narrativas como professor de pré-escola; b) narrativas contemporâneas que tenho produzido como orientador de estágios de Educação Infantil em instituições da rede pública de ensino. Ambos os conjuntos de narrativas se referem aos inícios da docência, ou seja, aos movimentos de tornar-se professor(a) de crianças vivenciados por mim como professor e ao processo de orientação dos estágios de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir das discussões, procurarei destacar o caráter relacional e contextual da docência, assim como a disponibilidade do(a) docente em deixar-se afetar pelas crianças em seus processos de constituição

profissional. Em tal perspectiva, ressalto de antemão que compreendo a docência “como ato pedagógico” (CASTRO, 2016), na qual o(a) professor(a), com “um olhar sensível, ético e responsivo” (CASTRO, 2016, p. 295), reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento. Ora, refiro-me a um(a) docente “que observa, que pesquisa, que escuta as crianças, mas também propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos” (SILVA; CARVALHO, R., 2020, p. 508) com base em um processo de autoria.

Nessa direção, o convite é para que possamos “interrogar o habitual” (SILVA, 2018) que constitui nossos modos de ser docentes, a partir de um olhar sensível e atento às potências dos acontecimentos geralmente considerados ínfimos e sem relevância em nossas práticas cotidianas com as crianças. Como lembra Perec (2013, p. 15), “vivemos o habitual sem pensarmos sobre ele, como se o mesmo não nos transmitisse nenhuma resposta, como se não fosse portador de nenhuma informação”. No entanto, é no cotidiano emergente das situações que vivenciamos habitualmente em nossas vidas que reside a potência de nossas relações e descobertas enquanto seres humanos. No caso da docência na Educação Infantil, é no cotidiano dos contextos de vida coletiva que habita o extraordinário (PEREC, 2013), marcado por nossos



modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas (*eureka!*), de desenvolver diálogos (de foro íntimo), de fabular com faz de conta, de romper com a “ampulheta do tempo” que marca a rotina institucional, de andarilhar pelos espaços da escola e, sobretudo, de estabelecer relações afetivas densas com as crianças, superando o enunciado recorrente de que é preciso “ter domínio de turma”.

Portanto, no decorrer do capítulo, compartilharei episódios narrativos derivados de situações vivenciadas de forma recorrente em minhas experiências profissionais, as quais (de certa maneira, e sem a pretensão totalizadora de esgotar a discussão) ilustram o extraordinário (PEREC, 2013) na docência com as crianças na pré-escola. Desse ponto de vista, o foco de discussão não será a indicação de um modo de ser professor(a), e sim a partilha de experiências emergentes da prática docente com crianças que possibilitem que o(a) leitor(a) construa seus próprios repertórios e, principalmente, reflita sobre seus processos de constituição profissional. Afinal, entendo que não existem modelos docentes, “mas movimentos de aprendizagens relativos aos processos de tornar-se professor/a” (CARVALHO, R.; RADOMSKI, 2017). Ou seja, há movimentos de constituição profissional, sempre relacionais e passíveis de reinvenção, nos quais o(a) docente busca sentidos para sua ação pedagógica.

Esclareço que o capítulo está organizado em sete seções que narram o extraordinário da docência com crianças na Educação Infantil. Contudo, as seções não precisam ser lidas linearmente, já que se constituem em

registros de memórias, cujo propósito é a evocação de reflexões e a produção de sentidos sobre a docência. Cada seção consiste em “cenas mínimas, [que] sugerem um convite a estranhar a escola, ao pensá-la de um lugar que ela não costuma ser olhada e narrada” (FISCHER, 2019, p. 13). Por fim, compartilho algumas reflexões sobre a discussão apresentada e pistas para seguirmos debatendo a docência na Educação Infantil.

### **Estar com as crianças**

O tempo da vida – sinuoso, de encruzilhadas, multiforme, mas nunca reto – está traçado por infinitos acontecimentos efêmeros. (SKLIAR, 2014, p. 75).

Parece um despropósito, todavia estar com as crianças é um desafio que se coloca a todo(a) professor(a). Você, leitor, deve estar se perguntando: o que ele quer dizer com “estar com as crianças”? Afinal, todos os dias, ao chegar à escola, o(a) professor(a) encontra as crianças e permanece com elas durante toda a sua jornada de trabalho. Embora os(as) docentes se encontrem todos os dias com as crianças, nem sempre eles(elas) estão efetivamente “de corpo inteiro” com as crianças, disponíveis para o desenvolvimento de interlocuções densas. Por “estar com as crianças”, refiro-me ao processo de “desativação do tempo institucional”, da rotina diária e da disposição do(a) profissional em deixar-se afetar pelas crianças. Sem dúvida alguma, esse é um desafio para os(as) professores(as), pois geralmente estão preocupados(as) com as demandas institucionais e esquecem que é preciso estar com as crianças. Ora, sempre é bom lembrar que “a docência se funda no encontro com o

outro, ou com outros, o que torna a relação condição para sua existência” (SCHMITT, 2014, p. 53-54).

Dessa perspectiva, estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola. No início de minha docência como professor de crianças, lembro delas me chamando: “Professor, professor, sente aqui com a gente”. Obviamente, eu atendia ao chamado e sentava-me próximo das crianças. Por outro lado, ficava curioso e perguntava: “O que houve? Vocês precisam de ajuda? Está faltando algum material?”. As crianças normalmente respondiam: “Não estamos precisando de ajuda, só queremos que você fique aqui com a gente”. Confesso que, no início, entendia tal interpelação apenas como um gesto de afeto. Entretanto, com o passar do tempo, comecei a perceber que o convite das crianças era para que eu zerasse o cronômetro da rotina e estivesse efetivamente ao lado delas. Esse decerto foi um aprendizado que demandou tempo e sensibilidade no início de minha docência.

