

Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola

Leticia Caroline da Silva Streit

2023

Maria Carmen Silveira Barbosa

Orientadora

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

Letícia Caroline da Silva Streit

Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola

Porto Alegre

2023

Letícia Caroline da Silva Streit

Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Streit, Leticia Caroline da Silva
Reflexões sobre modos de compor artesanias
docentes na pré-escola / Leticia Caroline da Silva
Streit. -- 2023.
122 f.
Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

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

1. Artesanias docentes. 2. Formação Continuada. 3.
Pré-escola. 4. Registro docente. 5. Documentação
Pedagógica. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira,
orient.
II. Título.

Letícia Caroline da Silva Streit

Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22/12/2023.

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

Prof.^a Dr.^a Bianca Salazar Guizzo (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Carolina Gobbato (UERGS)

Prof.^a Dr.^a Viviane Ache Cancian (UFSM)

Dedico esta dissertação ao Regis Wagner,
um professor artesão admirável, amigo querido,
quem me informou da aprovação no mestrado,
e certamente estaria vibrando comigo agora!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição que me acolheu e na qual venho me constituindo pesquisadora. Agradeço a todos professores e colegas, com os quais pude conviver e aprender.

À Lica, minha orientadora, que já me inspirava tanto à distância e que me encantou ainda mais, quando pude estar mais próxima. Agradeço por ser esse ser humano incrível, que ensina no silêncio, no olhar, na relação respeitosa e amorosa que constrói com as pessoas. Obrigada por fazer borbulhar meus pensamentos e, ao mesmo tempo, ser mansidão! Por ensinar tanto sobre acolhida, leveza e alegria. Sou imensamente grata!

Às colegas do grupo de orientação, especialmente a querida Claines Kremer, minha dupla de ingresso, por toda acolhida, auxílio e apoio.

À Profª Fabiana Marcello, por ser presença! Por acolher com tanta força e beleza. Por provocar um sentimento de bem-querer e admiração, que me faz tão bem! Obrigada por estar presente em todos os processos que vivi no Programa, com contribuições essenciais!

Às Professoras Viviane Ache Cancian, Bianca Guizzo e Carolina Gobbato por aceitarem estar comigo na banca e compreenderem meus tempos, por todas contribuições, por serem profissionais que me inspiram!

Ao amigo e grande incentivador, Cristiano Alcântara. Obrigada por me ensinar o que é estar realmente em colaboração! Por vibrar, auxiliar, e mesmo à distância, estar junto! Por acreditar em mim, pegar a minha mão e fazer acontecer!

À Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, por ser mais que um espaço de trabalho, por ser um espaço que me abriu tantas portas. Em especial, aos colegas do Núcleo de Educação Infantil, à Secretária de Educação, Maristela Guasselli, e à Diretora de Educação, Neide Vargas, por sempre me apoiarem e incentivarem a ir além!

A todos os colegas do Núcleo de Formação por estarem comigo em todo percurso, vibrando e torcendo, especialmente ao Coordenador Carlos Bach. Muito obrigado por estarmos juntos. É bom demais poder conviver e aprender com cada um de vocês!

Aos professores e coordenadores pedagógicos participantes do GIPE. Agradeço toda disponibilidade, trocas e comprometimento de querer fazer bem feito!

Ao meu pai Atalíbio, meu grande incentivador. Por sempre ter uma palavra, uma história, um ensinamento. Por estar junto e me dar a segurança de saber que posso contar com seu apoio!

À minha mãe Solange, meu porto seguro. Por ser uma professora exemplar, que me incentivou a seguir seu mesmo ofício. Obrigado pelo investimento na minha educação e por todos os gestos de amor e cuidado!

Aos meus queridos filhos Augusto e Vitor, por demonstrarem amor em forma de compreensão. Por entenderem minhas ausências e valorizarem minhas escolhas. É bom demais ter vocês na minha vida, lembrando do que realmente é importante.

Ao meu parceiro de vida, meu esposo Fernando, por entender meu gosto por estudar e ficar na retaguarda para garantir que eu possa fazer tudo que faço. Por demonstrar amor na ausência, no incentivo, no carinho e cuidado, que estavam sempre presentes no percurso. Obrigado por estar comprometido com nossa família e fazer o seu melhor.

Por último, e não menos importante. Pelo contrário. Ela certamente foi a pessoa que mais me incentivou e foi parceira em todo período de estudos. Minha dupla, aquela “gêmea” que tenho a felicidade de dividir o trabalho, quase todos os dias, e muitas ideias. Regina Gomes, minha querida amiga, obrigada por ser essa pessoa benfazeja! Por me incentivar a ingressar e me acompanhar em todo processo do mestrado! Por demonstrar com ações o que é comprometimento e carinho! Obrigada por cada palavra pensada, por cada ação feita em companhia! Por ser vibração nos momentos de cansaço e calma nos sustos! Faz tempo que me cativou, e o ônus é me aguentar!

Dizem que o percurso vivido em um curso de mestrado é solitário. Eu posso dizer que não. Eu fiz ele no coletivo. Numa polifonia de vozes, ideias e presenças. Com todas as pessoas que agradei e tantas outras que estiveram junto! Sou muito feliz em poder viver tudo isso em companhias tão especiais! O que mais posso querer? Que continuemos a buscar a arte de fazer e pensar, com o engajamento e compromisso de fazer bem-feito!

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME/NH	Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FE	Faixa Etária
FENAC	Feira Nacional do Calçado
GIPE	Grupo de Investigação da Pré-escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil
MOVE	Programa Movimentos e Vivências na Educação Integral
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCG	Referencial Curricular Gaúcho

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME/NH	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
SMED/NH	Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Imagem da capa cedida por uma professora participante do GIPE	01
Figura 2: Perfis de Escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo	41
Figura 3: Orientações Gerais na Sala de Aula no Google Workspace.....	46
Figura 4: Desenho Metodológico dos Encontros do GIPE.....	47
Figura 5: Organização dos Encontros na Sala de Aula no Google Workspace.....	48
Figura 6: Resultados de trabalhos encontrados nas buscas: BDTD e Periódicos da Capes.....	52
Figura 7: Registros de Práticas.....	55
Figura 8: Perguntas Iniciais dos participantes do GIPE	68
Figura 9: Planejar na Educação Infantil.....	75
Figura 10: Comunicação: Era uma vez, da Professora Tathiana	76
Figura 11: Planta Baixa da Sala Referência da FE4B e 1ºAnoB.....	80
Figura 12: Imagens e descrição da Sala Referência da FE4B e 1ºAnoB.....	81
Figura 13: Organização do Ambiente da Professora Taís Han.....	83
Figura 14: Planejamento Espaço Mercado da Professora Taís Han.....	84
Figura 15: Planejamento Espaço Construções da Professora Taís Han.....	84
Figura 16: Imagem da sala referência da Professora Taís Han.....	85
Figura 17: Organização dos Espaços da Sala Referência da Pré-escola.....	87
Figura 18: Métricas do Corpo, da Professora Simeia Goularte	90
Figura 19: Métricas Comprimento dos Pés 1, da Professora Simeia Goularte.....	91
Figura 20: Métricas Comprimento dos Pés 2, da Professora Simeia Goularte.....	91
Figura 21: Métricas para tamanhos do Corpo, da Profª Simeia Goularte	92
Figura 22: Ações que constituem docências artesanais.....	97

QUADROS

Quadro 1: Matrículas da Educação Infantil na RME/NH de 2009/2023.....	32
Quadro 2: Escolas, professores e coordenadores pedagógicos participantes do GIPE.....	44
Quadro 3: Diferente etapas de ensino encontradas nas pesquisas sobre artesanias docentes.....	53
Quadro 4: Pesquisas sobre artesanias docentes na Educação Infantil por categoria.....	54
Quadro 5: Organização do número de crianças por turma e por sala na Educação Infantil.....	71

RESUMO

Este estudo, situado na Linha de Pesquisa dos Estudos sobre Infâncias, concentra a atenção em compreender como um grupo de professores de pré-escola constroem sua docência a partir da relação entre reflexões realizadas na formação continuada, documentos legais, debates com colegas e o registro, pela escrita e imagem, das suas práticas. Para tal, propõe uma pesquisa-intervenção, pois a mesma mobiliza todos os participantes no processo, utilizando como ferramenta metodológica um grupo de investigação que, de forma colaborativa, partilha temas didático-pedagógicos e experiências pessoais. O grupo foi formado por professores e coordenadores pedagógicos de cinco escolas, com diferentes perfis de oferta, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RME/NH, com a intenção de conhecer como os professores percebem, refletem, realizam e compartilham suas experiências e as materializam nos seus modos de estar com as crianças, a partir da organização de suas ações pedagógicas. Analiso nesta dissertação narrativas orais dos encontros formativos e narrativas escritas produzidas por cada um dos participantes, fragmentos dos processos de documentação pedagógica vividos por eles. Ao relacionar as ações de narrar, organizar, propor e observar, intencionalmente, com os princípios da artesanaria (SENNETT, 2021) e do professor artesão (LARROSA, 2019, 2021), compreendo que a docência constituída por cada um dos professores assenta-se na composição do conhecimento desenvolvido nas ações de formação, que apresentam caminhos sistematizados pela experiência pedagógica estudada e aquela partilhada entre os pares. Contudo, através da leitura dos dados, baseada na análise textual discursiva – ATD, as práticas e a escrita da reflexão sobre as mesmas evidenciam que cada professor constrói sua própria trilha, a partir dos estudos e reflexões grupais, compondo docências artesanais, que caracterizam-se por serem dialógicas entre ideias dos discursos, dos pares e da escuta das crianças, e inventivas, por evidenciarem na meta-análise a intersecção entre o universal e o local, o grupal e o pessoal, perceptível na interpretação dos registros produzidos.

Palavras-chave: Artesanias docentes. Formação Continuada. Pré-escola. Registro docente. Documentação Pedagógica.

ABSTRACT

This study, located in the Childhood Studies Research Line, focuses attention on understanding how a group of preschool teachers build their teaching based on the relationship between reflections carried out in continuing education, legal documents, discussions with colleagues and the record, through writing and image, of their practices. To this end, it proposes an intervention research, as it mobilizes all participants in the process, using as a methodological tool a research group that, in a collaborative way, shares didactic-pedagogical themes and personal experiences. The group was formed by teachers and pedagogical coordinators from five schools, with different offering profiles, from the Novo Hamburgo Municipal Education Network - RME/NH, with the intention of learning how teachers perceive, reflect, carry out and share their experiences and they materialize them in their ways of being with children, based on the organization of their pedagogical actions. In this dissertation, I analyze oral narratives of the training meetings and written narratives produced by each of the participants, fragments of the pedagogical documentation processes experienced by them. By relating the actions of narrating, organizing, proposing and observing, intentionally, with the principles of craftsmanship (SENNETT, 2021) and the artisan teacher (LARROSA, 2019, 2021), I understand that the teaching constituted by each of the teachers is based on in the composition of the knowledge developed in training actions, which present paths systematized by the pedagogical experience studied and that shared among peers. However, through reading the data, based on discursive textual analysis – ATD, the practices and the written reflection on them show that each teacher builds his own path, based on group studies and reflections, composing artisanal teachings, which characterize-if because they are dialogical between ideas from speeches, peers and children's listening, and inventive, because they highlight in the meta-analysis the intersection between the universal and the local, the group and the personal, perceptible in the interpretation of the records produced.

Keywords: Teaching crafts. Continuing Training. Pre school. Teaching record. Pedagogical Documentation.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	8
1.1. BAGAGENS QUE CARREGO.....	8
1.2. PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA.....	15
2. A PRÉ-ESCOLA COMO O LUGAR DA PESQUISA.....	19
2.1. A PRÉ-ESCOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	19
2.2. A PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO.....	25
3. AS BÚSSOLAS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS QUE GUIAM A PESQUISA. 36	
3.1. O GRUPO DE INVESTIGAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA - GIPE.....	38
4. PONTOS DE PARTIDA PARA PENSAR ARTESANIAS DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA.....	52
4.1. O MAPEAMENTO DE PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE ARTESANIAS DOCENTES.....	52
4.1.1. Escuta.....	55
4.1.2. Ambiente.....	56
4.1.3. Registros.....	57
4.2. ARTESANIAS DOCENTES COMO POSSIBILIDADES PARA PENSAR O OFÍCIO DE SER PROFESSOR NA PRÉ-ESCOLA.....	59
5. ENCONTROS COM O FAZER E O PENSAR A PRÉ-ESCOLA.....	64
5.1. COMO DOCUMENTAR O QUE FAZEMOS PARA ATENDER AS DEMANDAS DE SER PROFESSORA NA PRÉ-ESCOLA?.....	70
5.2. COMO ORGANIZAR OS AMBIENTES DA SALA REFERÊNCIA?.....	79
5.3. COMO ACOLHER OS INTERESSES DAS CRIANÇAS, TRABALHAR EM PEQUENOS GRUPOS E FAZER OS REGISTROS?.....	88
6. POSSÍVEIS TRILHAS PARA COMPOR ARTESANIAS DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA.....	95
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	110
APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	112
APÊNDICE C - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	115

1. APRESENTAÇÃO

Aprender a pensar, sair de meu próprio espaço para entender o espaço público e escolher o que fazer e dizer [...] oscila entre a **construção do que faz sentido** e a destruição do que nos paralisa, exige boa educação. (BERTRAND, 2021, p.30, grifo nosso)

Em muitos momentos da escrita paralisei. No processo de construção de sentidos em que fazia o exercício de suspender o meu olhar para tentar compreender o que se passava, abrindo espaço para toda força que a dúvida nos potencializa a saber mais, lembrei do convite que a escultora da palavra, Sara Bertrand, faz no livro “Patos e lobos-marinhos: conversa sobre literatura e juventude”, ao indicar a importância de nutrirmos um pensamento crítico, que desenvolva o questionamento das próprias crenças e a possibilidade de traçar diferentes caminhos e novas orientações.

Esta dissertação é uma compilação de contínuos e reflexivos movimentos que realizo desde que comecei a trabalhar com a Educação Infantil. Neste capítulo, apresento as *bagagens que carrego*, fruto das experiências que vivi, somadas às reflexões que despertaram em mim o interesse em investigar **a partir de que referências os professores estão desenvolvendo modos de compor artesaniais docentes na pré-escola**. Para esse fim, narro alguns elementos significativos da minha trajetória acadêmica e profissional, que compõem as reflexões sobre as práticas pedagógicas com as crianças de quatro a seis anos na pré-escola, a partir das minhas experiências na formação continuada de professores, que caracterizam o contexto proveniente deste estudo. Por fim, apresento a estrutura da dissertação.

1.1. BAGAGENS QUE CARREGO

Com intuito de rememorar vivências escolares que corroboram para dar significado ao vivido, trago a seguir memórias que constituem o que carrego comigo - minhas bagagens, que me inquietam como pesquisadora.

Em 1984, minha família foi morar em Farroupilha, município no qual meus pais não tinham uma rede de apoio para cuidar dos filhos e acharam mais seguro colocar a mim e a meu irmão na creche. Foram poucos e marcantes dias de experiências que habitam minha memória com precisão até hoje. Lembro que o dormitório era feito no refeitório e que meu colchão ficava ao lado de uma mesa

comprida, que estava com a parte debaixo do seu tampo cheia de teias de aranha, o que ampliava meu pavor de ficar em um lugar desconhecido. Ao me ver chorar, meu irmão que pertencia a turma dos maiores, fazia tentativas frustradas de ir ao meu encontro, pois era impedido por sua professora. Chorei tanto que minha mãe foi convencida a me tirar da creche e me matricular na escola em que era docente. Com isso, frequentei por quatro anos a pré-escola, sendo três como aluna ouvinte, por conta da idade.

Lembro até hoje dos exercícios de prontidão que fazia; do cheiro da sala; da disposição dos móveis; das brincadeiras no pátio da escola. Mas, especialmente, das professoras. A última professora que tive na pré-escola, era uma mulher alta e elegante. Não lembro de nenhum dia em que não estivesse calçando scarpin salto quinze. Geralmente estava em sua mesa corrigindo nossos “trabalhinhos” - como se referia, ou recortando algum material para usarmos. Quando estava sentada balançava os pés, e eu ficava hipnotizada pelos seus saltos. Para vê-la em pé, somente nos momentos que mostrava na lousa como deveríamos fazer as atividades. Ela, como os demais professores que tive na infância, ficavam boa parte do tempo em sua mesa cumprindo com as demandas burocráticas da função.

Se tomar como referência a afirmação de João Formosinho, de que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação de nossos professores” (2020, p. 10), poderia dizer que a transmissão implícita do saber docente que fui construindo ao longo do meu percurso escolar está situada na transferência de aprendizagem, em uma didática que teve como objetivo o ensino, marcado historicamente pela lógica transmissiva.

Ao cursar magistério e iniciar minhas experiências como professora, muitas vezes me via a repetir o modo de ser docente que vivi como estudante e já ficava me questionando como poderia ser quebrado esse ciclo nos processos formativos, para que pudéssemos (re)construir a imagem que temos do ofício de professor.

Durante o curso de Pedagogia, centrei meu interesse em investigar meios de transformar essa prática pedagógica, baseada em um modelo escolar tradicional, e passei a investigar como a formação continuada de professores em serviço poderia auxiliar na constituição de uma docência que não fosse baseada num conhecimento profissional tácito.

A pesquisa que realizei para o Trabalho de Conclusão de Curso já me aproximava de estudos e investigações que afirmam a reciprocidade do

desenvolvimento profissional e pessoal do professor e a transformação da escola. Respalhada em António Nóvoa (2002), destaquei o conceito de pertença ao contexto formativo e a importância dos professores sentirem-se integrantes do processo, somados à necessidade de investir na criação de um ambiente colaborativo, oriundo de situações reais, problematizadas a partir do convívio diário, que contraste conhecimentos teóricos e práticos dos formadores e professores para reconhecerem as culturas envolvidas e assim desenvolverem a base para o aperfeiçoamento e profissionalização dos professores (SACRISTÁN, 2012; GARCÍA, 1999).

Em 2005, passei a compor o quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME/NH), no qual atuei três anos no Ensino Fundamental. No ano de 2008, ao concluir o estágio probatório, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica de duas escolas de Educação Infantil da RME/NH que atendiam a etapa creche.

Reconheço que, no primeiro momento, precisei ser convencida a ir de encontro com o que defendia até o momento, pois acreditava que um coordenador desenvolveria seu trabalho com mais qualidade na medida em que tivesse maior experiência na docência da etapa coordenada, e minhas experiências como docente eram maiores no ensino fundamental.

Ingressei nas escolas com um olhar estrangeiro - olhar daquele que não é do lugar e que, em razão dessa condição, pode ver aquilo que a familiaridade costuma cegar (PEIXOTO, 2006), olhar que buscava entender o que, por que, como e para que as práticas eram realizadas daquele modo. Ao mesmo tempo que me constituía coordenadora pedagógica, entendia o valor de implementar um processo formativo contextualizado com os profissionais das escolas, o que possibilitou acompanhar a transformação de uma proposta mais assistencialista e tradicional para uma pedagogia relacional (MALAGUZZI, 2016; RINALDI, 2016), com foco na criança, na reflexão das práticas cotidianas, no compromisso ético dos princípios educativos e das práticas curriculares.