Ao começarmos a atuar como docentes na Educação Infantil, carregamos conosco as *marcas de nossa escolarização* (CARVALHO, R., 2011), pautada pela produtividade, pela execução de tarefas e pelo compartilhamento de resultados. Recordo-me que, quando me tornei mais íntimo do trabalho docente com as crianças e consegui estabelecer relações mais fecundas entre as leituras

realizadas em minha formação inicial e os aprendizados emergentes de minhas práticas, passei a estar cada vez mais com as crianças, apartando-me (de certo modo) do contexto das demandas externas que poderiam ser solucionadas em outro momento. Na companhia das crianças, eu desativava o tempo institucional e vivenciava efetivamente a intensidade dos movimentos de partilha com o meu grupo, pois procurava estabelecer com as crianças uma “rede de alianças e solidariedades” (MACHADO; CARVALHO, R., 2020).

De forma reativa no início, comecei a me aproximar mais e mais dos grupos e, sobretudo, das crianças individualmente, devido ao estabelecimento de relações mais densas de escuta e diálogo com elas. Com o passar do tempo, aprendi que as relações e interações instituídas com as crianças “não são vistas apenas como condição da existência da ação docente, mas também com foco de investimento da própria ação”. (SCHMITT, 2014, p. 53). Ou seja, “[...] é por meio do enriquecimento ou não dessas relações que os profissionais irão inferir sobre os processos educativos em que as crianças vivem” (SCHMITT, 2014, p. 53).

A partir de tal perspectiva, procuro sempre compartilhar essas aprendizagens da docência com os(as) estagiários(as) que se encontram sob minha orientação, lembrando-os(as) de se indagarem com frequência se estão efetivamente com as crianças, já que estar com as crianças demanda um compromisso ético de desativação do tempo acelerado instituído pelos horários e compromissos institucionais. Estar com as crianças implica o desafio de pensar em “caminhos a

serem inventados, em companhia da força das gentes que tornam a escola o que ela é: um espaço vivo e de vida, que luta, sem cessar, para manter-se, para ser respeitado” (FISCHER, 2019, p. 165).

### *Eureka!*

As descobertas e aprendizagens das crianças ocupam um lugar especial no cotidiano da escola. As recordações sobre esses momentos de intensidade e euforia, ao serem rememoradas, transformam-se em episódios que constituem minhas memórias docentes. Ainda hoje me recordo das falas das crianças: “Professor, olha só, já consigo amarrar meu tênis sozinho”, “Professor, tu viste que eu consigo pular do alto do escorregador?”, “Professor, agora eu já sei contar até 100”, “Professor, agora eu já aprendi a escrever o meu nome, não preciso mais do crachá”.

Assim como os relatos das aprendizagens que ocorriam no cotidiano, também me lembro com afeto das questões compartilhadas pelas crianças sobre temas das mais variadas ordens. Em certa ocasião, em uma roda de leitura, um menino partilhou com o grupo um livro infantil de divulgação científica sobre “a vida no ovo”. A turma ficou eufórica: todos demonstraram muito interesse em descobrir as especificidades das várias espécies de aves e o tempo que elas levavam para chocar os ovos.

Uma das questões emergentes da discussão me despertou especialmente a atenção. Um menino perguntou: “Por que não nascem pintos dos ovos de galinha que tenho na minha geladeira?”. Uma colega

imediatamente respondeu: “Não nascem pintos porque você não tem uma galinha para chocar os ovos”. Logo em seguida, outro menino indagou: “Então, se tivermos uma galinha, poderemos chocar os ovos que compramos no supermercado?”.

Em paralelo ao processo de escuta das crianças, fiz o papel de escriba do grupo, registrando as questões em pauta e, sem me omitir da discussão, partilhando algumas informações. O levantamento de questões, bem como a formulação de hipóteses, se estendeu; desse modo, percebi a potência das indagações enunciadas para a organização de um projeto de investigação com as crianças. A partir de então, iniciamos um longo processo de pesquisa sobre a vida no ovo, procurando respostas para as perguntas levantadas. A primeira ação foi uma pesquisa na biblioteca. Com a ajuda da bibliotecária, as crianças tiveram acesso a diferentes livros, que passaram a ser lidos nas rodas que diariamente organizávamos na sala. Durante as leituras, muitas respostas foram encontradas, inclusive coletivamente houve a descoberta de que os ovos comprados no supermercado não poderiam ser chocados.

Na sequência, convidei uma veterinária para conversar com as crianças a respeito das aves. Na ocasião, foram levantadas muitas perguntas, as quais prontamente foram respondidas pela nossa convidada. Paralelamente à conversa, registrei as informações junto com as crianças, as quais colaboraram desenhando e criando legendas. O que mais despertou a atenção das crianças foi o fato de que o processo de chocar os ovos

também poderia ser realizado de modo artificial, ou seja, através de uma chocadeira.

Devido à recorrência do assunto da chocadeira em nossas rodas de conversa, iniciei com as crianças um processo de pesquisa sobre como funcionava tal artefato. Assistimos a vídeos, pesquisamos em livros, mais uma vez conversamos com a veterinária e então decidimos construir uma chocadeira em nossa sala.

Como na época eu morava em uma casa e minha mãe tinha uma criação de codornas, sugeri às crianças que utilizássemos, em nosso experimento, ovos desse tipo de ave. Na sequência, estudamos sobre a vida das codornas, o tempo de incubação dos ovos, a alimentação, os melhores ambientes para o desenvolvimento dessa espécie de ave etc.

Baseados em nossa pesquisa, eu e as crianças construímos uma incubadora para chocar os ovos. Foram 18 dias de intensa espera. Todos os dias, no começo da tarde, alguma criança ficava responsável por molhar a mão, abrir a chocadeira e virar os ovos. Como a nossa incubadora era artesanal, não tínhamos nenhum artefato mecânico para realizar essa tarefa. As crianças sabiam que as aves, em condição natural, se mexiam para virar os ovos, pois haviam aprendido durante as nossas leituras. Sendo nosso processo artificial, as crianças ficaram encarregadas dessa tarefa. Durante os 18 dias, fizemos registros fotográficos (com máquina analógica) e um diário intitulado “A vida no ovo”. Nesse diário, havia o registro gráfico de todo o processo.

Em uma tarde chuvosa, durante a roda, exatamente no 18º dia, observamos pelo vidro da chocadeira que os

ovos estavam começando a eclodir. O misto de expectativa e euforia das crianças foi intenso. Passamos uma tarde acompanhando todo o processo. No final da tarde, algumas famílias tiveram igualmente a oportunidade de acompanhar com as crianças o término da eclosão de alguns ovos.

Após o nascimento das codornas, reinstalamos as aves em outro espaço aquecido e as alimentamos. Nas semanas seguintes, houve um processo de preparação das crianças para que eu pudesse levar as aves para minha casa, já que possuía espaço e condições para mantê-las em liberdade. No entanto, algumas famílias que também criavam aves indagaram se poderiam adotar uma codorna. Conversando com as famílias previamente e, junto com as crianças do meu grupo, orientando sobre os cuidados que seriam necessários, inclusive a condição de que as aves fossem mantidas em liberdade, terminamos concordando com alguns processos de adoção. A partir de então, criamos um mural, e fiquei responsável por divulgar imagens e notícias das codornas que haviam sido chocadas em nossa sala. Hoje relembro esse episódio vivenciado na companhia das crianças, confesso que não realizaria novamente o experimento com a chocadeira, todavia vejo a potência de tal relato para pensarmos a promoção de “experiências processuais” (BLANCO; CIDRÁS, 2020) com as crianças, as quais demandam um processo participativo e contínuo de investigação coletiva, envolvendo formulação de questões, levantamento de hipóteses, pesquisa, discussão e registros das aprendizagens mediados pelo professor(a).



No entanto, o episódio relatado também serve de contraponto para lembrar que as aprendizagens das crianças ocorrem igualmente por meio de “experiências performáticas” (BLANCO; CIDRÁS, 2020), pautadas por situações efêmeras do cotidiano em que emergem questões a serem resolvidas na interlocução direta com o(a) professor(a) e/ou com os pares mais experientes. Entendo que, em ambas as situações, se faz necessária a presença de um(a) docente que se coloque como interlocutor(a) qualificado(a) das crianças, capaz de apresentar informações e de articular os saberes das crianças com o conhecimento que vem sendo produzido pela sociedade.

### **Professor, posso te contar uma coisa?**

A educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos. (GALLO, 2014, p. 26).

“Professor, você sabia que eu perdi um dente?”  
“Professor, vou te contar um segredo. Meu pai não mora mais na minha casa.” “Professor, domingo eu fui lá na minha vó. A minha vó fez bolo de chocolate.” “Professor, minha mãe está grávida. Eu vou ter uma irmã.”  
“Professor, a Maria não quer ser minha amiga. Tu podes falar com ela?” “Professor, eu posso trocar de grupo? Não gosto mais de trabalhar com eles.” “Professor, hoje eu estou muito triste, minha irmã brigou comigo.”

As confidências das crianças não seguem o tempo institucional, pois ocorrem em diferentes momentos durante a jornada e se referem tanto a fatos alegres como

tristes. São relatos pessoais que demandam a escuta atenta do(a) docente, já que ocorrem no âmbito privado, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre o adulto e as crianças. Trata-se de confidências que advêm em um tempo efêmero, muitas vezes desvalorizado no cotidiano institucional por ser considerado “ineficaz, improdutivo, tempo que não conduz a cronologia” (SKLIAR, 2014, p. 75) que geralmente movimenta a instituição. São confidências nas quais emergem questões da vida pessoal das crianças e que requerem a atenção do(a) professor(a). Tais diálogos irrompem nas cenas do cotidiano, sendo iniciados em geral pela pergunta: “Professor, posso te contar uma coisa?”. Essa pergunta, aparentemente simples, é evada de significados para as crianças, pois é uma demonstração de confiança delas em relação ao(a) professor(a) enquanto interlocutor(a).

As confidências das crianças não ocorrem imediatamente no início do ano letivo, mas com o passar dos meses, à medida que elas começam a se sentir mais confiantes com o(a) docente enquanto adulto que as ouve e acolhe suas demandas. Sem dúvida alguma, estar disponível a escutar é um belíssimo aprendizado da docência, uma vez que envolve atenção, disponibilidade e, sobretudo, sensibilidade. Em rotinas muitas vezes atribuladas por demandas institucionais nas quais existe uma pressão relacionada ao trabalho docente a ser desenvolvido com as crianças, os(as) docentes normalmente não encontram tempo para desenvolver esses diálogos com as crianças. Ou, ainda, em contextos nos quais a expectativa do(a) professor(a) está focada somente nas produções das

crianças decorrentes dos projetos em andamento, o tempo para ouvir e dialogar com elas com frequência torna-se escasso ou até mesmo inexistente.

No âmbito das orientações de estágio de Educação Infantil, procuro conversar com os(as) estagiários(as) para que eles(elas), desde o período de observação, busquem estabelecer relações de proximidade e confiança com as crianças, dispondo de tempo, afeto e oportunidade para que esses diálogos possam acontecer. Percebo que, para os(as) estagiários(as), dispor de tempo para ouvir a demandas de ordem pessoal das crianças é um desafio que se coloca desde o início de suas práticas. A força dos modos de organização das instituições muitas vezes se sobrepõe aos desejos dos(as) professores(as) iniciantes, que enfrentam o duplo desafio de atender aos requerimentos do estágio e também da instituição. Entendo que tal processo não é algo simples, todavia provooco os(as) acadêmicos(as) para que façam o exercício diário de desativar o tempo institucional para poderem observar o extraordinário (PEREC, 2013) que ocorre no entremeio das propostas, dos deslocamentos, dos momentos de alimentação etc. Quando começam a emergir as confidências das crianças nos grupos em que atuam os(as) estagiários(as), ouço belíssimos relatos de professores(as) iniciantes que passam a perceber as singularidades das crianças no contexto de vida coletiva da Educação Infantil.