Compus a equipe gestora de uma escola municipal de Educação Infantil por oito anos consecutivos. Fiz o exercício de acompanhar os avanços nos debates acadêmicos e legislações que traziam a preocupação com as aprendizagens de bebês e crianças pequenas em contextos de vida coletiva, ora como coordenadora pedagógica, ora como diretora.

Os desafios não eram novos, desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), todas as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direito, incluindo o direito de acessar a escola. Posteriormente essa prerrogativa foi fortalecida com a Lei nº 9394/96, que normatiza as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996) e integra a Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da Educação Básica¹.

No cenário acadêmico, desde a década de 1990, a Pedagogia da Infância enfatiza o problema de assumir uma prática pautada nos currículos padrões e uniformes do Ensino Fundamental, com a noção de aprendizagem voltada ao conteúdo, uma vez que não são capazes de sustentar as especificidades da Educação Infantil. O arcabouço teórico da área orienta que as aprendizagens sejam consequência das relações que os bebês e as crianças pequenas estabelecem, para que encontrem sentido pessoal no que realizam e significado social e cultural nas propostas que a eles são ofertadas (BARBOSA; HORN, 2019).

Quanto mais passava a entender os desafios de sustentar uma prática na Educação Infantil que garantisse a essência defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009b)², compreendendo a centralidade da criança no trabalho pedagógico, o reposicionamento do papel do professor, a importância de construir um contexto educativo de qualidade, mais me comprometia e me identificava com esta etapa, passando a estudar, pesquisar e militar pela pequena infância. Lembro que buscava espaços em que estivessem discutindo a Educação Infantil nessa perspectiva. Foi neste período que tive o primeiro contato com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, onde comecei a participar do Fórum Gaúcho de Educação Infantil.

¹ Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDBEN em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação (MEC) elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório. De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

² As primeiras DCNEI foram revisadas e atualizadas para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área, através da Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009b.

No início de 2016, passei a compor a equipe de assessoria pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo - SMED/NH, de onde acompanho escolas que atendem creches e pré-escolas; hoje, mais especificamente, através da formação continuada de professores e equipes gestoras. Por estar nessa função, tenho inúmeras oportunidades de qualificar ainda mais meu olhar e me sinto mais comprometida na busca da qualidade da oferta da Educação Infantil. Procuro acompanhar e encontrar estratégias que visam auxiliar a (re)invenção da docência e a compreensão da ação e reflexão sobre a especificidade dos saberes e conhecimentos da Educação Infantil (BARBOSA, 2016), para que nenhuma criança precise ter a experiência que eu tive ao frequentar a creche, ou mesmo as propostas infundadas que vivi na pré-escola.

Assumir a assessoria pedagógica, na SMED/NH, me proporcionou contato com diversas realidades de oferta da Educação Infantil, e revelou-se uma experiência bastante desafiadora, principalmente pelo aumento de turmas da pré-escola, realizado para cumprir, a partir daquele ano, a obrigatoriedade da frequência das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, o que exigiu copiosa atenção dos coordenadores pedagógicos nas escolas e, conseqüentemente, do nosso trabalho de assessoria a eles. Como estava concluindo uma Especialização em Coordenação Pedagógica pela UFRGS, e frente a todo esse contexto, analisei o atendimento da pré-escola na RME/NH para além de sua obrigatoriedade, procurando entender os movimentos realizados pela SMED/NH, para além da oferta de vagas, o que requereu muita reflexão sobre a formação de professores, sobre as concepções de criança e infâncias, sobre a proposta pedagógica e sobre a estrutura física necessária para este atendimento.

Implicada por essa investigação, passei a fazer parte do grupo de pesquisa do Programa de Extensão Educação Infantil na Roda – UFRGS, que realiza o Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul e trata dos impactos da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. A participação neste grupo de pesquisa muito me subsidiou sobre como e por que pesquisar, além de me proporcionar a experiência de compilar e interpretar dados e vivenciar uma pesquisa de longo prazo.

Em 2018, fui formadora regional do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do eixo pré-escola, pela UFRGS. Foi uma oportunidade muito valiosa, pois além de trabalhar com a formação de professores, conheci a realidade

de muitos municípios e pude reforçar o entendimento dos conceitos de criança, infâncias, currículo, cultura, práticas cotidianas, docência, leitura e escrita na Educação Infantil.

De agosto de 2018 a abril de 2022, fiz parte do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), idealizado e coordenado pelo professor Paulo Fochi. O Observatório é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, que, na época, era composta por seis escolas, sendo três da iniciativa privada e três escolas de Educação Infantil de Novo Hamburgo que trabalham com a etapa creche³. Como assessorava uma delas, tive a oportunidade de participar dessa comunidade que parte de evidências observáveis, construídas pelos professores das escolas, para refletir e transformar a vida cotidiana nesses espaços coletivos de aprendizagem. As estratégias formativas vividas no grupo me auxiliaram a reforçar a ideia que vinha constituindo sobre a importância da formação em pequenos grupos; e esse é um desafio quando temos uma Rede com 90 escolas e mais de dois mil professores para realizar a formação continuada.

Na última década, tive oportunidade de conhecer a realidade de diferentes municípios brasileiros, nos quais realizei assessoria às secretarias de educação, especialmente na elaboração de documentos normativos e orientadores, além da formação de professores e gestores da Educação Infantil. De modo geral, as fragilidades se repetem nos diferentes contextos: a dificuldade em colocar em prática os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI e desdobrar o arranjo curricular cunhado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC; a ausência de um corpo técnico qualificado para orientar o trabalho educativo nas mantenedoras das redes públicas; a falta de investimento e continuidade nas formações em serviço para o desenvolvimento dos profissionais em seus contextos de trabalho e o modo como a pré-escola está sendo organizada e vivida.

Essa última questão, por mais que esteja implicada com todas as demais, é o ponto que entendo ser fulcral. A pré-escola acaba sendo uma etapa que fica esquecida entre a creche e o ensino fundamental e, na grande maioria das vezes, pressionada pelas dificuldades de aprendizagem que aparecem nos anos iniciais,

³ As escolas municipais de Educação Infantil participantes do OBECI na época que fiz parte do grupo eram: EMEI João de Barro, que atendia turmas de FE0 a FE 3 anos; EMEI Joanelinha, que atendia FE 0 a FE 4 anos; e EMEI Aldo Pohlmann, que atendia FE 2 e 3 anos e da qual eu era assessora da escola pela SMED/NH.

passa ser uma etapa de preparação, desaparecendo as especificidades do trabalho educativo para crianças com quatro e cinco anos.

Este é o oitavo ano que faço a formação continuada dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo. O fio condutor dessas formações, ao longo desses anos, está na busca de maior entendimento dos princípios das DCNEI (BRASIL, 2009b), a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), bem como a elaboração coletiva de um documento norteador que desdobre as normativas na prática pedagógica. Para isso, os percursos formativos são organizados com diferentes arranjos metodológicos, e a continuidade nos mostra avanços. Mesmo assim, há uma grande dificuldade de transpor uma didática pautada na transmissão de conteúdos, de romper com a perpetuação de uma pedagogia transmissiva (FORMOSINHO, 2020), de construir uma didática inventiva (GOBBATO, 2019), uma relação dialógica entre princípios pedagógicos e políticos, bem como estruturas organizacionais e operativas, que incidam na vida cotidiana das escolas (BARBOSA; GOBBATO, 2022, p. 329).

Em 2023, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente uma diversidade de experiências na Educação Infantil e formação de professores em Portugal, Espanha e Itália, que servem de inspiração para o trabalho que buscamos realizar no Brasil. Ao me aproximar desses trabalhos, fica evidente algo muito comum nas visitas às escolas e formações que realizo no Brasil. Às vezes, é possível encontrar ambientes bem estruturados, com boas práticas, mas a fragilidade esbarra na dificuldade de entendimento do porquê a organização do espaço está de determinada maneira, ou o porquê e como são realizadas determinadas propostas.

De modo geral, vejo um avanço no que os professores estão fazendo, aparentemente com propostas menos transmissivas, mais vivenciais do que preparatórias, mas, em grande parte, ainda são cópias mais centradas nos possíveis registros que elas poderão gerar, do que na intencionalidade pedagógica acerca do que é proposto.

Mesmo que, muitas vezes, acabamos focando no que falta, nas dificuldades, em nenhum momento tive pretensão de fazer uma pesquisa denúncia. O que me impulsiona, tanto como formadora quanto como pesquisadora, é a possibilidade de fazer anúncios. Em uma relação indissociável entre a denúncia e o anúncio

defendida por Paulo Freire, como um exercício político de expressar um compromisso com a transformação, de modo a não falar apenas sobre o que poderá vir a ser, mas falar de como está sendo a realidade. Denunciar para anunciar um mundo melhor (FREIRE, 2000).

Dessa maneira, este estudo se propõe a encontrar possibilidades colaborativas de contribuir para construção de um modo relacional de experienciar a ação pedagógica com as crianças na pré-escola.

1.2. PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA

Nos últimos quinze anos, a educação brasileira fez dois movimentos que marcaram a antecipação e a ampliação do tempo de escolarização para as crianças. Primeiro, com a ampliação no tempo de duração do Ensino Fundamental, que passa a ter nove anos (Lei Nº 11.114/2005), com a inserção das crianças de seis anos de idade (Lei Nº 11.274/2006), e por consequência, a diminuição da idade e tempo na Educação Infantil. Depois, com a obrigatoriedade da frequência escolar (Lei Nº 12.796/2013) dos quatro aos dezessete anos de idade, tornando compulsória a matrícula na pré-escola. Essas mudanças causaram a proliferação de turmas de Educação Infantil, em muitos espaços organizados para atender ao Ensino Fundamental, a expansão do número de professores envolvidos com esta etapa, sem formação específica, e a necessidade de repensar práticas pedagógicas vividas na pré-escola.

Essas modificações tensionam o desafio de romper com a função moralizadora, que origina a escola pública e obrigatória (BARBOSA, 2007), com a escolarização, que fomenta a alfabetização precoce e a centralidade dos conteúdos em propostas prontas, que invisibilizam a infância, promovendo a “colonização da pré-escola” (ABRAMOWICZ, 2019), na tentativa de resolver o desempenho escolar deficitário e a desigualdade entre as diferentes classes sociais, reforçando a ideia de mudança da sociedade através da propagação do “conhecimento escolar como modo de ser e estar no mundo” (BARBOSA, 2007, p.1060). Dessa forma, urge repensar a “escola que tem um currículo único - desatualizado, empobrecido, fragmentado” (BARBOSA, 2007, p. 1076), pautado na necessidade de escolarizar, em que a criança precisa “aprender a ser aluna, a compreender a cultura da escola e tudo que acompanha o processo de socialização escolar” (ABRAMOWICZ, 2019,

p. 20), para consolidar processos educacionais que viabilizem a “interlocução entre culturas”, que propiciem “a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras” (BARBOSA, 2007, p.1076).

Para “nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas” (ABRAMOWICZ, 2019, p. 24) centradas em uma concepção tradicional, Dahlberg, Moss e Pence (2019) recomendam que a escola seja “um fórum democrático de socialização, como a ética do encontro”, que leve em conta o “capital cultural” envolvido (BOURDIEU, 1994), as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar, para proporcionar uma escola de qualidade, que seja plural, que “possa ‘escutar’ as crianças e se construir para e com elas” (BARBOSA, 2007, p. 1079). Nesse viés, questiono como podemos transgredir um modo de fazer a educação das crianças que parta de prescrições e constituir uma prática autoral em nossas escolas? Como conseguir a mudança não apenas a nível do discurso, mas também na prática? Como criar espaços para trocas de experiências, que promovam transformações nas instituições? De que maneira podemos criar contextos reflexivos com os professores? Como fazer com que os professores estejam disponíveis e desejosos para observar, registrar, interpretar e legitimar todo o processo que vivem com as crianças?⁴

Essas indagações me impulsionam a querer fazer uma pesquisa que possa contribuir com a transformação dos contextos da pré-escola. A hipótese de construir reflexões, através do acompanhamento da construção de estratégias de professores por meio da formação continuada, que utiliza os contextos reais vividos para tornar visíveis os percursos investigativos e formativos, pode ter potencial para essa transformação e responder ao compromisso ético de “criar possíveis” ao pesquisar no campo da educação, como nos convoca Anete Abramowicz (2019, p. 17).

As bagagens do meu percurso profissional e acadêmico me convocaram a assumir o compromisso ético de aproximação com os colegas professores da rede pública, para pesquisar com eles *como estamos desenvolvendo diferentes modos de estar com as crianças na pré-escola?*

Para isso, propus a organização de *um grupo de investigação com professores e coordenadores pedagógicos de quatro escolas com diferentes perfis*

⁴ Essas são questões que mobilizam meu pensamento, que me inquietam enquanto pesquisadora a repensar a partir das práticas pedagógicas e formativas que vivenciamos, mas não serão todas necessariamente respondidas pela investigação proposta.

de oferta que atendem turmas de pré-escola, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, para acompanhar de que maneira estão compondo suas docências. O foco foi dar visibilidade a como as professoras estão materializando seus fazeres na busca de um modo participativo de estar com as crianças na pré-escola, constituindo uma história de vida comum e, ao mesmo tempo, singular, para pensarmos o que contribui para a tessitura de artesanias docentes.

Com aporte nos estudos que venho realizando, somado aos questionamentos que me movem, optei por realizar uma **pesquisa-intervenção**, utilizando como ferramentas metodológicas *a proposição e acompanhamento de um grupo de investigação e a análise textual discursiva - ATD*, com o **objetivo** de *compreender a partir de que referências os professores estão desenvolvendo diferentes modos de compor artesanias docentes na pré-escola.*

Para tanto, decorrem os seguintes **objetivos específicos**:

- a) *Conhecer como os professores percebem e materializam seus modos de estar com as crianças e como organizam a ação pedagógica na pré-escola.*
- b) *Explicitar possibilidades de composições de docências artesanais que compreendam práticas pedagógicas inventivas na pré-escola.*

Este estudo está dividido em seis partes. No primeiro capítulo, como vimos, constam as *bagagens*, o que carrego das minhas experiências como interesse em realizar a pesquisa, com a apresentação da dissertação e os objetivos a serem alcançados.

No segundo, defino *a pré-escola como o lugar da pesquisa*, trazendo alguns elementos que constituíram *a pré-escola no cenário brasileiro*, além de abordar como foi se desenhando *a pré-escola na Rede Municipal de Novo Hamburgo* a partir do reposicionamento da Educação Infantil no Brasil e as implicações dessa trajetória nos dias atuais.

No terceiro capítulo, apresento as *bússolas: escolhas metodológicas que guiam a pesquisa*, narrando como foi organizado o Grupo de Investigação da Pré-escola - GIPE, formado para realização desta pesquisa-intervenção, que utilizou como ferramenta metodológica o grupo de investigação.

No quarto capítulo, concentro-me em trazer *os pontos de partida para pensar artesanias docentes na pré-escola*, com o *mapeamento das pesquisas já realizadas sobre artesanias docentes*, categorizando-as em três pontos de análise: escuta,

ambiente e registros, além de dissertar sobre o conceito de *artesanias docentes como possibilidades para pensar o ofício de ser professor na pré-escola*.

No quinto capítulo, trago os *encontros com o fazer e o pensar a pré-escola*, com alguns elementos que mais se evidenciaram nos achados da pesquisa, relacionados a ideia de artefício docente apontada por Sennett (2018, 2019, 2021), organizados em três categorias de análise que partiram dos questionamentos dos professores e coordenadores pedagógicos, que mais ficaram evidentes, ao iniciarmos os encontros do grupo de investigação, contrastados com a escuta como atitude; o ambiente como oportunidade; os registros como composições de histórias de vida; todos esses, como possibilidades de desenvolver uma docência artesanal.

Por fim, no sexto capítulo, apresento *possíveis trilhas para compor artesanias docentes na pré-escola*, nas considerações que faço, após a realização desta pesquisa, apresentando indícios para seguirmos pensando diferentes modos de fazer o trabalho, de ser docente, de estar em relação com os meninos e as meninas nas escolas.

2. A PRÉ-ESCOLA COMO O LUGAR DA PESQUISA

Para situar as escolhas que fiz nesta pesquisa, destaco marcos da trajetória da pré-escola no Brasil e no cenário da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, para refletir sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de artesania docente na pré-escola.

2.1. A PRÉ-ESCOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Nas últimas quatro décadas, os movimentos sociais e debates educacionais brasileiros discorrem sobre a Educação Infantil, no que se refere aos direitos das crianças, às práticas pedagógicas e às estratégias de formação de professores. Por muito tempo, a educação das crianças pequenas era responsabilidade das famílias e do grupo social ao qual elas pertenciam, e não havia espaços educativos destinados a elas.

O atendimento institucional para crianças em creches e pré-escolas em nosso país iniciou com intencionalidades distintas⁵, uma vez que tiveram suas origens inspiradas em modelos europeus ocidentais que se diferenciavam pelas condições econômicas das famílias, sendo

[...] as **creches** (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os **jardins de infância**, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 17, grifos meus).

Com o surgimento da pré-escola, é possível perceber o caráter preparatório para as classes mais favorecidas, com a inauguração de “uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança [...] diferenciadas das proposições dos modelos escolares” (ROCHA, 2001, p. 27-28), porém vinculadas a uma intervenção com práticas homogeneizadas, marcadas pela padronização da escola tradicional.

⁵ A “creche” atendia crianças de zero a seis anos, enquanto o “Jardim de Infância” crianças a partir de quatro anos. Os primeiros Jardins de Infâncias da Rede Municipal de Novo Hamburgo, tinham uma proposta pedagógica inspirada em Friedrich Froebel, com propostas que privilegiavam o jogo e o brinquedo para o desenvolvimento sensorial, até que a concepção preparatória passou a forçar a expansão, passando esta etapa a denominar-se de pré-escola.

Na legislação educacional brasileira, a educação pré-escolar é cunhada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada pela Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a educação como direito de todos, mas possibilitava que ela fosse ofertada no lar e na escola, afirmando em seu artigo 23º que a “educação pré-primária” destinada aos menores de sete anos, seria “ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961). De acordo com essa Lei, ficava a critério da família matricular ou não os seus filhos em instituições pré-escolares, sendo obrigatório o ensino primário de quatro a seis anos de duração.

Somente dez anos depois, com a atualização das diretrizes a partir da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o então 1º grau foi implementado, com oito anos de duração, e fixou obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos sete anos, uma vez que referia-se à Educação Infantil apenas no seu artigo 19, § 2º, afirmando que os sistemas de ensino “velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, o atendimento educacional das crianças a partir de cinco anos ocorria, em sua maioria, em turmas de pré-escola nas escolas primárias, sujeito ao número de vagas ofertadas, em geral muito inferiores à demanda.

No que diz respeito às crianças de 0 a 6 anos, o Estado começava a manifestar sua preocupação com o caráter educativo das ações a elas dirigidas: discursos ufanistas eram proferidos em defesa da pré-escola, como se ela pudesse salvar a escola de primeiro grau e resolver seus problemas de repetência e evasão. A pré-escola era proposta como uma espécie de vacina contra o fracasso escolar! (KRAMER, 1992, p.122).

Contrapondo os pressupostos da educação compensatória, Kramer defende que o trabalho pedagógico na educação pré-escolar deveria partir do que as crianças sabem, e não do que a sociedade convencionada falta para ela.

A Constituição Federal de 1988 marcou um novo quadro político no país, restabeleceu o Estado de Direito e inseriu a criança num contexto de cidadania, como “sujeito de direitos”, a serem garantidos com “absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado”. (BRASIL, 1988). E, no seu artigo 208 § 4º, afirma que é dever do Estado garantir a Educação Infantil às crianças de até seis anos em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1988).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a creche e a pré-escola começaram a ter uma história única, como afirma Beber, Richter e Barbosa ao reforçar que

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, grifos meus).

E mesmo que creches e pré-escolas, por determinação constitucional, tenham passado a compor os sistemas educacionais, tal determinação só se tornou efetiva, em seu estatuto legal, em 1996, com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer em seu artigo 21º, §1º, que a “educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio”. (BRASIL, 1996).

A partir do momento que a Educação Infantil foi considerada uma etapa da educação básica, deixou de ser apenas uma ação assistencial às crianças pequenas e passou a integrar o processo educativo formal, como responsabilidade das instituições escolares, que devem integrar os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. No seu artigo 89 a LDBEN Nº 9394/96 estabeleceu um prazo de três anos para efetivar essa passagem (BRASIL, 1996). Também passou a exigir, de acordo com seu artigo 62, que o atendimento às crianças fosse feito por professores habilitados preferencialmente em cursos de licenciaturas, de graduação plena, sendo admitida a modalidade Normal, oferecida em nível médio, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Tanto a Constituição Federal, em seu artigo 211, como a LDBEN, em seu artigo 11, §5º, definem que é competência dos municípios “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas”. (BRASIL, 1996).

Por meio dessa Lei, a educação que, até o momento, era entendida como pré-escolar antecedia ao ingresso na escola obrigatória aos 7 anos de idade e se dividia entre instituições vinculadas à assistência social e à área educacional. Na sua forma administrativa e na sua concepção (creches e pré-escolas), passam a ser vinculadas administrativamente à área educacional. Desde então, as duas instituições carregam a concepção

pedagógica, além de serem compreendidas como uma etapa única, a Educação Infantil, e parte da Educação Básica. (FERNANDES, 2014, p.53).

Com estas mudanças, as Secretarias de Educação passaram a se responsabilizar por toda a Educação Infantil. Nesta nova organização, utilizam a divisão etária para marcar o trabalho da creche e da pré-escola, deixando de segregar o tipo de trabalho realizado e o público atendido. Também, fica compreendido que os estabelecimentos de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar à família, buscando o desenvolvimento integral das crianças.

Conseqüentemente, tornou-se necessário repensar a especificidade da Educação Infantil, bem como pensar as articulações necessárias da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Porém, como nos reforça Kuhlmann Jr., tendo o cuidado de não antecipar o modelo do Ensino Fundamental, pois “[...] o modelo da escola primária é inadequado para esta faixa etária – em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária [...]” (KUHLMANN JR., 1998, p. 207).

Uma importante transformação na educação brasileira se dá com a Emenda Constitucional (EC) Nº 59, de 11 de novembro de 2009, na medida em que insere a universalização e a democratização do acesso à pré-escola e ao ensino médio. Esta Emenda altera o §1º, do artigo 208, e estabelece como dever do Estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. E no seu artigo 6º estabelece o ano de 2016 como prazo para implementação progressiva da obrigatoriedade de atendimento a essa faixa etária.

Essa alteração constitucional muda o compromisso do poder público, que deixa de ter apenas o Ensino Fundamental obrigatório para ter a Educação Básica obrigatória. Por esse motivo, assim como o Estado tem o dever de oferecer vagas para atender a demanda de crianças e adolescentes, estes, juntamente com suas famílias passaram a ter obrigação da matrícula e da frequência.

Quando se fala em qualidade na Educação Infantil e na elaboração de uma proposta pedagógica para esta primeira etapa da Educação Básica, é importante lembrar que, na sociedade, existem vários movimentos em defesa da primeira infância, que lutam por uma concepção de Educação Infantil que seja comprometida

com os direitos da criança, como o Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil (MIEIB), que luta por esta identidade da Educação Infantil.

Neste contexto de valorização da Educação Infantil, são revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pela Resolução do CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, a partir do Parecer Nº 20/2009. No seu artigo 4º, o Parecer orienta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão ter como centro a criança em seu planejamento curricular, afirmando que é

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. De acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009a).

A Resolução também apresenta uma série de orientações para nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, seus princípios, suas funções sociopolítica e pedagógica, seu objetivo e sua implementação. Essas propostas devem prever condições para o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos, estabelecendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Também enfatiza que as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2009b).

No ano de 2013, sob a Lei Nº 12.796/2013, foram incluídas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 alterações que dispõem sobre a obrigatoriedade de frequência e a organização da oferta da Educação Infantil, imprimindo como finalidade dessa etapa o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 2013). Para implementação da obrigatoriedade da oferta da pré-escola, o poder público teve o ano de 2016 como prazo para que fosse universalizado. Segregar a Educação Infantil de modo a obrigar que haja oferta para todas as crianças dos quatro a seis anos e que elas sejam matriculadas e frequentem a escola, enquanto as de zero a três anos têm direito, mas não obrigatoriedade, gerou várias discussões no meio político e acadêmico.

Em 2016, em um estudo que realizei para analisar o atendimento da pré-escola, na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, para além da obrigatoriedade, resalto que

O que ocorre é que no momento em que a pré-escola passa a ser obrigatória, como forma de controle do Estado, para garantir o direito das crianças à educação, também ocorre a limitação da possibilidade de escolha, uma vez que o direito passa a ser feito a partir de uma imposição legal, ao invés de ser universalizado o acesso para todas as crianças à esta etapa da educação (STREIT, 2016).

Os especialistas tinham o receio de que os municípios priorizassem o atendimento da pré-escola e deixassem de atender as crianças com idade de creche. Na próxima seção, no quadro 1, apresento a evolução das matrículas na RME/NH de 2009, ano que foi aprovada a EC nº 59/2009, que retrata a evolução do número de crianças matriculadas na Educação Infantil, elucidando que, na realidade do município estudado, ocorreu a expansão da matrícula tanto na creche, quanto na pré-escola. Inclusive a porcentagem de maior aumento está na creche, contrariando o movimento que se tinha receio e que de fato ocorreu em outras realidades.

Outra preocupação quanto a obrigatoriedade da frequência da pré-escola, é a possibilidade de ocorrer a legitimação de uma maior aproximação com as características do Ensino Fundamental. O que pode ocorrer, mas também o movimento contrário é possível. Enquanto assessora pedagógica na SMED/NH, pude acompanhar movimentos de escolas que passaram a repensar toda organização de tempo, espaços e propostas, especialmente dos anos iniciais, influenciadas pelo aumento da presença de crianças menores na escola.

Em 2017, ocorre a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe um arranjo curricular para Educação Infantil por cinco Campos de Experiências, 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” (BRASIL, 2017, p. 40). Desses Campos desdobram-se objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com o compromisso de garantir os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; com a finalidade de assegurar as condições para que as crianças aprendam, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

A BNCC ressalta, como compromisso docente, a garantia de múltiplas situações para promoção do desenvolvimento pleno das crianças. Dessa forma, é o professor o responsável pela seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento do conjunto de práticas e interações, através da reflexão e da diversidade de registros, que expressem a “observação da trajetória de cada criança

e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 39).

Para pensar sobre a docência na pré-escola, no Brasil, é preciso reconhecer o pouco tempo de existência dos seus marcos normativos. Para além disso, se faz necessário pensar nos contextos e nas vidas envolvidas na implementação de todos esses regramentos, uma vez que a materialização do modo como estamos no encontro com o outro depende dos valores e cultura que estamos imersos e (re)produzimos.

Por isso, este estudo pretende acompanhar o modo como professores elaboram seus saberes docentes através da narrativa dos seus fazeres. Procurar compreender como eles realizam suas ações pedagógicas na pré-escola pode ser um caminho para compor uma docência artesanal e reflexiva.

2.2. A PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO

A escolha por fazer a investigação na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo⁶ ocorre por, atualmente, ser uma das responsáveis pela formação continuada dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil. Além disso, essa Rede tem uma história marcada por investimentos na qualificação do seu trabalho com a Educação Infantil, mesmo quando essa etapa educativa ainda não era considerada parte da Educação Básica.

No ano de 2023, a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo conta com 91 escolas em funcionamento e atende 23.602 estudantes. Desses, 15.495 estão matriculados no Ensino Fundamental e 8.107 crianças na Educação Infantil, sendo 3.663 na etapa creche e 4.444 na pré-escola⁷.

Atualmente, há 216 turmas de pré-escola, atendidas em 59 escolas municipais, que são agrupadas em quatro regiões – Norte, Sul, Leste e Oeste - conforme a localização geográfica de cada uma delas, divididas por bairros. Essas turmas estão lotadas em 47 das 52 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) e as outras em 12 das 38 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Todas com oferta em turno único de quatro horas.

⁶ A cidade de Novo Hamburgo está situada no Vale do Sinos, pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com população estimada de 247.303 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁷ Dados fornecidos pelo Setor de Gestão da SMED/NH em maio de 2023.

Para o acompanhamento do trabalho pedagógico, há, na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH,) um Núcleo da Educação Infantil que, além de uma coordenação geral, conta com uma pedagoga responsável pela Educação Infantil em cada região. Cada região também conta com: uma pedagoga do ensino fundamental, uma psicóloga, uma assistente social, uma profissional de referência para questões de inclusão e diversidade e uma profissional de suporte de tecnologias digitais e informática.

Na SMED/NH, também há o Núcleo de Formação Continuada que, além dos formadores de outras áreas, possui duas profissionais, pedagogas, responsáveis pela formação dos professores, apoiadores, coordenadores pedagógicos e diretores que trabalham com a Educação Infantil.

Cada escola da RME/NH conta com um ou mais coordenadores pedagógicos, dependendo do número de estudantes que possui. Escolas com até 199 matriculados em turno parcial ou 99 em turno integral, contam com 20 horas semanais deste profissional. Já as escolas com 200 a 699 estudantes, contam com um coordenador pedagógico de 40 horas semanais. Escolas com matrículas entre 600 e 999 estudantes, tendo acima de dez turmas de anos finais, ou que excedam os 700 estudantes, contam com 60 horas semanais de coordenação pedagógica (NOVO HAMBURGO, 2015, p.1-2).

A RME/NH possui atualmente 2080 professores, dos quais 13 são recreacionistas. Conta também com mais 66 professores contratados⁸ e 176 professores que atuam nas escolas administradas por contrato de gestão⁹. Destes, 692 trabalham na Educação Infantil do município, sendo 478 na creche e 214 na pré-escola¹⁰.

O regime de trabalho dos professores é de 20 ou 40 horas semanais, sendo que $\frac{1}{3}$ dessa carga horária é destinada para atividades de planejamento e estudos. Além do acompanhamento individual que os professores têm da coordenação pedagógica da escola, há momentos formativos ao longo do ano nas unidades, bem como oferta de formação continuada pela mantenedora, em duas modalidades:

⁸ Os professores são contratados a partir de um processo de seleção simplificado, para cobrir licença gestante e adotante.

⁹ Das 38 EMEI, 12 escolas são administradas através de contrato de gestão, nas quais a administração dos recursos é feita por uma entidade conveniada que recebe repasse financeiro do município. As entidades são responsáveis por contratar os profissionais necessários e gerir os custos de manutenção dessas escolas. No entanto, a gestão pedagógica é de responsabilidade da SMED/NH.

¹⁰ Dados informados pelo Setor de Gestão de Pessoas da SMED/NH em 15/05/2023.

eventos formativos, para todos profissionais e percursos formativos específicos para professores de cada etapa educativa, durante o horário de trabalho. Nessa última modalidade, devido ao elevado número de profissionais envolvidos com a Educação Infantil, não é possível a participação de todos, limitando-se a priorizar que ao menos um professor por escola faça parte de um dos grupos formativos durante cada ano letivo. Além das modalidades já mencionadas, são promovidas formações temáticas, com a intenção de ampliar repertório e abordar temas de interesse dos professores de Educação Infantil, articulados pelo Núcleo de Formação Continuada em parceria com profissionais convidados e, assim, atender a um maior número de professores.

2.2.1. Breve histórico do atendimento das crianças na Rede Municipal de Ensino

O início da oferta educativa em Novo Hamburgo ocorreu por iniciativa dos imigrantes que queriam garantir educação aos seus, visto que a primeira lei de instrução, criada em 1827, apenas permitia aos Estados organizarem sua educação, mas não previa recursos para o mesmo. As primeiras escolas criadas na cidade trouxeram a marca protestante ou católica, na comunidade de Hamburger Berg, onde hoje se localiza o bairro Hamburgo Velho (RIBEIRO, 2014).

Em 1876, com a instituição da obrigatoriedade do ensino, foi que os cidadãos com menos recursos financeiros, negros e indígenas passaram a ter direito de também frequentar a escola, sendo que a idade mínima para ingresso era de sete anos de idade. Em Novo Hamburgo, quando o município ainda era um distrito de São Leopoldo, em 1883, existiam apenas duas escolas públicas (GRÜN, 1982).

Em 5 de abril de 1927, quando Novo Hamburgo emancipou-se de São Leopoldo, existiam sete escolas estaduais, uma municipal e seis escolas particulares que atendiam cerca de 924 estudantes. Nos anos seguintes, foram construídas mais algumas escolas: uma estadual, cinco municipais e duas particulares (SOUZA, 2011).

Em 1930, Novo Hamburgo tinha oito escolas, sendo a maior parte delas privadas e comunitárias. Passados dezesseis anos e o processo de pressão pela nacionalização da educação, muitas dessas escolas vieram a fechar e outras tantas

escolas públicas foram criadas. Assim, em 1943, a cidade contava com vinte e três instituições de ensino (RIBEIRO, 2014).

Somente em 1952, foi instituído o primeiro documento que regimentava as escolas municipais. O Decreto Municipal N° 4, de 16/10/1952, indicava que a educação estava passando por mudanças, principalmente no que diz respeito aos tempos e às formas dos espaços escolares. O crescimento do acesso à educação e a maior quantidade de escolas passaram a exigir regras que tornassem mais padronizadas as escolas. Vê-se, nos Artigos 2° e 3° daquela lei, que uma “escola” era a instituição de um professor que atendia determinada comunidade. Se fosse necessário mais do que um professor naquela comunidade, ou por interesse usassem do mesmo espaço, já não seria mais denominada “escola isolada” para chamar-se “escola reunida” ou “grupo escolar” (NOVO HAMBURGO, 1952).

Nos anos de 1950, a comunidade e os membros da municipalidade estavam buscando estabelecer uma organização consistente para a educação em Novo Hamburgo. Na época, o país como um todo enxergava na educação uma porta para levar a nação a patamares de maior qualidade de vida e de “civildade”, além de atingir os ideais de nacionalização.

No ano de 1961, em âmbito nacional, foi decretada pelo presidente João Goulart a primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por meio da Lei Federal N° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa legislação trouxe consigo mudanças significativas no contexto educacional, entre elas a universalização do direito ao acesso à educação.

Em 1975, o professor Ernest Sarlet assumiu a presidência do Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo (CME/NH), cargo que ocupou até 1978. Ele iniciou sua atuação no município pelo Conselho, mas posteriormente veio a tornar-se secretário Municipal de Educação. Sarlet foi um dos mais importantes e destacados nomes da história da Educação em Novo Hamburgo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO, 2020).

Dos anos 1950 aos anos 1980 a população de Novo Hamburgo cresceu de 29.447 para 136.494 habitantes, devido aos impactos do crescimento econômico da cidade no período áureo do setor calçadista

O período áureo da educação no município ocorreu na década de 1970 cuja referência na indústria coureiro/calçadista projetou o lugar no contexto econômico nacional/mundial a partir da Festa Nacional do Calçado (FENAC), sendo responsável pelo crescente progresso e êxodo

populacional, principalmente, quanto a redefinição do espaço urbano (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2015, p.2).

Nesse período, o governo municipal conseguiu avançar nas políticas educacionais que, naquele momento de crescimento demográfico e econômico, resumiam-se ao desafio de gerar vagas suficientes. Havia um entendimento local sobre a necessidade de universalização do ensino, pelo menos no que diz respeito ao ensino primário, atualmente denominado como os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para suprir aquela demanda, era necessário construir escolas e contratar um grande número de professores.

Em 1983, o professor Ernest Sarlet, então, foi nomeado como secretário Municipal de Educação e Cultura, num período de grande expansão do número de escolas na Rede Municipal de Ensino. De 1983 a 1986 foram construídas 16 escolas. Porém, foi o investimento na qualidade da oferta do ensino que se destacou (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO, 2020).

Com o intuito de oportunizar o crescimento econômico e o aperfeiçoamento nos processos, foi feito um movimento para inserir as novas tecnologias através de computadores. Em 1984, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura assinou uma parceria, com o Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LEC/UFRGS), aderindo ao Projeto AGORA. Iniciou-se, então, um período de pesquisa, em parceria com a Professora Léa Fagundes, com o objetivo de avaliar os impactos da introdução da informática no ambiente escolar (NOVO HAMBURGO, 2017).

O estudo foi realizado com 12 estudantes da Rede Municipal que vieram a fazer uso de um microcomputador doado por um empresário ao Município. Os resultados do estudo foram enviados ao Ministério da Educação, junto a uma solicitação de verba para aquisição de microcomputadores para formar uma sala de informática. O pedido obteve êxito e, em 1985, o Município de Novo Hamburgo firmou um convênio inédito com o MEC para a instalação de um centro de informática educativa na rede pública de ensino. Essa ação foi inovadora, sendo a primeira em toda a América Latina (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO, 2020).

Em 1987, o secretário Ernest Sarlet lançou o Projeto “Educação e Mudança - Do aipim ao computador”, propondo várias ações, entre elas a descentralização do atendimento de núcleos de informática educacional dentro das escolas, nos vários

bairros da cidade. Assim, Novo Hamburgo se tornou referência nacional e internacional de inovação e tecnologia no contexto educacional. Esse projeto envolvia ações para qualificação do ensino para além da informática, como: a criação de espaços para o contato com a natureza com a criação do horto municipal, o incentivo para cada escola ter sua própria horta e os monitores ecológicos; e a garantia de turmas de jardim de infância em todas as escolas municipais (Arquivo Municipal de Novo Hamburgo).

Ao pesquisar as atas do Conselho Municipal de Educação, foi possível verificar que após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), universalizar o atendimento das crianças em idade escolar obrigatória era um dos focos do então Secretário de Educação, que leva os seguintes números ao colegiado, explanando que

O Município está encostando ou ultrapassando os 22.000 alunos. Atualmente, existem 830 turmas: **Pré-Escola: 165 turmas, com 4.000 alunos**; Classe Especial: 70 turmas, com 1.024 alunos; 1ª série: 174 turmas; 2ª série: 132 turmas; 3ª série: 115 turmas; 4ª série: 96 turmas; 5ª série: 58 turmas e 6ª série: 19 turmas. (NOVO HAMBURGO, Ata CME/NH N° 01, 1989, grifos meus).