## **Domínio de turma**

A expressão “ter domínio de turma” parece algo do passado; no entanto, continua sendo enunciada nas instituições de Educação Infantil. Lembro que, na primeira vez que ouvi tal expressão, eu estava ainda no curso de Magistério. Minha supervisora de estágio, na primeira reunião com o grupo, orientou que todos deveriam ter domínio de turma. Ou seja, era necessário que tivéssemos autoridade para que as crianças realizassem as tarefas propostas. As crianças precisavam respeitar a figura do adulto. Durante a graduação em Pedagogia, novamente no estágio docente, ouvi recomendações semelhantes. A orientação era que as crianças deveriam nos obedecer e, para tanto, era crucial que todas estivessem atentas às propostas a serem realizadas durante a jornada na escola.

É claro que, nas primeiras vezes que estive com as crianças, senti um misto de ansiedade, tensão e dúvida sobre se de fato as crianças iriam me ouvir, já que fui formado para ser um professor com “domínio de turma”. Entretanto, foi no contato diário com as crianças que descobri que o meu trabalho não era da ordem do domínio, mas da relação e que, sobretudo, o respeito à criança em sua alteridade ocorria quando me colocava realmente como interlocutor das meninas e meninos do meu grupo. Passado algum tempo, já atuando como professor, inúmeras vezes ouvi minhas coordenadoras pedagógicas referindo que determinadas colegas não tinham domínio de turma. Do ponto de vista das coordenadoras, “não ter domínio” de turma

impossibilitava que o trabalho docente fosse desenvolvido de forma qualificada, pois as crianças não obedeciam e, portanto, não prestavam atenção no que estava sendo solicitado pela professora.

Recuperando tais memórias, entendo que a expressão “não ter domínio de turma” reflete uma concepção propedêutica de infância, pautada por uma compreensão vertical de socialização, na qual “as crianças são indivíduos indisciplinados que precisam ser dominados pelos adultos” (CARVALHO, R., 2005). Trata-se de um modo de entender a educação das crianças que não confere espaço para o diálogo, a participação, o acolhimento e muito menos o reconhecimento de que a educação ocorre a partir da escuta, da confiança e da interlocução entre docente e crianças. Incitado por essas inquietações, desenvolvi, no Mestrado em Educação, uma investigação etnográfica sobre as “práticas escolares e o disciplinamento dos corpos na Educação Infantil” (CARVALHO, R., 2005), evidenciando as relações de poder, os movimentos de resistência e a pluralidade dos sujeitos (adultos e crianças) que (res)significavam o espaço institucional onde desenvolvi meu trabalho de campo.

Nessa perspectiva, compreendendo que a *docência é relacional* (SCHMITT, 2014) e que o trabalho com as crianças se dá em um âmbito de vida coletiva, com a presença e ação do(a) professor(a), considero que essa expressão deveria ser colocada sob suspeita no vocabulário pedagógico ou pelo menos problematizada até o ponto de ser desnaturalizada. O que me causa estranheza é o fato de que, embora passados muitos

anos, atualmente, enquanto orientador de estágios de Educação Infantil, continuo ouvindo que “para ser professor(a) é preciso ter domínio”. Inúmeras vezes, escuto a mesma pergunta dos(as) estagiários(as): “Professor, o que eu posso fazer para ter domínio de turma?”. Entendo que tal pergunta é emergente das orientações que podem ter recebido nas escolas. Todavia, a minha resposta para os(as) estagiários(as) não muda: “Você não é um(a) colonizador(a). A relação com as crianças não é uma batalha entre dominantes e dominados, mas uma conquista diária de acolhimento, interação e diálogo”.

A docência não é da ordem do domínio, e sim da relação, escuta e interlocução que se estabelecem com as crianças. Entendo que a reiteração da expressão de que é preciso “ter domínio de turma” carrega em si as marcas de uma escolarização vertical vivenciada pelos(as) professores(as) durante o tempo em que foram alunos(as). São memórias de uma escolarização (e, por que não, de uma formação inicial em um curso de Pedagogia?) na qual a figura do adulto professor(a) percorre, de modo unilateral, as decisões que são tomadas, secundarizando o fato de que, na Educação Infantil, cuidar e educar são indissociáveis. Infelizmente essa relação de subordinação ainda se faz presente em muitas instituições de Educação Infantil, mas precisa ser discutida com urgência.

## **Faz de conta**

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês

A noiva do cowboy  
Era você além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões  
Os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque  
E ensaiava um rock para as matinês [...]  
Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigado a ser feliz [...]  
(JOÃO..., 1977).

“Professor, professor! Quantos passos?” “Cinco passos.” “Passos de qual animal?” “Cinco passos de elefante.” “Professor, professor! Quantos passos?” “Dez passos de cachorro.” Nesse contexto, recordo-me de que os animais entravam em cena em nossos deslocamentos pela escola.

“Professor, vou sair da roda um pouquinho.” “O que houve?” “Tenho que ver como está a minha filha. Ela não comeu nada hoje.” “Ah, tranquilo. Traga ela para a roda, assim ela se anima e quem sabe sente fome.” “É mesmo.” O diálogo com as bonecas que estavam com fome, febre ou chorando eram recorrentes, pois em nossa sala não havia “o dia do brinquedo”. As crianças circulavam com os seus próprios brinquedos ou ainda com os brinquedos da sala durante toda a jornada. Tais artefatos inclusive serviam como catalizadores da produção de fabulações pelas crianças.