Esses números representam muito do que estava sendo feito, uma vez que 22 mil alunos, está bem próximo dos 23.596 estudantes que a RME/NH possui atualmente, mas com uma população bem maior. Porém, meu destaque vai para o expressivo número de crianças atendidas na pré-escola, demonstrando o investimento que já era feito nesta etapa, mesmo quando não era obrigatória. Nesse período, todas as escolas municipais tinham turmas de Jardim de Infância e, em algumas creches de bairros periféricos mais populosos, também atendiam a pré-escola.

Outra ação que reverberou na qualificação do atendimento entre o final dos anos oitenta e início dos anos noventa, foi o investimento na formação dos professores através do curso de estudos adicionais. Eles eram ofertados pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, e todos os professores que estavam ou ingressaram na Rede Municipal sem ter a graduação em Pedagogia, precisaram fazer os adicionais em pré-escola ou alfabetização. A formação, de 300 horas, ocorria fora do horário de trabalho durante um ano e resultava, com sua conclusão, em uma progressão na carreira, com aumento de 10% no salário (Arquivo Municipal de Novo Hamburgo).

Em outra ata do CME/NH, foi possível verificar que o investimento na educação pelo município era alto nessa época, tanto que 40% do orçamento municipal era aplicado em Educação, segundo relatório apresentado pelo Prefeito, que pedia auxílio do colegiado no sentido de efetivar um regime de colaboração com o governo do Estado, especialmente para as turmas de anos finais do Ensino Fundamental (NOVO HAMBURGO, Ata CME/NH N° 06, 1989).

Desde 1999, ano em que, na RME/NH, o atendimento das crianças de zero a seis anos passou a ser compromisso da educação¹¹, as vagas para crianças a partir de quatro anos são oferecidas exclusivamente em turno parcial¹². Devido a essa reorganização, há um corte no atendimento ofertado pelo município, pois as crianças de zero a três anos têm a possibilidade de atendimento integral, enquanto as com quatro e cinco anos têm somente a opção de atendimento parcial e, ao ingressar para o ensino fundamental, voltam a ter a possibilidade do atendimento integral com o Programa Movimentos e Vivências na Educação Integral - MOVE.¹³

Na Revista Insumos para o Debate 2, publicada em 2011, que traz os impactos e perspectivas para a Educação Infantil a partir da EC N° 59/2009, fica evidente a preocupação de movimentos que defendem a primeira infância e especialistas da área, em tornar obrigatório somente a pré-escola, temendo por uma cisão na Educação Infantil.

Tornando obrigatória parte dela (a pré-escola) e afirmando que o acesso obrigatório à educação deve receber atenção prioritária por parte dos gestores públicos, cria-se uma tensão sobre a já frágil e desestruturada etapa da creche. Basta lembrar que a meta do PNE 2001-2010 era garantir que 50% das crianças de 0 a 3 anos estivessem matriculadas até o fim de 2010 e que até o fim de vigência do referido Plano, era atendido menos de 20% das crianças nesta etapa. (CARA, 2011, p. 7).

A preocupação de uma cisão entre as etapas creche e pré-escola em termos de substituição de matrículas não ocorreu na Rede Municipal de Ensino de Novo

¹¹ Adequação necessária devido a Educação Infantil se tornar a primeira etapa da Educação Básica na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9.394/96.

¹² As vagas ofertadas na etapa pré-escola pela educação sempre foram em turno parcial, porém o atendimento das crianças até 6 anos feitos em creches, sob responsabilidade da assistência social do município eram em turno integral.

¹³ O Programa Municipal de Movimentos e Vivências na Educação Integral (MOVE) substituiu o Programa Federal Mais Educação quando o mesmo foi encerrado. O MOVE consiste em um atendimento em todos os dias de aula, na perspectiva da educação integral, com propostas da permanência dos estudantes do Ensino Fundamental, especialmente do bloco de alfabetização, no turno oposto ao que os estudantes estão matriculados para frequentar a aula.

Hamburgo, como podemos ver no quadro 3, que traz o demonstrativo de matrículas na Educação Infantil desde a promulgação da EC N° 59/2009 até os dias atuais.

Quadro 1 - Matrículas da Educação Infantil na RME/NH de 2009/2023

ANO	EMEI		EMEF		TOTAL DA		TOTAL GERAL EI		
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	PRÉ-ESCOLA	PRÉ-ESCOLA	PRÉ-ESCOLA	PRÉ-ESCOLA			
	Nº TURMA	Nº CRIANÇAS	Nº TURMA	Nº CRIANÇAS	Nº TURMA	Nº CRIANÇAS	Nº TURMA	Nº CRIANÇAS	Nº CRIANÇAS
2009	80	1.280	59	1.217	111	2.393	170	3.610	4.890
2010	78	1.212	65	1.279	111	2.366	176	3.645	4.847
2011	82	1.227	63	1.317	102	2.227	165	3.544	4.758
2012	86	1.310	89	1.207	108	2.261	197	3.468	4.673
2013	115	1.574	60	1.263	93	1.971	153	3.234	4.808
2014	156	2.114	56	1.008	127	2.731	183	3.739	5.853
2015	163	2.190	55	995	134	2.814	189	3.809	5.999
2016	168	2.269	59	1.094	152	3.269	211	4.363	6.632
2017	174	2.632	50	921	171	3.607	224	4.524	7.156
2018	343	2.918	42	844	175	3.701	217	4.545	7.463
2019	465	3.446	45	850	186	3.794	231	4.644	8.090
2020	509	3.584	45	841	191	3.841	236	4.682	8.266
2021	664	3.546	49	902	180	3.691	229	4.593	8.139
2022	809	3.537	48	898	178	3.627	226	4.525	8.062
2023	335	3.663	48	919	168	3.525	216	4.444	8.107

Fonte: Sistema EducaWeb - Setor de Gestão Escolar da SMED/NH e Censo Escolar INEP. Elaborado pela autora (2023).

Pelo contrário, é possível verificar uma expansão da oferta tanto na etapa creche, como na pré-escola. Esse fato se deve aos movimentos que a Rede fez para universalizar a pré-escola sem deixar de ampliar o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. Uma das primeiras ações foi a reorganização da oferta de vagas do ensino fundamental, com a migração de turmas dos anos finais do ensino fundamental para as escolas da Rede Estadual, concentrando o atendimento da Educação Infantil e dos anos iniciais na RME/NH.

Outras ações que impactaram a expansão do atendimento da Educação Infantil na cidade são: a adesão ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Programa Proinfância, com a construção de doze escolas de Educação Infantil; a inauguração de outras quatro escolas de Educação Infantil para além das

construídas com subsídios do governo federal e a transformação de duas escolas de ensino fundamental em escolas de Educação Infantil.

Ao verificar esses movimentos é possível ver um esforço da mantenedora para garantir a universalização da pré-escola e, ao mesmo tempo, ampliar o atendimento da etapa creche.

Analisando a oferta de vagas nesses últimos quinze anos, podemos dizer que mesmo não atingindo a meta de 50% de atendimento das crianças na etapa creche, cunhado pelos dois últimos Planos Nacionais de Educação, ocorreu uma ampliação significativa de vagas nessa etapa, além da garantia de atendimento a toda demanda manifesta na etapa pré-escola.

Outra adequação foi a alteração de denominação das escolas de ensino fundamental que passaram a chamar-se Escola Municipal de Educação Básica, a partir da Lei Municipal de denominação N° 3.356/2021, uma vez que as turmas de pré-escola, pertencentes a etapa da Educação Infantil, também são ofertadas nesses estabelecimentos de ensino.

Para além da oferta, quando falamos da qualidade, a Rede Municipal de Novo Hamburgo apresenta um trabalho consistente na formação de professores que contribui para essa garantia. Desde que a creche passou para a educação, há na Secretaria Municipal de Educação uma equipe que trabalha no acompanhamento pedagógico e na qualificação desse atendimento aos bebês e crianças bem pequenas nas instituições de ensino.

Como já havia um trabalho consistente realizado na pré-escola na RME/NH, mesmo quando este não era obrigatório, por muitos anos a prioridade foi a etapa creche. Somente a partir de 2016, ano em que os municípios tinham o prazo final para universalizar a pré-escola, que a mantenedora passou a retomar um atendimento mais efetivo a essas turmas de pré-escola, com acompanhamento pedagógico e formação de professores. Com essa retomada, somado a ampliação do número de crianças atendidas e ao aumento e rotatividade de professores que trabalham com essa etapa, nesses anos, foi possível perceber a fragilidade do modo como as práticas pedagógicas estão ocorrendo e a necessidade de investir em um maior acompanhamento e formação continuada tanto com os professores quanto com os coordenadores pedagógicos envolvidos com a pré-escola.

No ano de 2019, a RME/NH lança seus cadernos orientadores da prática pedagógica. O Caderno 1 - Fundamentos e Concepções da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, traz a reflexão dos princípios que norteiam o trabalho da Rede (NOVO HAMBURGO, 2019). Já o Caderno 2 - Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil (NOVO HAMBURGO, 2020), documento orientador da RME/NH, propõe um diálogo com os professores no sentido de afirmar as concepções e orientar as práticas pedagógicas, com variados exemplos de documentações e cenas elaboradas por professores que atuam em diversas escolas da RME e que podem ser acessadas a partir de QR Code.

Uma das críticas feitas, especialmente pelos professores e coordenadores da pré-escola, é que o documento apresenta somente exemplos de comunicações da etapa creche, deixando de mostrar possibilidades de registros da ação educativa na pré-escola. Essa já era uma preocupação nossa, enquanto equipe que organizava o documento orientador, que, na sua versão final, traz a potência do trabalho que vem sendo realizado nas escolas municipais da cidade com os bebês e crianças bem pequenas, mas que não diferencia, nem apresenta a pré-escola e suas especificidades enquanto etapa da Educação Infantil.

A importância e a necessidade de tornar visível as particularidades do trabalho realizado com a pré-escola é um dos motivos que me fez querer investigar as práticas pedagógicas vividas por professores e crianças dessas turmas. A implementação do currículo construído a partir da BNCC (2017) está sendo uma oportunidade de revermos nossas práticas. Pela primeira vez, a RME/NH assume em seus documentos orientadores um modelo pedagógico participativo para a etapa da Educação Infantil, na intenção de romper com uma uniformidade pedagógica que falsamente nos dava ideia de ser um instrumento que garantiria igualdade de oportunidades (FORMOSINHO, 2020).

O desafio está em como vamos transgredir, nos formadores e professores, essa massificação do ensino. Como transformamos um fazer que propõe a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, da mesma maneira, para materializar em nossas ações o conceito de criança e professor como pessoas com agência, que estão implicados com a construção de seus próprios saberes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A RME/NH vem apostando na formação mais contextualizada nas práticas que emergem dos fazeres

dos professores com as crianças como uma forma de refletir sobre a prática para desenvolver modos de compor a docência, levando em consideração as compreensões plurais e contextualizadas de infância, a brincadeira e as interações como eixos das práticas pedagógicas, a valorização das experiências e dos saberes da criança e sua participação.

Nesse contexto, a oportunidade de investigar, de modo cooperativo, possibilidades de desenvolver uma docência artesanal que repercute em didáticas inventivas na Educação Infantil (GOBBATO, 2019) e de tensionar o que influencia a composição de docências mais artesanais na pré-escola, pode vir a ser inspirador para os professores da RME/NH, assim como para outros educadores em diferentes contextos.

3. AS BÚSSOLAS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS QUE GUIAM A PESQUISA

O caráter aberto e interrogativo do encontro com o outro é uma fileira de luzes refletoras para nossas perguntas, é também uma promessa de enriquecimento mútuo que vale a pena investigar. (LOPEZ, 2018, p. 44)

O que é a docência? Como um professor aprende a ser docente? Como estamos constituindo diferentes modos de compor artesanias docentes na pré-escola? Nesses questionamentos, que são fio condutor desta Dissertação de Mestrado, manifesta-se o desejo de, em colaboração, tirar da invisibilidade o debate sobre os modos de fazer e ser professor na Educação Infantil.

Nesse sentido, Maria Emília Lopez, em seu livro “Um mundo aberto: cultura e primeira infância” nos lembra que é no modo como estabelecemos relações com o outro que nossos esforços interrogativos se fortalecem. No desenvolvimento deste estudo, a organização metodológica me auxiliou no exercício de, ao mesmo tempo, coordenar a formação e realizar minha pesquisa a partir dela.

Nessa multiplicidade de papéis, de professora, formadora e pesquisadora, relato neste capítulo as escolhas metodológicas que direcionaram a investigação, como as bússolas que auxiliam os viajantes a encontrar seus caminhos.

Percebo que os professores anseiam por modelos. Quando participam da formação, buscam por orientações e inspirações sobre o que fazer e como fazer. Na contramão, enquanto formadores e pesquisadores, por vezes, deixamos o tensionamento dessas discussões que podem provocar a desnaturalização dos modos de fazer a educação nas pré-escolas, em nome da complexidade de criar o que poderíamos chamar de um *ethos* pedagógico (RÍOS, 2013), no sentido de estabelecer um modo de fazer que alie a ação docente aos princípios pedagógicos da Educação Infantil.

Como a intenção é buscar “percursos que nos constituam em condição de coerência, de convergência entre teorias - o que falamos - e práticas - o que fazemos” (MACEDO et al, 2012, p. 93), as escolhas traduzem tanto uma opção política, quanto implicações éticas, que precisam estar a serviço da escuta. Por isso, proponho uma **pesquisa-intervenção**, uma vez que “se traduz numa perspectiva de produção de conhecimento que articula o problema e a questão de

pesquisa ao modo de fazer, tomando-os como momentos distintos, porém indissociáveis” (MACEDO et al, 2012, p. 93).

A pesquisa-intervenção pressupõe a produção de conhecimento e a transformação da realidade de forma simultânea. Ao mesmo tempo que problematiza os saberes dos professores e as práticas que cada um desenvolve com as crianças com quem trabalham, abre espaço para o questionamento de conhecimentos concretizados e tem a intenção de fomentar a construção de novas práticas na educação (ROCHA; AGUIAR, 2003).

No desenvolvimento da pesquisa, “a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador” (ALVAREZ; PASSOS, 2015: 144), por isso não trabalhamos com uma proposta fechada de FORMAÇÃO, ou inFORMAÇÃO, mas buscamos tecer um modo de transformação a partir do compartilhamento de saberes situados, com o propósito de que as interferências se tornassem condição para o conhecimento.

A intervenção, aqui pensada como uma interação propositiva em que implica agir com (MACEDO et al, 2012), foi desenhada a partir da proposição do **Grupo de Investigação da Pré-escola - GIPE**, um pequeno grupo, formado por professores titulares e coordenadores pedagógicos¹⁴ envolvidos com turmas de pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo¹⁵.

Para análise dos dados, utilizo a **análise textual discursiva - ATD**, uma metodologia de pesquisa qualitativa proposta por Roque Moraes (PUC/RS), que visa compreender os sentidos produzidos em textos verbais e não verbais. A ATD se baseia em três momentos: a unitarização, a categorização e a meta-análise. Na unitarização, o texto é fragmentado em unidades de sentido, que são agrupadas por critérios de relevância e coerência. Na categorização, as unidades de sentido são classificadas em categorias temáticas, que expressam as ideias centrais do texto. Na meta-análise, as categorias são relacionadas entre si e com o contexto de produção do texto, buscando-se uma interpretação global dos sentidos construídos.

¹⁴ Nesta dissertação, optou-se por utilizar o gênero masculino meramente com o intuito de não sobrecarregar graficamente o texto, portanto, ao mencionar professores e coordenadores pedagógicos, são considerados todos os profissionais e as profissionais que atuam nas escolas participantes da pesquisa.

¹⁵ Inicialmente foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, mantenedora das escolas da RME/NH, autorização para criar o GIPE. Após ter a autorização, em diálogo com a assessoria dos núcleos de Educação Infantil e de Formação Continuada da SMED/NH, defini alguns critérios para a escolha das escolas a serem convidadas a compor o grupo de investigação.

A ATD é uma ferramenta útil para analisar diferentes tipos de textos, como artigos científicos, entrevistas, relatos de experiência, imagens, vídeos, etc.

3.1. O GRUPO DE INVESTIGAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA - GIPE

O GIPE é um grupo de investigação da prática pedagógica da pré-escola, que foi proposto por mim, para realizar os estudos do mestrado. É formado por professores e coordenadores pedagógicos de diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, que tem como objetivo repensar tanto os modos de desenvolver a formação dos profissionais envolvidos com esta etapa de ensino, como investigar como os professores percebem e materializam sua própria prática. É um grupo de profissionais que reúnem-se em momento de formação continuada em serviço para investigar o que cada participante vem desenvolvendo em sua turma e escola, para buscar sentido no que fazem e apoiarem-se para transformar a realidade em busca de um modo respeitoso e comprometido de estar com as crianças.

O GIPE foi criado com a intenção de oportunizar o **desenvolvimento de um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais** de diferentes escolas, através do estudo do currículo da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RME/NH para apoiar a **construção coletiva e reflexiva de modo(s) de fazer e registrar a ação pedagógica** na pré-escola, tanto singular como originar coletivos.

O acompanhamento desse grupo ocorreu a partir da análise de experiências vividas com as crianças e registradas pelos professores.

O grupo proposto para reflexão sobre as composições das docências, está situado no encontro entre a perspectiva estrutural e a perspectiva dialética da investigação social na articulação entre o qualitativo e o quantitativo (IBÁÑEZ, 1989). Está relacionado ao modo de conceber o mundo social, com suas estruturas objetivas, fruto das relações sociais construídas cultural e historicamente, que podem orientar nossas representações e práticas sociais. É a articulação entre o objetivismo e o subjetivismo, que constituem o *habitus* de um grupo social (BOURDIEU, 1999).

Esse grupo se formou com o intuito de promover o diálogo entre os participantes, ao mesmo tempo em que, cada professor também estava construindo

suas pesquisas com seus grupos, e investigando o seu próprio fazer, o que possibilita “refletir, negociar e compartilhar sentidos sobre ele a partir do olhar do outro. A pesquisa é, ela mesma, contexto de criação de conhecimento e de modos de ser”. (MACEDO et al, 2012, p. 99).

O grupo proporcionou a compreensão dos diferentes modos que os professores participantes da pesquisa estavam constituindo suas docências, que, assim como eu, tiveram a possibilidade de transformar-se ao longo do percurso percorrido.

Na medida em que o acompanhamento das situações vividas e registradas na prática com as crianças, pelos professores, foram objeto de análise e interpretação nos momentos de formação continuada, para refletir em colaboração sobre propostas de continuidade e aprofundamento do que estava sendo realizado, a metodologia escolhida corrobora com a pesquisa que busca a tomada de consciência do fazer pedagógico por parte do professor que compartilha sua prática. Aqui, enfatizo que entendo esse compartilhamento no mesmo sentido que Macedo (2012), pois para ele compartilhar “não significa compactuar: compartilhar é também contrapor, colocar-se na luta pela negociação de sentidos” (MACEDO et al, 2012, p. 99).

Nessa pesquisa-intervenção ocorrem processos de **investigações praxiológicas**, pois está centrada nos processos de transformação da práxis para responder a exigências do cotidiano pedagógico. Ao sugerir uma investigação praxiológica, Júlia Oliveira-Formosinho afirma que é preciso “agir e investigar a ação para a transformação; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir o conhecimento praxiológico¹⁶” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.18).

Desse modo, entendo o conhecimento praxiológico como uma articulação dialógica do sujeito com seu contexto, para responder aos múltiplos aspectos do fazer no cotidiano pedagógico. Por isso, acompanhar processos formativos de forma contextualizada me deu possibilidade de vivenciar a construção de um conhecimento pedagógico que emerge junto de quem realiza as ações, sustentadas

¹⁶ É a elaboração de um conhecimento pedagógico que surge junto aos professores, alimentado por teóricos que buscam responder à complexidade da transformação da prática. É um diálogo entre a práxis (ação situada) e uma determinada herança teórica (modelos pedagógicos), atravessada por uma ética (crenças e valores) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

em pedagogias participativas, para responder a complexidade da transformação da prática educativa.

Para avigorar essa questão, Malaguzzi diz que “é importante para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (2016, p. 65), confirmando a necessidade da aplicação social, para além dos dados científicos que a pedagogia pode produzir. O pedagogo ainda é enfático ao dizer que o desenvolvimento dos professores precisa ocorrer a partir da reflexão dos seus próprios contextos, indicando que “assim como a inteligência torna-se mais vigorosa por meio de seu uso constante, também o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta” (MALAGUZZI, 2016, p. 78). O que vem contribuir para a necessidade do professor aprender a observar, registrar e interpretar continuamente os processos vividos pelas crianças e por eles mesmos, na sistematização da documentação pedagógica (MALAGUZZI, 2016).

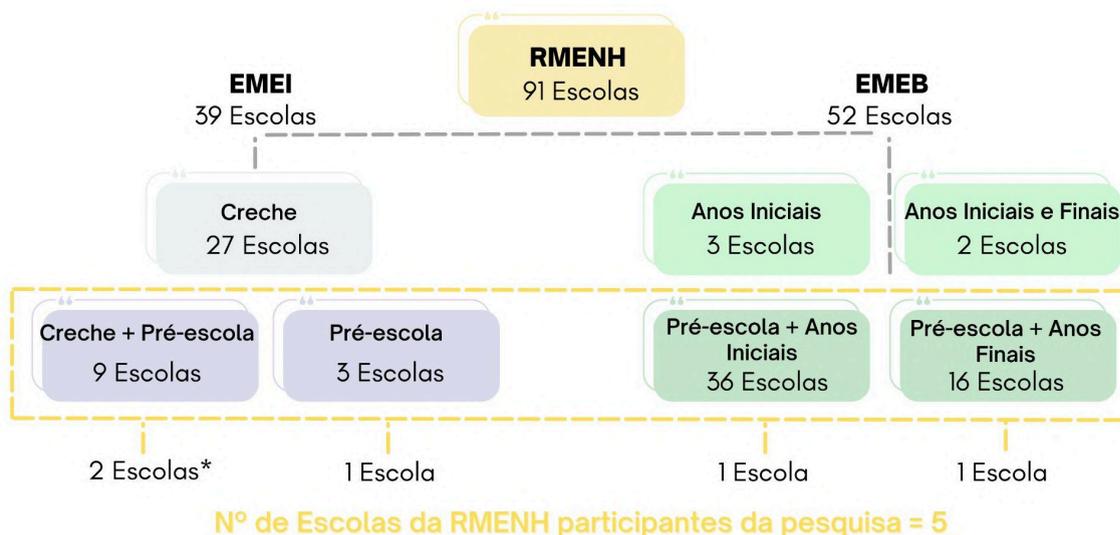
A RME/NH, está implementando a documentação pedagógica como uma possibilidade que sustenta um modo de organizar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, ela é utilizada como processo da ação docente e revisitada nos momentos formativos como base de dados para investigações praxiológicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2020), para qualificar os processos e registros reflexivos dos professores sobre seus fazeres.

Como uma das maiores queixas, durante as formações, girava em torno da ideia de que em escolas específicas de Educação Infantil, ou com número reduzido de estudantes, a probabilidade de fazer um trabalho qualificado é maior, optei por compor o grupo com escolas que apresentam diferentes perfis de oferta de ensino. Além disso, a experiência de acompanhar professores, que trabalham em diferentes perfis de escolas ao longo dos anos, me mostra que o local em que o professor atua influencia seu modo de trabalhar, pela cultura institucional constituída ali. Porém, o jeito de fazer do professor passa também pelo que ele vai construindo a partir de suas experiências. Assim sendo, um professor também pode influenciar a instituição em seus modos de ver e fazer suas práticas pedagógicas.

Por isso, não poderia fazer uma proposta de investigação acompanhando apenas um perfil de escola com um estudo de caso. Assim, procurei eleger os diferentes perfis de escola que a RME/NH tem no sentido de oferta de turmas e tipos

de escolas, para abarcar uma diversidade de organização (número de profissionais, estudantes e estruturas físicas) até chegar nos tipos de escola demonstrados na figura a seguir:

Figura 2 - Perfis de Escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo



* Foi acrescentado uma EMEI no grupo por ser da Zona Rural da cidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após análise, o critério de escolha foi ter uma escola de cada perfil de oferta que atende turmas de pré-escola, acrescentado mais uma EMEI por estar localizada na zona rural, totalizando cinco escolas participantes.

Também defini que seriam convidados um professor e o coordenador pedagógico responsável pelas turmas da pré-escola. Mesmo que o foco da pesquisa não seja analisar o papel do coordenador pedagógico, entendi que ter a presença dele junto do professor auxiliaria a qualificar o processo formativo e a pensar o modo como cada escola vem sistematizando o trabalho com esta etapa.

Uma das queixas dos docentes é a falta de acompanhamento por parte do coordenador pedagógico na pré-escola, uma vez que, com exceção de 3 escolas das 64 que atendem pré-escola na RME/NH, este profissional também acompanha as turmas da creche ou dos anos iniciais do ensino fundamental, sobrecarregando e dificultando o exercício da articulação dos processos de aprendizagem das crianças e adultos na escola. Ana Bondioli reforça que,

ao coordenador pedagógico é requisitada uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa, devendo ter dentre as suas funções a de avalista do respeito aos padrões qualitativos publicamente defendidos e de sustentar de dentro o processo de adequação a esses padrões e da manutenção da qualidade [...] de tutela dos direitos da infância, da equidade de tratamento, da transparência dos procedimentos (BONDIOLI, 2004, p.136).

Se a pesquisa aspira investigar o modo como os professores estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas, entendo que o coordenador pedagógico precisa fazer parte do movimento de reflexão sobre essas práticas. Por isso, fiz o contato com os coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas, explicando que a organização desse percurso formativo seria nos mesmos moldes das demais formações oferecidas pela SMED/NH, mas que, nesse caso, tratava-se de um convite, uma vez que esse grupo seria o objeto da minha pesquisa de mestrado.

Todas as escolas contatadas aceitaram participar e ficou a cargo do coordenador pedagógico convidar um professor para acompanhá-lo nos encontros que ocorreram de março a novembro de 2023¹⁷, às terças-feiras, das 8h às 11h. Um dos critérios utilizados pelos coordenadores para o convite à participação do professor foi que este atuasse como regente de uma turma de pré-escola no turno da manhã, para facilitar sua participação no momento da hora-atividade, em que a turma é atendida por um professor de projeto.

O grupo de escolas e participantes ficou organizado da seguinte maneira:

- EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, **que** atende da FE 4 Anos a 5º Ano do Ensino Fundamental. Faz parte da região oeste do município e atende 325 estudantes, sendo 90 crianças na pré-escola e 235 no Ensino Fundamental. Possui 2 turmas de FE4 e 2 turmas de FE5. Participam do GIPE: o coordenador pedagógico, e uma professora que trabalha 40 horas semanais na escola, em turmas de pré-escola.
- EMEB Prof. Adolfina J.M. Diefenthäler, atende da FE 4 Anos ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Faz parte da região norte do município e atende 752 estudantes, sendo 102 crianças na pré-escola e 650 no Ensino Fundamental. Possui 2 turmas de FE4 e 3 turmas de FE5. Participam do GIPE: a coordenadora pedagógica que atende as turmas de Educação Infantil e dos

¹⁷ A periodicidade dos encontros nos meses de março a abril foram quinzenais. Nos demais meses do ano foram mensais. Além dos encontros, também ocorreram visitas nas escolas.

anos iniciais, e a professora que trabalha 40 horas semanais na escola, sendo 20h na FE 4 e 20h no 1º Ano.

- EMEI Caracol, atende da FE 0 a FE 4 Anos. Faz parte da região oeste do município e atende 106 crianças, sendo 78 na creche e 28 crianças na pré-escola. Possui 2 turmas de FE4. Participam do GIPE: a coordenadora pedagógica, e a professora, que trabalha 20 horas semanais como professora na RME/NH.
- EMEI Girassol, atende da FE 4 a FE 5 Anos. Faz parte da região leste do município e atende 160 crianças na pré-escola. Possui 9 turmas, sendo 5 turmas de FE4, 3 turmas de FE5 e 1 turma integrada de FE4 e 5. Participam do GIPE: a coordenadora pedagógica, e a professora, que trabalha 40 horas semanais na escola, com turma de pré-escola.
- EMEI Raio de Luz Dorvalina Tavares da Silva, atende da FE 0 a FE 5 Anos. Faz parte da zona rural, situada na região sul do município e atende 186 crianças. Possui 4 turmas de pré-escola, sendo 2 de FE4 e 2 de FE5. Participam do GIPE: a coordenadora pedagógica, e a professora, que trabalha 40 horas semanais na mesma escola, como professora na pré-escola.

Todos os coordenadores pedagógicos que fazem parte do GIPE trabalham 40 horas semanais na função, na escola participante. Entretanto, cabe destacar que os coordenadores das EMEB também acompanham, além das turmas de pré-escola, turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cada escola participa com um professor responsável por alguma turma de pré-escola, juntamente com o coordenador pedagógico da unidade¹⁸, conforme o quadro abaixo:

¹⁸ As escolas e os participantes foram consultados sobre ter seus nomes informados neste estudo e optaram por ter seus nomes verdadeiros ao longo desta dissertação.

Quadro 2: Escolas, professores e coordenadores pedagógicos participantes do GIPE

Escola	Localização	Etapas atendidas	Nº matriculados	Coordenador Pedagógico	Professor
EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto	Rincão Região Oeste	FE4 ao 5º Ano	Total: 325 Pré- escola: 90 EF: 235	Everton Inácio Becker	Tathiana de Andrade Fülber
EMEB Prof. Adolfina J.M. Diefenthaler	Kephas Região Norte	FE4 ao 9º Ano	Total: 752 Pré- escola: 102 EF: 650	Lea Cristina dos Santos	Tamara Caroline Budke Alves
EMEI Caracol	Primavera Região Oeste	FE0 a FE4	Total: 106 Creche: 78 Pré- escola: 28	Suélen S. Machado Dörr dos Santos	Siméia Pinto Fernandes Goularte
EMEI Girassol	Canudos Região Leste	FE4 e FE5	Total: 160 Pré- escola: 160	Joice Fabiane Fauth	Taís Han
EMEI Raio de Luz Dorvalina Tavares da Silva	Lomba Grande Região Sul	FE0 a FE5	Total: 106 Creche: 78 Pré- escola: 28	Edinéia Rodrigues Tavares	Sirlei Jussara Fiuza

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além dos profissionais das escolas, mencionados no quadro anterior, ainda participam do grupo as duas assessoras do Núcleo de Formação Continuada da SMED/NH, responsáveis pelas formações com os profissionais da Educação Infantil do município: Regina Gabriela Gomes e eu, Letícia Streit, totalizando doze participantes que se encontram para dialogar de modo cooperativo e perceber como cada professor participante está organizando suas práticas.

Everton Inácio Becker, tem entre 26 e 35 anos¹⁹, é coordenador pedagógico. É concursado como professor de Educação Física na RME/NH. Também é licenciado em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação, Em 2023 viveu sua primeira experiência como coordenador pedagógico. Já tinha experiência como professor de Educação Física para crianças na Educação Infantil.

Tathiana de Andrade Fülber, tem entre 26 e 35 anos, professora 40 horas semanais de faixa etária de quatro anos. É licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Possui entre 11 e 20 anos de experiência²⁰ como docente da Educação Infantil e está na RME/NH há menos de 10 anos²¹s.

¹⁹ As idades estão categorizadas de dez em dez anos, pois são dados compilados do questionário que foi realizado no primeiro encontro do GIPE.

²⁰ O tempo de experiência está categorizado de dez em dez anos, pois são dados compilados do questionário que foi realizado no primeiro encontro do GIPE.

²¹ O tempo de trabalho na Rede Municipal de Novo Hamburgo está categorizado em até três anos (período de estágio probatório); de 4 a 10 anos; de 11 a 20 anos; mais de 20 anos, pois são dados compilados do questionário que foi realizado no primeiro encontro do GIPE.

Lea Cristina dos Santos, tem entre 36 e 45 anos, é coordenadora pedagógica 40 horas semanais. Possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui entre 11 e 20 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH entre 11 e 20 anos.

Tamara Caroline Budke Alves, tem entre 26 e 35 anos, é professora 40 horas na RMENH, sendo um turno na faixa etária 4 anos e no outro com o 1º Ano do Ensino Fundamental, na mesma escola. Possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui entre 11 e 20 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH entre 4 e 10 anos.

Suélen S. Machado Dörr dos Santos, tem entre 36 e 45 anos, é coordenadora pedagógica 20 horas semanais e as outras 20 horas atua como professora apoio na mesma escola. Possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui entre 11 e 20 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH entre 11 e 20 anos.

Siméia Pinto Fernandes Goularte, tem entre 36 e 45 anos, professora 20 horas semanais de faixa etária de quatro anos. É licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui entre 4 e 10 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH há menos de 3 anos.

Joice Fabiane Fauth, tem entre 36 e 45 anos, é coordenadora pedagógica 40 horas semanais. Possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui entre 11 e 20 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH entre 11 e 20 anos.

Taís Han, tem até 25 anos, professora 40 horas semanais de faixa etária de cinco anos. Possui Magistério, licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização em Educação Infantil. Possui até 3 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH há menos de 3 anos.

Edinéia Rodrigues Tavares, tem entre 36 e 45 anos, é coordenadora pedagógica 40 horas semanais. Possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia com

habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui até 3 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH entre 4 e 10 anos.

Sirlei Jussara Fiuza, tem mais de 46 anos, professora 40 horas semanais de faixa etária de cinco anos. Possui Magistério, licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área da educação. Possui de 4 a 10 anos de experiência como docente da Educação Infantil e está na RME/NH há menos de 10 anos.

Para facilitar o diálogo entre os participantes, foi criado um grupo de *whatsapp* denominado GIPE 2023 e uma Sala de aula no *Google Workspace*, que funciona como um repositório de todo material que vem sendo produzido pelas e com as professoras. Na sala de aula, além de serem registrados os lembretes sobre os encontros no mural, há uma organização por tópicos, sendo que nas *Orientações Gerais* constam: a ementa do grupo, o desenho metodológico, o cronograma, as explicações quanto ao registro e a postura ética, conforme figura a seguir.

Figura 3: Orientações Gerais na Sala de Aula no Google Workspace



Fonte: Sala de Aula GIPE 2023, no Google Workspace - Organizada pela autora (2023).

Os encontros presenciais aconteceram em uma sala cedida pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, entidade parceira da Secretaria Municipal de Educação. Foram gravados em áudio e depois transcritos por mim, para posterior análise.

Para o desenvolvimento dos encontros foi criado um desenho metodológico em quatro momentos:

Figura 4: Desenho Metodológico dos Encontros do GIPE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses momentos foram estabelecidos para criar um ritmo aos encontros. A pretensão aqui foi colocar em prática um formato que oferecesse espaço à participação, à reflexão e ao diálogo entre os participantes.

Por isso, a acolhida é nomeada de **Prosa Inicial**, com a intenção de abrir o diálogo entre os participantes, além de situar o tema e objetivos de cada encontro e retomar os principais pontos refletidos no desenvolvimento da formação. O desencadeamento desse momento inicia com uma *fruição estética*. Ou seja, um convite para que os profissionais entrem em contato com diferentes elaborações artísticas do nosso patrimônio cultural, que além de ampliar o repertório pessoal, promove um encontro estético para romper com a rotina, uma fratura no cotidiano, aberta a diversas interpretações para enriquecer a comunicação do sujeito com o mundo (GREIMAS, 2002).

Em seguida, passamos à socialização dos saberes dos professores através da apresentação dos seus registros. Aqui cada professor apresenta aos demais colegas o registro do que vivenciou com as crianças, ou destaca um recorte de uma ação específica, de acordo com o que estamos refletindo. A ideia é voltarmos os olhares para **Nosso Chão** e provocar uma análise colaborativa e reflexiva de situações concretas do contexto de cada escola. É a promoção de um momento em

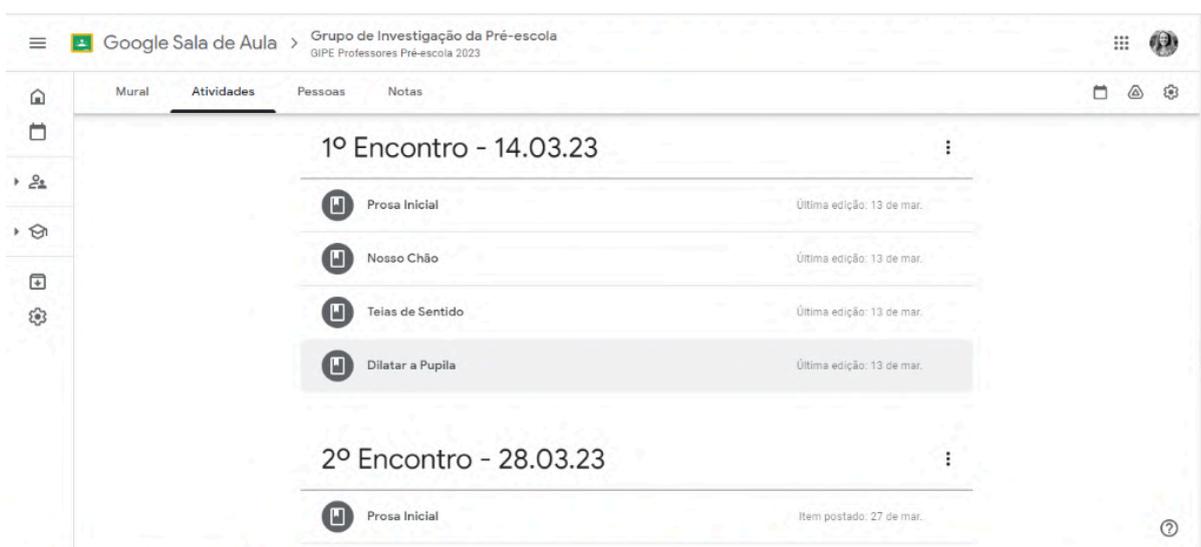
que os profissionais falam e se escutam. É a possibilidade de *narração do seu próprio fazer* a partir da apresentação de um registro narrativo próprio. Um exercício de pensar sobre seu fazer, ao mesmo tempo que tomam consciência de um modo de fazer pensando sobre e como fazer.