“Professor, vamos fazer uma nave espacial? Com a nave espacial podemos viajar para outros planetas.” “Professor, você pode ser o motorista do nosso ônibus?” “Claro.” “Obrigado.” “Você nos ajuda a fazer a placa do

ônibus?” “Professor, precisamos de dinheiro para fazer as compras no supermercado. O caixa não tem dinheiro. Você pode trazer dinheiro?” A nave espacial que nos levava para planetas desconhecidos, o ônibus que circulava pela sala, a oficina mecânica, a padaria, o caminhão para transportar os brinquedos, as apresentações relâmpago (inspiradas no tablado de madeira na sala, que servia como palco), os desfiles que ocorriam com as roupas do nosso varal, as cabanas móveis de pano que se transformavam em moradias, castelos, cavernas e estacionamentos, entre outras inúmeras situações que poderiam ser elencadas constituíam o contexto de simbólico que tive a oportunidade de vivenciar com as crianças. Sempre considerei de extrema importância observar o “jogo experiencial da criança, em como ela (se) experimenta no processo de conhecer o mundo e o seu outro” (FIGUEIREDO, 2014, p. 101).

A fantasia e a criação de mundos e personagens imaginários eram algo presente em meus encontros diários com as crianças, pois defendo a necessidade de que se possibilitem às crianças “contextos sensíveis, inteligentes e vivos” (MACHADO, 2010, p. 177), promotores de múltiplos modos de expressão e fabulação. Procurei continuamente promover contextos nos quais as crianças tivessem tempo e oportunidade para o simbolismo e o jogo. Nesse âmbito, os artefatos como roupas (de adultos), adereços (colares, brincos, chapéus etc.), maquiagens e materiais de uso doméstico (panelas dos mais diversos tamanhos, cestos etc.) ganhavam a cena no ambiente da sala. As minhas tardes



com as crianças jamais eram monótonas, pois o faz de conta ocupava espaços e tempos muito intensos em nossos encontros. Penso em duas condições que proporcionavam essa expansão dos mundos imaginários das crianças. A primeira condição, sem dúvida alguma, era a presença de um contexto promotor de interações. A segunda condição era a presença de um adulto disponível às crianças, a entrar em jogo com elas e a brincar, desprovido de preconceitos em relação ao que os colegas poderiam avaliar observando essas situações interativas.

No trabalho que desenvolvo como orientador de estágios, busco sempre conversar com os(as) estagiários(as) sobre a importância do simbolismo na ação pedagógica. Para tanto, além do planejamento dos “espaços circunscritos” (CARVALHO, M.; RUBIANO, 1995), nos quais dispomos artefatos, fantasias, entre outros, também procuro enfatizar a necessidade de que os(as) estagiários(as) estejam disponíveis para entrar em jogo ao serem convidados(as) pelas crianças. Além disso, precisam se colocar como interlocutores(as) das crianças, observando os episódios envolvendo as brincadeiras, tendo em vista a qualificação dos espaços de jogo e as mediações que se fizerem relevantes. Ainda, a proposição de instalações de jogo tem sido uma experiência muito interessante nos contextos dos estágios sob minha orientação, já que esses espaços inspirados nos materiais e processos utilizados pelos artistas contemporâneos (SANTOS; CARVALHO, R., 2019) se configuram como oportunidade ímpar de

promoção do simbolismo, do jogo, da criação e da produção de narrativas pelas crianças.

Em meio a tantas demandas do cotidiano, “entrar no jogo simbólico” com as crianças talvez continue sendo um desafio para os(as) docentes. Quem sabe resgatar a criança que fomos a partir de experiências vivenciais na formação inicial e continuada seja uma oportunidade de encontrarmos o simbólico que habita nossos modos de constituição como seres humanos.

## **Ampulheta**

As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos.  
(CARVALHO, R., 2015, p. 124).

Tabela. Quadros. Dias da semana. Horários. Atividades. Rotina. Planejamento da semana. Pauta de observação. Registros escritos das observações. Após as visitas às instituições de Educação Infantil, os(as) estagiários(as) retornam com uma tabela. É a tabela de planejamento e organização da semana de trabalho. Nessa tabela, consta o momento da manhã, geralmente com 40 minutos destinados à atividade pedagógica do turno no qual será realizada a prática de estágio. Estagiários(as) apreensivos(as) perguntam: “Rodrigo, como podemos organizar nosso planejamento dentro desse quadro? É tudo cronometrado”. Ou ainda: “Na próxima semana, haverá comemoração da Semana Farroupilha; todo o turno estará comprometido. Não há tempo”. Depois de uma escuta atenta e uma retomada das discussões sobre dimensão do tempo na Educação

Infantil, os(as) estagiários(as) começam a se sentir mais tranquilos(as) e confiantes com as possibilidades de pensarmos outros modos de organização do tempo.

A orientação é atender à demanda institucional, mas pensar o tempo da jornada em que estão atuando com as crianças para além do tempo enquanto ampulheta. A primeira problematização que proponho é do tempo da atividade pedagógica, que aparece sempre em destaque nas tabelas recebidas. Indago sempre: “O que é considerado atividade pedagógica? Por que existe o momento da atividade pedagógica?”. Afinal, todos os momentos das crianças na instituição são pedagógicos, desde a entrada até o momento de saída delas. Ultrapassando esse primeiro aspecto relativo à “hora da atividade pedagógica” (RECH, 2004), passamos então a discutir a intensidade de todos os momentos da jornada, como o acolhimento das crianças na chegada, as rodas de conversa, as assembleias, as refeições, o uso da praça, o “descanso” das crianças, os deslocamentos, o uso dos sanitários, a saída da escola etc.