Para ampliarmos a análise e reflexão do que está sendo feito com as crianças, buscamos *embasamento teórico* em referências bibliográficas que coadunam com a prática que almejamos, na tentativa de criar o que denominamos de **Teias de Sentido**. Nessa perspectiva, procuramos desenvolver ideias e conceitos que mobilizem os conhecimentos prévios e experiências dos participantes sobre o tema, contrastando com diferentes estudos e pesquisas, como um exercício de poder olhar as próprias ações com o auxílio de diferentes lentes.

E no entendimento que a formação não limita-se ao momento do encontro, pensamos estratégias para ampliar as reflexões no contexto de cada escola, a partir da elaboração dos registros e da reverberação do percurso formativo na própria escola, através das propostas entre encontros, de leituras, de ações para **Dilatar a Pupila**, no sentido de ampliar o olhar para o quê, como e porquê se faz o que se faz, do jeito que se faz.

Os materiais e a organização de cada encontro são disponibilizados a todos os participantes através da sala de aula virtual, como demonstra a imagem a seguir.

Figura 5: Organização dos Encontros na Sala de Aula no Google Workspace



Fonte: Sala de Aula GIPE 2023, no Google Workspace - Organizada pela autora (2023).

No primeiro encontro, foi retomada a função do grupo que, além de se constituir como um momento formativo, também faz parte da minha pesquisa de mestrado. Nesse dia, todos os participantes autorizaram o uso de suas imagens, de suas vozes, dos materiais que produzissem para fins da pesquisa²².

Na sala de aula virtual, há um tópico intitulado Registros. Nele, estão organizados os registros coletivos do grupo e o registro individual de cada escola. O registro coletivo do GIPE é feito em uma Apresentação Google, na qual os participantes registram uma síntese das experiências a cada encontro presencial. A ideia foi criar um ritual de autoria, com o registro da experiência compartilhada e a memória produzida por todos os participantes.

No tópico de Registros Individuais, cada escola possui um arquivo editável em formato de uma Apresentação Google em que os professores e coordenadores pedagógicos vão alimentando com dados das escolas, com *links* para acesso dos planejamentos da turma participante e com as reflexões e os registros de comunicações de aprendizagens das crianças.

Ao assumir a Pedagogia como um campo de conhecimento para refletir as experiências de aprendizagens das crianças e adultos como “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior” (BENJAMIN, 2005), busca-se considerar a realidade social e cultural em que os envolvidos estão inseridos e analisar cada possibilidade de interação como “fragmentos constitutivos do cotidiano, pequenos detalhes que de forma miniaturizada, são estilhaços das grandes transformações” (PEREIRA, 2012, p. 28).

Nesse sentido, o percurso formativo vivido com os professores e coordenadores pedagógicos buscou coerência entre o que retratam os registros dos professores e os princípios que sustentam o trabalho, para que ocorresse uma ação praxiológica no sentido de pensar como estão fazendo, registrando e sustentando os seus modos de fazer, num exercício de olhar cada parte como reveladora de um todo (MORIN, 2005).

Corroborando com a ideia de investigação enquanto experiência, precisamos considerar a investigação para além do procedimento, é necessário entendê-la como uma agência de pensamento (CONTRERAS; FERRÉ, 2010). Na ideia de que, ao

²² Os modelos dos termos de aceite de participação e autorização de uso encontram-se nos apêndices desta dissertação.

pensar, somos convocados a “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Ao sustentar que, ao sermos professores na Educação Infantil precisamos “trabalhar menos com as certezas e mais com incertezas e inovações” (MALAGUZZI, 2016, p.101) o pedagogo nos dá pistas para romper com uma escola preparatória para crianças pequenas. Essa ação não é simples. Pelo contrário, a Educação Infantil na escola é “uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos” (HOYUELOS, 2015, p.16).

Ao trabalhar na formação continuada dos professores, fico refletindo sobre como poderíamos favorecer que compreendessem a Educação Infantil em sua complexidade. Percebo que o desafio está em conseguirmos constituir contextos de experiências com as crianças que possam intensificar seus processos de aprendizagem nas práticas pedagógicas. Construir uma experiência compartilhada com as crianças ao invés de “dar aulas”.

Machado, em sua tese, indicou possibilidades de artesanias docentes, abordando que,

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 (MACHADO, 2023).

A partir disso, o GIPE foi constituído com a pretensão de entender como se dão essas relações entre os professores, os coordenadores pedagógicos e os formadores, no sentido de compreender quais elementos favorecem a possibilidade dos professores constituírem artesanias a partir das narrativas que elaboram sobre seus fazeres.

Para isso, busquei, com o estudo dos documentos produzidos pelos professores, analisar de que maneira os professores realizam, registram e refletem a prática pedagógica na pré-escola, além de verificar as influências que compõem as docências artesanais.

4. PONTOS DE PARTIDA PARA PENSAR ARTESANIAS DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA

Esta pesquisa tem como mote pensar possíveis percursos que subsidiem a constituição de uma docência que acolha as especificidades do *ofício de ser professor* (LARROSSA, 2019) na pré-escola, para isso, busco compreender a relação da ação docente e o conceito de *artesanias* (SENNETT, 2021).

O presente capítulo apresenta o embasamento teórico utilizado para este estudo. Para isso foi dividido em duas seções. Na primeira, apresento o mapeamento de pesquisas já realizadas sobre artesanias docentes. Na segunda seção, apresento as artesanias docentes como trilhas para pensar as docências na pré-escola.

4.1. O MAPEAMENTO DE PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE ARTESANIAS DOCENTES

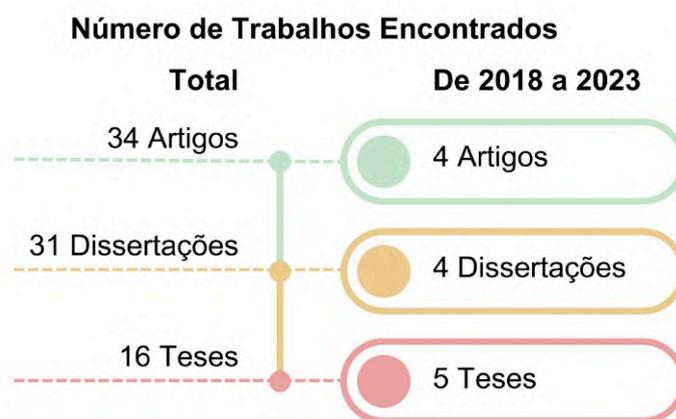
Investigar os diferentes modos artesanais que estamos constituindo a docência no contexto da pré-escola, exige, antes de prosseguir, compreender a relevância desse tema para a Pedagogia e para as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. À vista disso, essa seção apresenta o mapeamento das relações estabelecidas com o conceito de artesanias docentes em pesquisas nos últimos cinco anos, por meio de uma linha temporal de 2018 a 2023, com o objetivo de conhecer como o assunto é tratado e de compor possibilidades dessa pesquisa.

Entendo que esse exercício diagnóstico pode apoiar minhas decisões uma vez que tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado” (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 26), ao possibilitar com que sejam definidos os caminhos a investigar. Portanto, antes de iniciar o mapeamento, percebi a necessidade de saber se existem pesquisas sobre o tema das artesanias docentes na pré-escola? O que vem sendo pesquisado sobre esse tema no campo da Educação Infantil? Que conceitos estão interligados a ele? O que as pesquisas da última década contribuíram com relação ao assunto que proponho investigar?

Realizei a investigação nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²³ e Portal de Periódicos CAPES²⁴, procurando obter análise de teses, dissertações e artigos.

Ao acessar os repositórios, a pesquisa foi realizada com o descritor “artesarias docentes”. Depois fiz o recorte dos resultados entre os anos de 2018 até 2023. A quantificação dos dados encontrados estão apresentados na figura a seguir:

Figura 6: Resultados de trabalhos encontrados nas buscas: BDTD e Periódicos da Capes²⁵



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos 81 estudos encontrados, filtrei os cinco últimos anos, permanecendo 13 trabalhos. Desses, todos versavam sobre educação, com temas relacionados às formações iniciais, continuadas e trabalhos docentes com perspectivas artesanais. Então mapeei as diferentes etapas de ensino que estavam envolvidas, percebendo que tratavam-se de pesquisas sobre a docência que envolviam a Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior, conforme quadro 3:

Quadro 3: Diferente etapas de ensino encontradas nas pesquisas sobre artesarias docentes

	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Ensino Superior	2	1	3	6
Ensino Médio	0	1	1	2
Educação Infantil	2	2	1	5
Total	4	4	5	13

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

²³ Acesso em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

²⁴ Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

²⁵ As Teses e Dissertações são resultados de buscas no site da BDTD, enquanto os artigos são resultados da pesquisa no site dos Periódicos da Capes.

Das 13 pesquisas obtidas entre os anos 2018 e 2023, cinco tratavam sobre a docência na Educação Infantil. A partir dessa seleção, categorizei esses estudos em três pontos de análise: escuta, ambiente e registros, para me auxiliar a pensar como o tema das artesanias docentes vem sendo discutido. No quadro 4 apresento um levantamento detalhado das pesquisas por categoria.

Quadro 4: Pesquisas sobre artesanias docentes na Educação Infantil por categoria

Cate- goria	Tipo	Título	Autor	Institui- ção	Orientador / Revista	Ano
Escuta	Artigo	Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da Escuta	Machado, Niqueli Streck; Barbosa, Maria Carmen Silveira	UFRGS	Poiésis, Vol.12, p.135	2018
	Dissertação	Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí	Figueiredo, Amanda Pontes	UFRRJ	Nascimento, Anelise Monteiro do	2021
Ambiente	Tese	Pedagogia da bricolagem: ofício de educadores e educadoras artífices	Cruz, Denise Santos da	URI	Veiga, Adriana Moreira da Rocha	2022
	Artigo	Complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria	Barbosa, Maria Carmen Silveira ; Gobbato, Carolina	UFRGS	Debates em Educação, Vol.14, p.312-331	2022
Registros	Dissertação	A escuta das crianças na educação infantil: narrativas de uma professora em tempos de pandemia	Maffini, Franciele Paraboni	UFSM	Lima, Graziela Escandiel de	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pelo número restrito de pesquisas envolvendo artesanias docentes, fica evidente a necessidade de aprofundar investigações sobre essa abordagem na composição da docência na Educação Infantil. A busca com esse descritor mais emergente se deu em vista de que o grupo de pesquisa, orientado pela Prof^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, está investigando o tema das artesanias docentes nos últimos anos. Inclusive, podemos observar que dos cinco estudos elencados no quadro acima, dois são resultados de pesquisas de colegas, orientadas pela professora. Além disso, o número exíguo de pesquisas que versam sobre o tema, especialmente relacionado à docência na Educação Infantil, reforça meu interesse

em adensar o olhar sobre possibilidades de desenvolver docências mais artesanais na pré-escola.

Nesse sentido, busquei temas recorrentes nos trabalhos selecionados, que apontam a direção de algumas questões que serão usadas nas análises.

4.1.1. Escuta

Entendo a escuta como uma atitude do professor e de toda escola, que observa e procura aprender a maneira interpretativa como a criança se relaciona com o mundo. Nessa perspectiva, o trabalho educativo abarca “um processo cooperativo que ajuda o professor a escutar e observar as crianças com que trabalha, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.150).

No artigo *Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da Escuta*, as autoras evidenciam que “pensar, ampliar e qualificar os debates sobre a docência na Educação Infantil exige atentar para as especificidades desta profissão” (MACHADO; BARBOSA, 2018, p.139).

Elas trazem a escuta como elemento que constitui a arte da docência, porque a composição dessa docência com as crianças ocorre ao escutar, como uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvida” (RINALDI, 2014, p. 124).

Essa escuta predispõe uma postura de investigação e de encorajamento por parte dos adultos (STACCIOLI, 2013), o que demanda tempo para “ouvir o que foi dito e compreender o não dito” (MACHADO; BARBOSA, 2018, p.142), para desenvolver uma consciência do que está sendo observado.

A docência nessa perspectiva, é constituída na ação, “com a arte da docência de um saber que se produz em contexto” (BARBOSA, 2016, p. 134). Por isso que os contextos de escuta precisam ser redimensionados também para os espaços de formação inicial e continuada de professores. Uma vez que “escutar pressupõe tanto a atenção ao outro que fala como a capacidade, a partir de um amplo repertório cultural, de constituir significações ao discurso do outro” (MACHADO; BARBOSA, 2018, p.149).

As autoras retomam que, a Pedagogia da Escuta das crianças pequenas nas escolas brasileiras, ocorreu por uma linha de pensamento pedagógico para a Educação Infantil, consolidada, entre outros, pelas reflexões de Madalena Freire (1996) e Luciana Ostetto (2008). Os estudos de Freire (1996) apresentavam a escuta e o registro como instrumentos metodológicos. Como está representado na figura 7, a observação gera registros, que fomentam reflexões, esses embasam o planejamento, que orientam a observação, criando um processo que se retroalimenta.

Figura 7: Registros de Práticas²⁶



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Independente da origem, uma pedagogia da escuta traz possibilidades de suscitar modos inaugurais de ser professor. E a tomada de consciência sobre o próprio fazer, de uma atitude relacional e responsável, que se constitua pela escuta, diálogo e narrativa, pode ser um modo artesanal de ser docente.

4.1.2. Ambiente

O ambiente é entendido como a relação entre o espaço físico, os materiais, o tempo e o modo como este lugar é habitado. A partir do entendimento de Horn, ao afirmar que “no espaço, situam-se os aspectos mais objetivos, enquanto no

²⁶ FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: FREIRE, Madalena (coord). **Observação, registro, reflexão** - Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ambiente situam-se os mais subjetivos” (HORN, 2017, p. 18). Com isso, não podemos considerar somente a parte física ou material, mas também as interações que ali acontecem.

Com essa compreensão, a dissertação *Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí*, foi categorizada neste ponto, por trazer reflexões sobre os modos que o atendimento da pré-escola estavam sendo materializados no referido município.

Das discussões apresentadas, destaco a “necessidade de se compreender as crianças nos espaços vividos, sentindo suas presenças no mundo, escutando suas lógicas e contribuições, para aprender com elas” (FIGUEIREDO, 2021, p. 117). Ou seja, a autora evidencia a necessidade de respeitarmos as formas de ser e estar no espaço e no tempo atual.

Também o quanto os espaços físicos para o atendimento das crianças implica no modo como ocorrerão as aprendizagens. Nesse sentido, precisam ser seguros e desafiadores, favorecer a autonomia, as interações e a brincadeira das crianças.

Enfim, reforça que para além da obrigatoriedade, é preciso ter um ambiente e propostas que estejam alinhadas com a concepção de crianças que se tem. Para isso também reforça a importância de escutar as crianças para pensar em outros modos de reinventar a docência para essa etapa educativa.

Já a tese *Pedagogia da bricolagem: ofício de educadores e educadoras artífices*, traz a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (2011) para defender a ideia de que os contextos são influenciados pelas pessoas, que também os influencia. E são essas interações, que ocorrem a partir de observações e participação conjunta, que transformam os contextos.

Essas transformações decorrem do comprometimento do professor com o investimento pessoal, “produzindo as marcas da vida e da profissão, marcas estas que traduzem o sentido das Docências Criadoras” (CRUZ, 2022, 169).

Reitera que na diversificação de atividades significativas e materiais. Nas relações interpessoais mobilizadoras de boas práticas e parcerias compartilhadas, estão as possibilidades de constituir diferentes modos artesanais de ser docente.

4.1.3. Registros

A opção de cunhar registros como uma categoria, se deu para enfocar estudos que indicam a reflexão sobre outros modos de fazer e analisar o que é feito com as crianças. É a intencionalidade materializada, como um processo reflexivo, que pode vir a auxiliar as composições da docência.

Na dissertação *A escuta das crianças na educação infantil: narrativas de uma professora em tempos de pandemia*, Franciele Maffini relata a necessidade de reviver o diário de bordo, demonstrando a “real importância de ser produzido na prática docente, de não ser apenas um caderninho com anotações, mas de ter informações e perspectivas de todo o trabalho pedagógico”. (MAFFINI, 2022, p.108).

A autora expressa que foi a partir de seus registros no diário de bordo, que percebeu que os modos de trabalhar com as crianças poderiam ser repensados e compartilhados, para entender o momento certo de intervir, de se afastar, de deixar as crianças organizarem suas situações de aprendizagens, mas que também vai possibilitar uma organização de tempos e materiais para que isso aconteça. Reforçando que para constituir uma docência artesanal é preciso que os professores compartilhem o protagonismo com as crianças e ao mesmo tempo que fazem o exercício de escutá-las, possam também escutar-se e compreender suas próprias identidades e modos de vida.

Já no artigo *Complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria*, Barbosa e Gobatto refletem sobre a didática na Educação Infantil a partir da discussão sobre “como criar um fazer” na docência com as crianças pequenas.

Reiteram que “não considerar na formação docente o debate sobre como e porque se faz/educa/cuida abre margem para a reprodução de um “como fazer” acrítico, desvinculado de saberes pedagógicos”. Indicando que os modos de fazer passam pela dimensão técnica, pois “a técnica permite a operacionalização de princípios pedagógicos” (BARBOSA; GOBBATO, 2022, p.327).

Os modos de registrar dão suporte para as maneiras que os professores estabelecem relação com as crianças e com a apropriação e tomada de consciência dos seus fazeres.

Assim como Maffini (2022), Barbosa e Gobbato (2022) trazem a necessidade de pensar a formação de professores na perspectiva da artesanaria, para promover relações entre o pensar e o fazer, e possibilitar a relação entre os princípios e a ação de forma criativa e contextualizada.

Na próxima seção, na qual discorro sobre o embasamento teórico da pesquisa, trazendo as *artesanias docentes como possibilidades para pensar o ofício de ser professor da pré-escola*, relacionarei as três categorias definidas a partir das pesquisas já realizadas, para pensar na docência pelos caminhos da *escuta, ambientes e registros*.

4.2. ARTESANIAS DOCENTES COMO POSSIBILIDADES PARA PENSAR O OFÍCIO DE SER PROFESSOR NA PRÉ-ESCOLA

Jorge Larrosa (2019), em sua obra *Esperando não se sabe o que*, nos provoca a pensar que o ofício de ser professor está perdendo seu caráter artesanal. Isso, devido ao que ele chamou de “proletarização dos professores”, disfarçada de profissionalização, que converteu-se em desqualificação e precarização. Ele observa que estamos substituindo uma aprendizagem do ofício de ser professor, que compreenda “tanto o saber-fazer como o saber-viver” por “formas de adestramento que não são outra coisa além de treinamento para aplicação de protocolos uniformes e de metodologias padronizadas” (LARROSA, 2019, p. 26).

O ofício artesanal, com o desenvolvimento de maneiras próprias de fazer, está sendo transformado em procedimentos estereotipados e avaliáveis, perdendo sua singularidade para metodologias homogêneas. Larrosa (2020) nos alerta que, esses dispositivos de homogeneização da linguagem da educação estão nos sendo impostos com nossa colaboração entusiasmada. Isso implica no modo como desenvolvemos nossas práticas pedagógicas.

Eu mesma, por muitas vezes critiquei a ideia de atrelar a profissão do professor a uma vocação, mas o convite de usar a palavra para pensar uma desnaturalização do presente e “reivindicar a dignidade do ofício do professor, para sugerir que se pode pensar (e fazer) de outra maneira, seja uma maneira de

produzir sentidos para essa docência que estamos forjando na Educação Infantil, que tem relação com o cuidado e a responsabilidade que temos com o mundo.

Ser professora implica no meu modo de viver e meu modo de viver influencia o meu ofício, o que faço para viver. Ou seja, o modo como nos relacionamos com as crianças, como as escutamos, organizamos os ambientes, proporcionamos diferentes vivências, possibilitamos uma linha de continuidade entre o que a criança vive na escola e os conhecimentos que a humanidade foi construindo ao longo dos anos. Essa “interação e ajustamento entre esses dois fatores: a criança e a experiência do adulto” (DEWEY, 1978, p. 47), estão interligados no processo educativo que vamos materializando de modo dialógico.

Ao tomarmos consciência de que a “docência com crianças, assim como com jovens e adultos, é um ato político e técnico de grande complexidade” (BARBOSA, 2016, p. 138), podemos buscar, nos estudos do sociólogo e historiador norte-americano Richard Sennett, pistas para entender 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” (SENNETT, 2021, p.270).

A partir do entendimento que as práticas são atravessadas pela intencionalidade, reflexão e engajamento, a artesanania cunhada por Sennett nos ajuda a compreender que os processos de fazer contribuem com o pensar sobre o que é feito, uma vez que o próprio sociólogo afirma que “fazer é pensar” (SENNETT, 2021).

Alliaud (2017) nos convoca a pensar a docência como uma prática artesanal, como uma experiência que pode ser construída, criada e recriada e que não dissocia a ação do pensamento. Nesse sentido, vale trazer o entendimento de Sennett 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” (2021, p. 164). Já na obra "Juntos", Sennett apresenta o estudo das habilidades necessárias para compreender a artesanania como o empenho de fazer bem, defende a cooperação como aspecto fundamental para a concretização de um trabalho bem-feito (2019).

Dessa forma, os processos de formação de professores necessitam colocar em pauta o “como fazer”, uma vez que na docência há técnicas - modos de fazer a partir de princípios e valores como a democracia, participação, criatividade, para sua ação. Movimento que precisa ser resgatado tanto nas formações iniciais quanto nas continuadas e nas pesquisas, como reforça Barbosa, ao afirmar 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” (BARBOSA, 2016, p. 138) .

Alliaud, em sua obra “Os artesãos do ensino: sobre a formação de mestres com ofício” (2017), provoca a pensar, para além das especificidades inerentes às práticas 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.

Ao pensar na prática pedagógica na Educação Infantil, é necessário perceber como estamos contribuindo para qualificar as jornadas das crianças na escola. Isso pressupõe refletir sobre como estamos compondo a vida cotidiana de modo flexível aos ritmos e interesses plurais das crianças. Por isso, a ideia não é assentar a discussão em modos de fazer tecnicista, pois “[...] quando a utilidade domina, os adultos perdem um elemento essencial da capacidade de pensar; perdem aquela curiosidade [...]” (SENNETT, 2021).

Para tanto, a proposta é investigar e aprender com a incerteza das ações vividas no cotidiano, partilhadas com os colegas e refletidas no coletivo, nas expressões das crianças e dos adultos, numa aprendizagem que parte da própria experiência, retroalimentada, que procura romper com certo caráter monótono, mecanizado e esvaziado de sentidos que às vezes reverbera no seu trabalho (SENNETT, 2021). A ideia é construir coletivamente um repertório de modos de fazer, que fujam de técnicas reproduzidas acriticamente, que tenham um envolvimento para além do instrumental (SENNETT, 2021), que considere a perspectiva da artesanaria como docência ao possibilitar didáticas inventivas e dialógicas na formação docente (BARBOSA; GOBBATO, 2022).

Gobbato (2019), em sua Tese, ao discutir a didática na Educação Infantil, propõe uma didática inventiva, trazendo a ideia de seus entrevistados que uma possibilidade esteja em focar na “reflexão sobre o papel adulto e seus fazeres, conversando com o que acontece na vida coletiva da creche e da pré-escola, em práticas educativas respeitadas com as crianças” (2019, p. 214).

Andrea Alliaud (2017), também defende a ideia de que é preciso haver um espaço de criação nos modos de fazer dos professores, o que não obstaculiza trabalhar com modelos na formação dos professores, uma vez que podem ser oportunidades de ampliação de repertório docente, desde que sejam inspiradores para a construção de práticas contextualizadas. Modelos já sistematizados ao longo dos anos e os modelos experimentais dos colegas.

Com esse mesmo enfoque, podemos pensar a ideia de modelo como “algo que as pessoas podem usar em seus próprios termos” (SENNETT, 2021, p. 119), não como receita a ser imitada, como uma prescrição fundada na ordem a ser seguida, mas numa possibilidade de inovação, que inspire modos de fazer artesanais. Para isso, precisamos nos distanciar do entendimento de didática como um conjunto de regras, receitas e técnicas a serem aplicadas de modo prescritivo” (NIGRIS, 2014). A autora nos convida a deixarmos o “modo determinístico” do tecnicismo e trilharmos percursos que possibilitem a construção de uma didática compartilhada que se faz no “fio das perguntas, das dúvidas, das curiosidades e da capacidade das crianças se maravilharem mais de uma vez, em um mundo e em uma “didática das maravilhas” (NIGRIS, 2014, p. 148).

Refletir sobre as práticas na pré-escola me remeteu aos estudos de Marcello (2012) a respeito da prática da curadoria vinculada à educação como possibilidade de proposição de uma alternativa no trabalho pedagógico com filmes. Quando a autora sugere pensar em um “professor-curador”, entendo que possa ser um caminho dos professores constituírem seus fazeres a partir de “uma dimensão criacional (de criação), uma necessidade de sustentação de uma ideia, mas, sobretudo, de uma marca (antes de mais nada imaginativa, subjetiva) a ser pensada” (MARCELLO, 2012, p. 6). Essa dinâmica de criação, função fundamental do trabalho do curador, pode dar pistas para um trabalho pedagógico que seja propositivo e relacional e que gere influência pessoal tanto para o professor quanto

para as crianças, no sentido de poder ampliar o repertório na mediação entre o que se vive e como se vive.

A partir disso, no GIPE, foi possível entender como se dão essas relações entre os professores, coordenadores pedagógicos e formadores, no sentido de compreender quais elementos favorecem os repertórios pedagógicos e didáticos dos professores, a partir dos registros de como os professores vêm constituindo esse modo de fazer, ou poderia dizer, essa didática a partir do cotidiano das instituições.

5. ENCONTROS COM O FAZER E O PENSAR A PRÉ-ESCOLA

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**. (LARROSA, 2002, p. 20-21)

Os caminhos investigativos percorridos para chegar ao encontro de diferentes maneiras de fazer e pensar a docência na pré-escola foram unidos a uma concepção que traz como essência a artefaria difundida por Sennett (2021), sobretudo no que se refere ao cuidado do artesão em construir um trabalho expressivamente importante, tanto para o artesão como para a comunidade que desfruta do seu ofício, ao ponto de conectar a técnica ao pensamento, conectar o como fazer ao porquê fazer, construindo desse modo um ofício com sentido, ético e coerente em suas ações.

Os diferentes jeitos de se constituir docente, centrados em didáticas participativas, com percursos artesanalmente tecidos com as crianças, pautados nos movimentos de escutar, dialogar e cooperar, fazer bem feito, documentar, possibilitam a construção de um trabalho colaborativo, em que os professores aprendem juntos e atendam às crianças em comunhão (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p.10).

Nesta perspectiva artesanal que o GIPE foi instituído. Com a pretensão de ser um espaço de pesquisa do fazer docente na pré-escola. Em cinco diferentes escolas, que têm em comum a mesma mantenedora. Recebem as mesmas orientações pedagógicas, porém, as colocam em prática do seu modo, a partir da história que constroem com cada estudante e docente, que contribui com suas culturas e experiências, para construção de uma cultura institucional e plural.

Neste capítulo apresento alguns elementos importantes que emergiram das narrativas dos professores, tanto nos grupos de discussões, quanto nos registros das práticas pedagógicas com as turmas, postados na Sala de Aula do Google

Workspace do GIPE, para ajudar na compreensão de como os professores estão desenvolvendo diferentes composições de docências na pré-escola, bem como a implicação do processo formativo para a docência.

É importante situar que a RME/NH investe em formações continuadas e em contexto, em um movimento contínuo de aprofundamento e aprimoramento de concepções de escola da infância, de currículo, de criança, de brincar, de desemparedar, de reposicionar o professor, para qualificar suas práticas pedagógicas.

É uma Rede que trabalha na perspectiva de consolidar uma “prática educativa cujo foco é a criança, ou seja, uma proposta que escuta e respeita os tempos das crianças e ofereça a elas oportunidades de brincar, interagir, viver e investigar o mundo” (NOVO HAMBURGO, 2020, p.12).

Por isso, entende o currículo conforme expresso nas DCNEI, como um conjunto de práticas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos do patrimônio sistematizado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeira (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, procura desenvolver um currículo como narração (GOODSON, 2007; BARBOSA, KREMER, 2024), fundamentado nas pistas do cotidiano, na construção de uma história de vida e de aprendizagem, em uma visão articulada de conhecimento e sociedade (BARBOSA; HORN, 2010).

Para tanto, compreende a vida cotidiana como fio condutor na organização das práticas pedagógicas, pois dela decorrem as experiências e as aprendizagens das crianças. Nesse sentido, orienta duas modalidades de planejamento que se complementam: o planejamento de contexto e o planejamento de sessão. Sendo o primeiro um planejamento mais amplo, que o professor elabora a partir da organização do tempo, espaço e dos materiais, atividades envolvendo os cuidados pessoais e os deslocamentos, para criar um ritmo para a vida cotidiana. Enquanto o planejamento de sessão, “são sempre um recorte espaço temporal que um pequeno grupo de crianças participa para levar a cabo as suas investigações” (FOCHI apud NOVO HAMBURGO, 2020, p. 53).

As orientações curriculares da RME/NH para a Educação Infantil ainda referendam que é ele que organiza seu processo metodológico sustentado pela Documentação Pedagógica. Essa, como uma estratégia de construção de

conhecimento praxiológico do cotidiano, que proporciona ao professor “compreender e repensar a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, narrar seus percursos investigativos e as aprendizagens das crianças” (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 50).

Considero importante situar as escolhas da RME/NH em relação ao trabalho educativo com a Educação Infantil, mesmo que de forma pontual, mas para compreender que, como já havia apontado anteriormente, o investimento maior da mantenedora nos últimos anos, foi na compreensão e qualificação do trabalho com a etapa creche, que buscava consolidar sua identidade de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. Como exemplo disso, é possível perceber que o documento orientador sistematizado pela Secretaria de Educação para a Educação Infantil apresenta somente exemplos de registros do trabalho da creche, mesmo que o atendimento na pré-escola equivale a 55% do total das crianças matriculadas na Educação Infantil nas escolas municipais.

Esse dado é mais um indício da importância de estudar as composições da docência na pré-escola. Apesar de compor a etapa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a pré-escola tem especificidades que são importantes serem estudadas e referendadas por quem é responsável por instituições educacionais.

Logo no primeiro encontro, ao refletir sobre o principal desafio que encontra no trabalho com a pré-escola, uma das participantes do GIPE trouxe essa preocupação:

*Nosso principal desafio lá na escola agora é bem essa questão de conseguir fazer com as turmas de pré-escola as orientações que são dadas para Educação Infantil. Por exemplo, a **documentação pedagógica e seus desdobramentos**. Não temos como fazer devolutivas individuais para todas as crianças. Pensa, **cada professor tem de 45 a 50 crianças. Como fazer uma devolutiva de qualidade?** A gente não se nega a fazer, mas a gente sobrecarrega o professor assim também. Não há professor que consiga dar conta. Uma coisa é pensar isso para uma turma de berçário que cada professor tem cinco ou seis bebês, ou mesmo a turma dos maiores de creche, que cada professor tem oito a dezesseis crianças. **A pré-escola, apesar de ser da Educação Infantil, tem uma realidade muito diferente.** (Joice Fauth, Coordenadora Pedagógica, EMEI Girassol, grifos meus).*

Diante dessa fala, é possível perceber dois pontos importantes a se pensar: primeiro, fica evidente uma marca dessa Rede de Ensino, que tem em seus registros já nos anos oitenta, o número de atendimento de crianças em idade pré-escolar muito próximo ao atendimento realizado atualmente, mesmo não sendo obrigatória a oferta naquela época. Outro ponto, é que as orientações da mantenedora trazem

exemplos de registros, comunicações e sistematização de planejamento situados na creche, os quais os professores da pré-escola tem dificuldade de colocar em prática, uma vez que a relação adulto por criança na pré-escola é muito diferente da relação adulto por criança na creche, além de que a maioria dos professores que trabalham na pré-escola e exercem 40 horas semanais, possuem duas turmas, porque essa etapa tem oferta somente de turno único na RME/NH.

Além disso, fica evidente o quanto o professor busca por modelos e se espelha em uma forma de organização divulgada entre seus pares. Por isso, da importância de mobilizar um comportamento investigador, dos saberes de sua experiência, levando em conta o contexto, a escola em que atua e o modo que a organização desse espaço também impacta em seu desenvolvimento, uma vez que “a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação” (LARSON apud SACRISTÁN, 2012, p.101). Ou seja, o jeito de ser professor converge com suas crenças, valores e experiências.

Assim como Larrosa, ao falar do espírito artesão, nos lembra que um ofício é apreendido ao comprometer-se com ele, “olhando como se faz as coisas, aprendendo pouco a pouco a diferenciar o que é relevante do que não é, aprendendo a se interessar e a estar atento” (LARROSA, 2019, p.128), no GIPE não temos a pretensão de trabalhar com receitas a serem copiadas, e sim compartilhar modos de fazer para interpretá-los e servirem de inspiração para que haja uma vinculação com a realidade em que cada professor está inserido. Por isso, por mais que sejamos um grupo diverso, partimos do reconhecimento do modo como cada participante percebe e materializa suas práticas pedagógicas, contextualizadas em cada escola, para pensarmos nas docências e não em uma docência única, um modelo a ser reproduzido.

Podemos fazer uma metáfora com a cozinheira citada por Larrosa (2019, p. 128) que “conta que não pode trabalhar com receitas, que cozinhar é sempre interpretar as receitas, ir além delas ou, inclusive, deixá-las para trás, deixar-se inspirar pela própria comida”. Assim, buscamos observar as diferentes maneiras que cada professor vem fazendo e pensando sua ação docente, ao interpretar as orientações curriculares relacionando-as com as pistas que as crianças vão anunciando, para assim constituir um modo de fazer singular.

A escolha de investigar as possibilidades de composições de docências artesanais a partir da formação continuada se deu porque é minha área de atuação. Mas, especialmente, por entender que ao centrar nosso fazer em uma pedagogia participativa, precisamos repensar os modos transmissivos que trabalhamos a formação de professores. Então, para além de pesquisar as práticas pedagógicas dos professores, também estamos experimentando modos de organizar a formação em serviço e suas implicações nas maneiras dos professores se constituírem ao longo da profissão.

Como esta pesquisa se propôs a ser uma pesquisa-intervenção, realizada a partir de um grupo de professores e coordenadores pedagógicos que aceitaram participar de uma proposta de formação continuada em serviço, o modo como realizava as dinâmicas de organização dos encontros presenciais, também tinham um caráter formativo e reflexivo. Por mais que meu objeto de estudo não estivesse situado na formação, foi através dela que desenhei a possibilidade de alcançar meus objetivos de pesquisa e desenvolver o meu compromisso ético de qualificar o modo como as crianças e adultos vivem nesse espaço coletivo da vida, ao estarem na pré-escola.

Constituir o GIPE como locus de investigação foi apostar em uma “formação que mobilize os professores, a partir de suas aprendizagens experienciais, providenciando oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio do exercício reflexivo individual e coletivo” (PINAZZA, 2014, p.55). Isto é, a formação poder proporcionar, através da sua organização, um espaço legítimo para as dúvidas e perguntas, sem esquecer que na mesma medida é o que buscamos garantir no trabalho com as crianças.

Para compor o material sobre o qual este estudo se apóia e que foi produzido a partir do que vivenciamos no GIPE, as gravações em áudio dos encontros do grupo, foram transcritos por mim²⁷ e contrastados com os registros produzidos pelas professoras²⁸ em ordem cronológica. Porém, para relacionar com a ideia de uma arteficialidade docente apontada por Sennett (2018, 2019, 2021), organizei a análise em três seções, circunscritas pelos questionamentos dos professores e coordenadores

²⁷ O recorte das falas, retirados dos trechos das transcrições da gravação dos encontros, estão em quadros com fundo verde, em fonte em itálico, para diferenciar de outras citações.

²⁸ O recorte dos registros transcritos das documentações elaboradas pelas professoras, estão em quadros com fundo amarelo, em fonte itálico, para diferenciar das outras citações. Com exceção das comunicações que foram trazidas formatadas como estavam nos registros.

pedagógicos, que mais foram evidenciados ao iniciarmos os encontros do grupo de investigação em março de 2023.

Na figura 8, mostro a compilação de uma estratégia utilizada no segundo encontro do grupo, a qual apresentei slides com as imagens dos participantes, para restituir o que cada um trouxe de pergunta na sua narrativa, quando falaram sobre os desafios do trabalho na pré-escola.

Figura 8: Perguntas Iniciais dos participantes do GIPE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O efeito de restituir aos participantes do GIPE o que tinha sido vivenciado no encontro anterior, trazendo os questionamentos que cada um foi elaborando ao se apresentar aos colegas, surpreendeu a todos. Os documentos orientadores da RME/NH trazem a criança como foco, e pautam o trabalho numa proposta de escuta, como ferramenta essencial para o professor perceber as necessidades das crianças e transformar seu modo de sentir e poder criar uma sintonia (STACCIOLI, 2013) para apoiar as continuidades dos processos de aprendizagem (RINALDI, 2014).

Do mesmo modo, acredito que entre os adultos também precisamos ter uma escuta a partir de “uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los” (ALTIMIR, 2017, p. 57-58). Com esse exercício metacognitivo de reler o que foi feito e narrado pelos professores, que fundamentamos descobertas e novas aprendizagens. Um ato de “tomada de consciência do conhecimento” (ALTIMIR, 2017, p. 64).

Nesse sentido, o foco aqui é chamar atenção aos processos vividos pelos professores, em colaboração com a coordenação pedagógica e os momentos formativos, no intuito de demonstrar como e por que meios e estratégias esses docentes fizeram progressos e encontraram novas interrogações sobre o seu fazer.

Essa ação colaborativa que buscamos, só se efetiva, com a possibilidade de verdadeiramente vivenciá-la, uma vez que “colaboração, só se ensina vivenciando-a” (ALCÂNTARA, 2015, p.180).

Importante ressaltar que não é um movimento linear. Quando falamos das ações da docência artesanal, entendemos que essa artefania está no movimento de fazer e pensar de modo indissociável. Para além disso, estão conectados e sendo retroalimentados quando o professor faz o movimento de narrar, organizar, propor e observar, intencionalmente, o que e como desenvolve a ação pedagógica na pré-escola.