Para perceber a jornada das crianças além da tabela comumente utilizada nas instituições, em geral proponho que, no período de observação (etapa de atuação indireta), os(as) estagiários(as) atentem para as crianças e suas relações com os tempos, espaços, materiais e, sobretudo, seus pares. Tenho notado que o diálogo com os(as) estagiários(as) sobre as observações realizadas por eles/elas é um momento muito interessante, pois as narrativas compartilhadas reiteram minha defesa de que “a temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência” (CARVALHO, R., 2015, p. 124), a qual não

cabe em tabelas e planilhas. Tal percepção possibilita que os(as) estagiários(as) se sintam motivados(as) a investir em outra lógica de planejamento, na qual as crianças tenham tempos, espaços e oportunidades de desenvolver “relações afetivas densas com seus pares” (MACHADO; CARVALHO, R., 2020) no contexto de vida cotidiana. Nesse sentido, destaco que “a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola. Isso porque, muitas vezes, a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades” (CARVALHO, R., 2015, p. 129), deixando em segundo plano a beleza do inusitado provocada pelos encontros, diálogos, partilhas de afetos e complicitades entre as pessoas.

No cenário dos estágios, para romper com a “lógica temporal da ampulheta”, na qual se cronometra a jornada temporal diária das crianças, costumamos desenvolver as seguintes estratégias: 1) estender os tempos de realização das propostas, conforme as demandas das crianças; 2) manter a continuidade das propostas desenvolvidas no âmbito dos ateliês, ou seja, mesmo que o turno termine, as crianças sempre têm outras oportunidades de retomar o que estavam fazendo; 3) conferir importante atenção às transições (PIVA; CARVALHO, R., 2020) entre os tempos institucionais, conversando com as crianças e buscando antecipar o que irá ocorrer em cada momento da jornada; 4) nos espaços de uso coletivo, como, por exemplo, o refeitório, reivindicar tempo para que as crianças possam se alimentar sem pressa e se comunicar com os demais colegas, tendo em vista que os momentos

de alimentação constituem uma parte considerável da jornada das crianças na escola; 5) potencializar o tempo das relações e das interações entre as crianças durante toda a jornada, privilegiando a brincadeira e a descoberta do mundo. Desse modo, considero relevante ressaltar que “assumir a prática pedagógica com responsabilidade, prevendo constantemente a alteridade das crianças nos planejamentos” (CASTRO, 2016, p. 66) é um desafio do qual não podemos nos eximir enquanto docentes.

## **Andarilho**

[...] como abandonar nosso egocentrismo adulto e nossas perspectivas adultocêntricas, ao olharmos as relações das crianças com os espaços? (LOPES; PAULA, 2020, p. 12).

Certa vez, ouvi a seguinte declaração de uma coordenadora: “Rodrigo, você é um professor andarilho”. Surpreso com a colocação, perguntei: “Por que andarilho?”. A resposta foi imediata: “Você não para com as crianças na sala. As crianças precisam acostumar-se a passar mais tempo concentradas nas atividades em sala. É muita movimentação. Afinal, a Educação Infantil não dura a vida toda”. Até hoje me questiono o que significaria o adjetivo andarilho. Em meu entendimento, o andarilhar pela escola tinha a ver com minha escolha intencional de que as crianças tivessem a oportunidade de conhecer e se apropriar de espaços que não estavam circunscritos à sala-referência. Enquanto professor iniciante, mesmo sem o conhecimento que hoje tenho sobre a importância das “vivências espaciais” (LOPES;

PAULA, 2020), entendia a relevância de que as crianças tivessem a possibilidade de ocupar diferentes espaços. Desse modo, logo no início do turno, ainda na roda inicial, recordo que conversava com as crianças sobre a organização de nossa jornada em relação à distribuição do tempo e ao uso dos materiais e dos espaços que iríamos ocupar.

A pauta inicial da roda era recorrentemente constituída pelos relatos das crianças sobre os acontecimentos do dia anterior, pois costumava registrar com elas, no final da tarde, assuntos pendentes, combinados etc., para serem retomados depois. Na roda, as crianças também narravam situações do dia ocorridas no trajeto de deslocamento de suas casas até a escola. Assim, relatos, curiosidades, questões e inquietações sempre estavam presentes em nossas rodas de conversa. Por conseguinte, na continuidade dos diálogos que estabelecíamos na roda, conversávamos sobre as propostas dos grupos, bem como a respeito dos espaços da escola que poderíamos ocupar especificamente naquele dia.

Lembro que as rodas de histórias, as brincadeiras de faz de conta, entre outras “experiências performáticas” (BLANCO; CIDRÁS, 2020), ocorriam de modo nômade pelos vários espaços da instituição, possibilitando que as crianças, a partir da interação com seus pares e a produção de “culturas lúdicas” (MACHADO; CARVALHO, R., 2020), constituíssem “territórios-lugares” (ARENHART; LOPES, 2016). Recordo-me que normalmente carregava comigo um tapete de pano, pintado pelas crianças, que utilizávamos para dispor os artefatos de nossas brincadeiras. Tais lembranças

reiteram o fato de que as crianças “se especializam no brincar” (LOPES; PAULA, 2020, p. 11).

Todavia, também lembro que o andarilhar era decorrente do espaço físico pequeno de minha sala, o qual impossibilitava a constituição de “espaços circunscritos” (CARVALHO, M.; RUBIANO, 1995) fixos – casa, padaria, hospital, farmácia, oficina mecânica, salão de beleza etc. Portanto, eu costumava guardar os artefatos que potencialmente compreendessem espaços circunscritos em caixas de papelão, as quais eram etiquetadas com as crianças. Posteriormente, com a ajuda das crianças, as caixas eram transportadas e nos permitiam conceber contextos de jogo nas áreas externas. Na impossibilidade de “espaços circunscritos” (CARVALHO, M.; RUBIANO, 1995) fixos, as caixas serviam para que montássemos, na área externa, espaços de jogo simbólico, nos quais as crianças pudessem explorar os materiais e produzir narrativas fabulatórias. Com o passar do tempo e o convívio diário com as crianças, percebi que gradativamente elas passaram a circular com maior independência pela instituição.

Passada mais de uma década dos eventos relatados, iniciei minha atuação como professor universitário em uma instituição pública de ensino superior no interior do Rio Grande do Sul. Ao começar meu trabalho docente como professor da área de Educação Infantil, iniciei o desenvolvimento de uma pesquisa com crianças de pré-escola. A partir da fotoetnografia, minha intenção de pesquisa naquela época era compreender, da perspectiva das crianças, os sentidos que elas atribuíam ao uso dos tempos durante a jornada diária

(CARVALHO, R., 2015). Durante dois anos contínuos de trabalho de campo, observei, enquanto pesquisador, a intensa relação das crianças, não somente com os tempos, mas também com os espaços e principalmente o desejo delas de ocupar as áreas externas da escola.

Examinando as imagens produzidas na pesquisa, percebi que, de modo recorrente durante o cotidiano institucional, as crianças se posicionavam nas janelas para observar as situações que se passavam fora dos limites arquitetônicos de suas salas. Ao apresentar as imagens para as crianças e questioná-las a respeito do que observavam nas janelas, ouvi belíssimas narrativas sobre o desejo de viver a vida que ocorria fora de suas salas-referência. Tais narrativas geraram a escrita de um artigo no qual reiterei o argumento de que as crianças precisam ter a possibilidade de andarilhar pela escola, pois, afinal, sempre é tempo de descobrir com as crianças que “há muita vida lá fora” (CARVALHO, R., 2015).

Essas preocupações, decorrentes de minhas atividades enquanto pesquisador, repercutem indefectivelmente em minhas orientações nos estágios de Educação Infantil. A partir da leitura dos espaços das instituições em que meus(minhas) alunos(as) realizam a prática docente, planejamos com as crianças o uso dos espaços, assim como propomos sessões exploratórias em “instalações de jogo e espaços propositores” (SANTOS; CARVALHO, R., 2019). No entanto, além do planejamento dos espaços, procuramos, na companhia das crianças, ocupar os espaços da escola, provendo-as de tempo para, através das brincadeiras, constituírem *lugares, territórios e territórios-lugares* (ARENHART;



LOPES, 2016). Ora, sempre é bom lembrar que “não existe vivência espacial fora do verbo humano” (LOPES; PAULO, 2020, p. 6).

## Entrelinhas da docência

O espaço em que trabalha [o/a docente] é milimétrico, às vezes invisível, requer interpretar, uma e outra vez versões de uma melodia nunca igual. (RATTERO, 2014, p. 141).

Enfrentar o desafio de pensar a docência à margem do instituído sem a busca de modelos, padrões ou ainda sem a previsão de um estado profissional a ser alcançado é bastante complexo. A formação docente é pautada por narrativas do extraordinário, nas quais muitas vezes *o ofício de docente se torna um fardo difícil de ser carregado* (GADELHA, 2005). Em relação a esse aspecto, não me refiro somente à formação inicial, mas também à continuada. A possibilidade de os docentes produzirem sentidos sobre a sua prática é cada vez mais escassa. No extraordinário postulado pelas formações, sobretudo a continuada, no âmbito do “mercado pedagógico”, são compartilhadas alternativas infalíveis para que o indivíduo se torne um “bom professor”. Abordagens, metodologias, materiais didáticos, planejamentos, orientações sobre documentação pedagógica, mais uma lista infindável de aspectos que poderiam ser elencados se difunde na velocidade da luz. Paralelamente cresce o mercado editorial a respeito da docência com crianças pequenas, postulando “mandamentos” a serem seguidos pelos docentes. Abordam-se a instituição de Educação Infantil, a criança, a infância e o(a) docente de modo

singular, sem nenhum processo de contextualização dos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais. Ou seja, dissemina-se uma formação acrítica.

Em um país heterogêneo como o Brasil, como já afirmei em outras ocasiões (SILVA; CARVALHO, R., 2020), é espantoso que a diversidade econômica e cultural das cidades nas quais estão localizadas as instituições não sejam levadas em consideração. Ao apagarem-se os contextos, propaga-se a narrativa redentora de que basta o(a) professor(a) ser mobilizado(a), ou melhor, engajado(a) (palavra em voga) na busca de qualificação profissional que realizará um trabalho de qualidade e será consequentemente reconhecido(a) pelos seus pares. Nesse contexto, ser professor(a) é entendido em uma perspectiva meritocrática, na qual o êxito da prática docente se centra exclusivamente no indivíduo. Por conseguinte, geralmente criticam-se os(as) docentes, sobretudo os(as) das escolas públicas, a respeito da falta de competência teórica para lidar com as demandas das políticas curriculares contemporâneas de Educação Infantil, ou seja, o “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, 2019).

A partir do exposto, pergunto: onde se encontram os(as) docentes no interior dos discursos das políticas curriculares e de formação? Quais posições têm ocupado os(as) docentes nos discursos dos(as) formadores(as)? Não tenho a pretensão de responder a tais questões, mas as compartilho para que possamos refletir sobre os modos como temos pensado a docência contemporânea na Educação Infantil. Desse ponto de vista, considero oportuno propor que consideremos as **entrelinhas** do

instituído, pois, como defende Rattero (2014, p. 141), o professor pode ser “um artista de insignificâncias, [...] um intérprete... um leitor do acontecer...”. No entanto, é preciso que o(a) docente tenha autoria na constituição dos seus repertórios, que suas narrativas profissionais e os processos de sua constituição enquanto profissional da educação sejam reconhecidos.

A ideia de fazer mais perguntas do que buscar respostas talvez seja um caminho ainda a ser desbravado, trilhado por aqueles(as) que se aventuram na docência na Educação Infantil. Atualmente se fala muito no protagonismo das crianças, porém se secundariza e até mesmo se apaga a possibilidade de autoria docente. Em meio a tantos “preceitos pedagógicos” a serem seguidos pelos(as) docentes, acaba-se aniquilando a atividade intelectual de pesquisa, estudo, leitura e debate que constitui a docência como profissão.

Lembro das palavras de Rattero (2014, p. 141) de que gosta “de pensar o professor como quem pode habitar a pergunta pelo futuro sabendo que o movimento da vida desencadeia o inesperado e faz possível o improvável [...]”. Compartilho desse mesmo argumento da referida autora. É nesse sentido que penso a docência. É nesse sentido que penso os encontros com meus(minhas) estagiários(as) na Universidade. É nesse sentido que penso a formação através dos projetos de extensão e dos projetos de pesquisa que desenvolvo. Nesses tempos pandêmicos, em meu trabalho de extensão, através da modalidade remota, tenho tido o privilégio e a oportunidade de atuar na formação continuada de docentes das cinco regiões de nosso país. Ao ouvir os(as)

docentes e as narrativas emergentes de suas atuações nos contextos das instituições de Educação Infantil públicas brasileiras, tenho aprendido cada vez mais a respeitar a diversidade que constitui os modos de ser docente, assim como percebido a vitalidade do coletivo e a força da autoria e do exercício de pensamento dos(as) professores(as) quando se oportuniza a emergência do *infraordinário* (PEREC, 2013).

Nessa direção, com a pretensão de acionar outros sentidos possíveis para pensarmos o exercício da docência com crianças na Educação Infantil, compartilho a seguir um manifesto, o qual foi escrito há exatamente uma década, em minha Tese de Doutorado em Educação. Ao revisitar tal manifesto, enxergo, nas palavras do jovem doutor de 2011, o gérmen catalizador de minhas escolhas éticas, estéticas e políticas enquanto professor e pesquisador da área de Educação Infantil contemporaneamente.

Enquanto docente, é:

[...] possível compor-se de outros modos, escolhendo elementos que sejam decorrentes de experiência significativas. Elementos que permitam pensar a escola, as crianças, as famílias, o ensino, as práticas pedagógicas, o currículo, os projetos, os ditos pelos 'estrangeiros da educação', de maneiras diversas, das quais usualmente vivencia-se nas trajetórias de formação, pelo fato das mesmas estarem ancoradas em discursos críticos e normalizadores (preceitos 'sagrados' que devem ser seguidos para que o indivíduo encontre a 'salvação') que, muitas vezes, sequer são discutidos. É possível provocar rupturas/fissuras nos discursos que são apreendidos desde a primeira vez que entramos em uma escola. Discursos que reiteradamente nos inscrevem em determinados modos (muitos semelhantes) de sermos professores. É possível criar outros discursos – compor

outros ditos sobre a escola e suas práticas, que tem sido vista e reconhecida (muitas vezes) de modo indelével e naturalizado. Uma possibilidade. Uma intenção. Uma provocação. Um modo de pensar a docência. Perceber-se. [...] Um desafio exercício árduo. Uma tarefa ética. Uma potente estratégia de suscitar acontecimentos educativos, de vivenciar e partilhar experiências, de engendrar novos espaços/tempos, de pensar nos modos como nos constituímos (e somos continuamente constituídos) enquanto docentes. Uma possibilidade de discutir nossas atuações profissionais para além da ordem do discurso vigente difundido nas escolas, nos cursos de formação de professores e nas pedagogias culturais. Uma possibilidade de resistência. Uma possibilidade de combate. Uma possibilidade de enfrentarmos os modos cristalizados como, historicamente, temos nos tornado professores. (CARVALHO, R., 2011, p. 284)

Certamente algumas pautas não se esgotam nas páginas de uma Tese, mas se tornam lutas que nos desafiam por toda a vida.

## Referências

ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. *Educar a través da arte: cara a unha escola imaxinada*. Pontevedra, Espanha: Kalandraka, 2019.

BRAILOVSKY, Daniel. *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-117.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governamento de professores/as em formação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios de uma Pedagogia da Infância. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; RADOMSK, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

CASTRO, Joselma Salazar. *A docência na Educação Infantil como ato pedagógico*. 2016. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FIGUEIREDO, Gláucia. Das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amélie Poulain. *In: RIBETTO, Analice (org.). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 99-108.

FISCHER, Deborah Vier. *Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GADELHA, Sylvio de Souza Costa. Dos fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. *In: RIBETTO, Analice (org.). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

JOÃO e Maria. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Sivuca. *In: OS MEUS amigos são um barato*. Intérprete: Vários. São Paulo: Philips, 1977. 1 disco vinil, faixa 7.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. *Signos geográficos*, Goiânia, v. 2, p. 1-16, 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010.

- MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-23, e250060, 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- PEREC, Georges. *Lo infraordinário*. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.
- PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. São Paulo: Gustavo Gilli, 2016.
- PEREIRA, Jennifer Nascimento. *Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e227311, 2020.
- RECH, Ilona Patrícia Freire. *A hora da atividade na Educação Infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- RATTERO, Catarina. pedagogías de lo nimio. In: RIBETTO, Analice (org). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 137-141.
- SANTOS, Nathalia Schuermann; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Arquiteturas efêmeras de jogo e educação



- infantil: diálogos com a Arte Contemporânea. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-42, 2019.
- SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SKLIAR, Carlos. lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, Analice (org). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 72-82.
- SILVA, Mariana Silva. *Zonas de contato: ressonâncias da natureza no extraordinário*. 2018. Tese (Doutorado em Artes visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.