Nas próximas seções, apresento os excertos de transcrições e registros elaborados pelos participantes do GIPE, relacionando os questionamentos iniciais, declarados na figura 8, com a maneira que os professores estão percebendo e materializando seus modos de estar com as crianças e organizar as ações pedagógicas na pré-escola, para pensar em possibilidades de composições de docências artesanais.

5.1. COMO DOCUMENTAR O QUE FAZEMOS PARA ATENDER AS DEMANDAS DE SER PROFESSORA NA PRÉ-ESCOLA?

As orientações curriculares da RME/NH não explicitam diferenças entre a creche e a pré-escola no que se refere a documentar as aprendizagens das crianças ou a ação pedagógica dos professores.

O questionamento de como documentar me remeteu à colocação de uma professora em um dos encontros formativos, que acabou sendo título do projeto desta dissertação: “Como dar conta? Eu juro que tento, mas não sei o que fazer!”.

Essa fala recorrente entre os profissionais da pré-escola é fruto de uma organização da nossa Rede, que dedicou-se a privilegiar os estudos de como atender os bebês e as crianças bem pequenas no espaço escolar e deixou de investir nas demandas que ser professor de crianças pequenas também exige.

Especialmente porque a relação adulto-criança é bem diferente, o que podemos observar no quadro 5.

Quadro 5: Organização do Nº de crianças por turma e por sala na Educação Infantil²⁹

Etapa	Faixa Etária - FE	Nº máximo de crianças por professor	Nº máximo de turmas por sala referência
CRECHE Bebês e crianças bem pequenas	FE0: De 4 meses a 11 meses	6	2
	FE1: De 1 ano a 1 ano e 11 meses	6	2
	FE2: De 2 anos a 2 anos e 11 meses	8	2
	FE3: De 3 anos a 3 anos e 11 meses	16	1
PRÉ-ESCOLA Crianças pequenas	FE4: De 4 anos a 4 anos e 11 meses	20	1
	FE5: De 5 anos a 5 anos e 11 meses	25	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O atendimento das faixas etárias e turmas de cada escola da RME/NH é organizado a partir da demanda da comunidade em que a escola se encontra e conforme o espaço físico disponível, obedecendo à legislação vigente e às orientações da mantenedora.

Às crianças em idade de creche (0 a 3 anos) é oferecido turno integral ou único e, às que se encontram em idade pré-escolar (4 e 5 anos), turno único. As turmas são organizadas agrupando-se as crianças por faixa etária, de acordo com a data de corte de 31 de março do ano vigente.

Essa organização implica em uma diferença bem acentuada no número de crianças atendidas por um professor de creche comparado a um professor de pré-escola, uma vez que se o professor trabalha 40 horas semanais, na creche terá de 6 a 16, no máximo 20 crianças, se houver algumas crianças matriculadas em turno único, enquanto na pré-escola, um mesmo professor pode ter de 40 até 50 crianças sob sua responsabilidade, apesar de não ultrapassar 25 crianças por turno. Isso implica tanto no modo como o professor precisa criar estratégias para estar atento às singularidades de cada criança, quanto nas demandas de registros, especialmente no que tange ao acompanhamento de aprendizagens.

²⁹ Essa organização obedece a normativa exarada para o Sistema Municipal de Educação, através da Resolução CME/NH Nº 14/2018.

Quando um professor de pré-escola questiona como documentar, ele está se referindo a um processo muito mais abrangente do que elaborar os registros de aprendizagem. Isso porque a RME/NH assumiu a Documentação Pedagógica como processo central de registro de aprendizagens das crianças, mas também dos profissionais e da história construída em cada estabelecimento de ensino.

Desde 2018, com os movimentos de implementar a Base Nacional Comum Curricular, ao investir em formações envolvendo todos os profissionais da Rede, a Documentação pedagógica passou a ser assumida como uma estratégia que “tem constituído um modo de pensar, fazer e narrar uma dada pedagogia na Educação Infantil” (NOVO HAMBURGO, 2020).

Na prática, iniciou-se a implementação pela etapa creche inspirada em um modo de planejar desenvolvido no Observatório da Cultura Infantil - OBECI, do qual, na época, três escolas da Rede e três assessores da Secretaria de Educação faziam parte. Por isso, optou-se por definir a perspectiva da Documentação Pedagógica e o modo de planejar, registrar e documentar desenvolvidos nessa comunidade de aprendizagem, na expectativa de que pudessem orientar e induzir também as práticas e os modos de organização realizados na maioria das 86 escolas que trabalham com Educação Infantil da RME/NH atualmente.

Desde então, há um esforço em implementar esse modo de fazer, que em seus instrumentos, a começar pela organização prévia, convida o professor a fazer um planejamento de contexto - um planejamento ampliado, que promoverá uma atmosfera a partir da reflexão sobre o modo como se organiza o espaço, os materiais, o tempo, as atividades de atenção pessoal e as microtransições; e o planejamento de sessão - que consiste em organizar contextos com situações significativas de aprendizagem prevendo uma organização de espaço, materiais, tempo, grupos e intervenção direta e indireta do professor (NOVO HAMBURGO, 2020).

Entretanto, não podemos perder a oportunidade de realmente repensar o modo como estamos constituindo essa docência, para não correr o risco de substituir os instrumentos, trocar os nomes, mas permanecer com as mesmas práticas, para não reduzir-se à utilização de um novo nome (nominalismo) e ao enriquecimento do discurso (discursivismo), sem alteração da realidade substantiva da práxis vivida com as crianças (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007). Nesse sentido, não podemos abrir mão dos princípios que regem o trabalho. Por isso, retomamos o

que tem em comum entre toda a Educação Infantil, como a centralidade na criança. Assim, buscamos resgatar as ideias e ações de cada participante em relação às crianças.

A reflexão ocorreu a partir da leitura da história “O que é uma criança?”³⁰, no momento de fruição. Antes da leitura, os participantes foram convidados a registrar em uma palavra *o que é uma criança* para si. Após a leitura, os professores se deram conta que ao pensar na criança, inicialmente, todos tinham registrado características como: alegria, pureza, inocência, amor, afeto, curiosidade. E depois da leitura perceberam como o pensamento inicial deles estava atrelado a uma ideia de criança, restrita e imaginada. Que as crianças reais são muito mais diversas e nos causam sentimentos diferentes dos que assumimos em um primeiro momento. Uma professora relatou que:

*A história vem bem pra gente pensar e vai abrindo outras coisas, né? Outras possibilidades de ser uma ou a criança. E eu acho que o que mais pega na gente é a gente se dar conta que não têm a ou uma, né? **A gente tem crianças, a gente tem muitas infâncias**, né? Não é por nada que a gente, enfim, vai estudando um jeito, vai participando com elas, observando as crianças, que parece ser sempre natural, né? **A gente não tem um jeito de ser. A gente faz.** Mas é uma coisa que nos chama atenção. Assim, é porque na verdade, a gente sempre fala dessa criança idealizada. (Sirlei Fiuza, Professora, EMEI Raio de Luz, grifos meus)*

Hoyuelos nos reforça a importância de tornar explícita a imagem de criança que temos, uma vez que ela será imprescindível para estabelecer uma didática com as crianças. O pedagogo chama atenção que

Cada um de nós tem, no interior de si, uma imagem da criança que direciona na relação com a criança. Essa teoria, em nosso interior, leva-nos a nos comportar de determinadas maneiras; orienta-nos quando conversamos com a criança, quando a escutamos, quando a observamos. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (MALAGUZZI, 1994 apud HOYUELOS, 2021 p. 71).

Assim, refletir sobre o lugar dos meninos e meninas, significa encarar as crenças sobre a imagem de criança que cada um de nós tem e que orientam nossos modos de agir e de nos relacionar com elas, para poder ressignificá-los. É provável que essa seja a ligação mais coerente entre teoria e prática (HOYUELOS, 2021).

Oliveira-Formosinho (2007) identifica duas maneiras de se fazer pedagogia: a transmissiva e a participativa e, a cada uma dessas, também identifica características distintas em relação à concepção de criança e de adulto, da visão de mundo e de escola, de compreensão sobre a aprendizagem e a relação educativa.

³⁰ ALEMAGNA, Beatrice; tradução de Monica Stahel. **O que é uma criança?** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Essas visões se distinguem pelo modo que cada um compreende o acesso e a mediação aos processos que crianças e adultos participam.

Dessa forma, também reitero meu compromisso ético de assumir uma postura dialógica e cooperativa de querer produzir um discurso com os professores, não sobre eles, como notificou Stenhouse (1998) ao diferenciar uma investigação em educação de uma investigação sobre educação. Como pesquisadora, procurei assumir uma posição acolhedora, para que o GIPE se tornasse um espaço em que cada participante pudesse revisitar sua própria experiência.

Nessa perspectiva Goodson (2007; 2019), ao tratar do capital narrativo, referencia a importância de promover a voz do professor e não apenas de ouvi-la:

O modo como as pessoas teorizam, projetam, historicam sua vida e suas orientações, será uma nova forma de capital cultural que inaugurará um novo modo de reprodução social. É isto que procuro e que penso ser uma linha de pesquisa animadora e instigante, de estímulo e curiosidade, não apenas porque é de interesse acadêmico para mim, mas porque tem um potencial significativo para alterar as modalidades sociais de mudança (GOODSON, 2007, p.80).

Portanto, narrar pode ser um jeito de negociar significados para nossas vidas e de produzir teorias. Poderá ser uma opção de mudança na medida em que os envolvidos se sintam engajados ética e moralmente aos seus discursos, sentimentos e ações. Contreras argumenta que busca uma escrita que se conecte

com o desejo de contar, que não classifica aquilo que se escreve como teoria ou como prática. E sobretudo, busco textos com um autor ou autora que tem algo a dizer a respeito do que se passa com sua experiência de educador ou educadora; me interessa essa visão de quem faz, cria, escuta, pensa e vai fazendo emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Precisamente porque estou buscando aquele saber que não se coloca por cima do que se vive, e que não se desconecta de quem o vive, me interessam os textos de quem conta desde sua experiência docente (CONTRERAS, 2010, p. 249).

No GIPE, fizemos o exercício do professor reconhecer a potência de sua própria narrativa. Quando perguntaram quais instrumentos deveriam utilizar para documentar o que estavam vivendo, devolvi o questionamento, indagando: Quais instrumentos vocês utilizam? O que vem ajudando cada um de vocês a pensar sobre seu próprio fazer, a se aproximar de cada criança, a identificar o que e como cada criança vem pensando sobre determinado assunto do seu interesse? A intenção não era dizer como deveria ser feito ou registrado, até porque o objetivo estava em entender como cada professor, na sua realidade, estava conseguindo materializar e dar sentido ao modo de estar com as crianças. Foi um convite para que cada participante analisasse seu próprio fazer. A proposição não era dar receitas e sim,

de modo cooperativo, buscar possibilidades. Ir em busca de sentidos, como nos convoca Hannah Arendt,

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 (ARENDE, 2016, p. 4-5).

Foi com essa intenção que fomos desconectando a ânsia de buscar um jeito único, padronizado de fazer, e passamos a nos envolver e nos engajar em reconhecer como cada professor estava vivendo e narrando sobre o que vivia com as crianças. Esse envolvimento e engajamento sobre o seu fazer pedagógico, relaciona-se com a arte de ensinar e qualifica a percepção de suas concepções, provocando o aprimoramento do seu fazer. É focar no exercício de pensar sobre as ações realizadas com as crianças, como demonstra o excerto retirado dos registros da professora Tathiana.

*A turma ainda apresenta dificuldade em saber esperar, querem fazer tudo ao mesmo tempo, me procuram para brincar. Se eu sentar na mesa ou no tapete param o que estão fazendo para ver o que eu vou fazer. E um grupo significativo tem a necessidade da minha presença nas brincadeiras, principalmente no contexto de comidinhas [...] Como estratégia, **tenho iniciado as brincadeiras com estes, e organizado um enredo inicial, agrupando em duplas ou trio essas crianças e me afasto aos poucos para deixar que conduzam a brincadeira ao seu modo.** (Excerto da Reflexão Semanal de 27 a 31/03/23 - Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)*

Os registros da professora Tathiana evidenciam a força de um processo em que a docente passa a dialogar com seu próprio fazer. Ela passou a olhar “como se faz as coisas, aprendendo pouco a pouco a diferenciar o que é relevante do que não é, aprendendo a interessar e a estar atento, a se comprometer com o ofício” (LARROSA, 2019, p. 128).

Ainda no espírito artesão de pensar o ofício de ser professor, um ponto a se destacar é a vinculação. Documentar o seu fazer através da narração das suas ações e pensamentos, convocam o professor a atuar de certo modo no mundo, a viver o ofício de uma determinada maneira. É essa vinculação

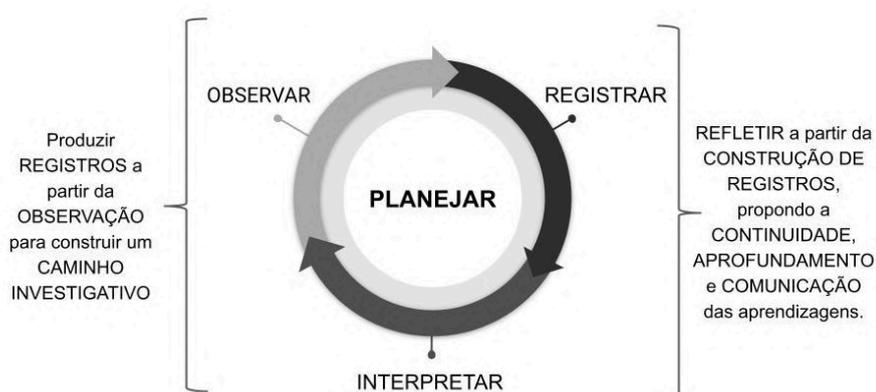
que lhes dá uma espécie de naturalidade, essa sensação de saber fazer em cada momento o que toca, o que é preciso, sem esforço aparente, sem saírem deles mesmos, como se fluísse quase naturalmente de sua forma de estar ali, isso que se aprende com treinamentos, disciplina e atenção, mas que não tem a ver com seguir procedimentos padronizados, princípios, regras e normas (LARROSA, 2019, p. 129).

Vincular-se ao ofício de ser professor de um modo artesanal, provoca o que Jorge Larrosa chamou de dupla receptividade (2019), ao referir-se ao compromisso de transformar a realidade e ser transformado por ela. Nesse sentido, acredito no fortalecimento das habilidades artesanais dos professores, pela oportunidade de conexão com os outros, de poder compartilhar suas habilidades, de reconhecer para além de uma forma de fazer as coisas, um modo de estar no mundo.

Documentar e atender as demandas de ser professor na pré-escola, implica poder se perceber, tomar consciência do como se faz e porquê se faz o que se faz com as crianças. A experiência de poder acompanhar professores com diferentes realidades mostrou que o exercício de escrever sobre seu próprio fazer, independente do instrumento utilizado, abre um diálogo com os modos que cada professor realiza e pensa o seu jeito de estar com as crianças.

Ao sistematizar o Documento Orientador da Educação Infantil da RME/NH, organizei um esquema que compila o processo de planejar, no entendimento de que não se limita a uma ação isolada, pelo contrário, planejar está relacionado ao processo de documentar, na perspectiva da Documentação Pedagógica, como um sistema que envolve as ações de pensar, organizar, fazer, observar, registrar, interpretar, comunicar, em um ciclo contínuo.

Figura 9: Planejar na Educação Infantil

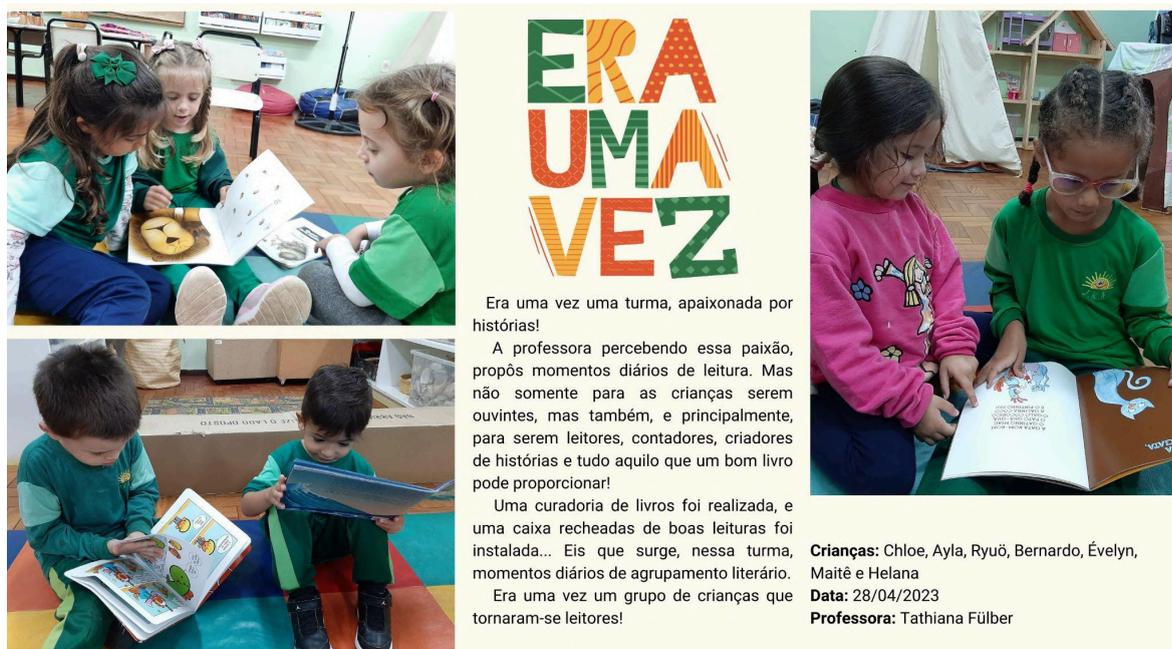


Fonte: Elaborado pela autora em NOVO HAMBURGO, 2020.

No meu entender, quando nos referimos ao acompanhar as aprendizagens, estamos abrangendo todo processo que envolve a Documentação Pedagógica. Estamos falando do antes, durante e depois da ação de estar com as crianças em si. De um processo vivo, que não se limita a um documento escrito, ou apenas um único modo de fazer. Em seguida, trago um fragmento do registro da professora

Tathiana, que faz parte da documentação que a mesma foi elaborando, complementando a reflexão de suas observações, do que proporcionou para as crianças na semana, e que serve também como uma comunicação do que ela reorganizou a partir das observações que fez dos interesses das crianças.

Figura 10: Comunicação: Era uma vez, da Professora Tathiana



Fonte: Fragmento dos Registros da Professora Tathiana Fülber, EMEB Jacob Kroeff Neto.

No registro é possível perceber a intervenção que a professora fez ao verificar o interesse das crianças pela leitura. Além de organizar momentos diários para isso, foi necessário uma curadoria de livros, o que ela também vinha indicando em suas reflexões semanais.

Desde o início do mês eu sabia que a turma teria potencial para uma investigação relacionada à natureza, mas precisava de tempo para ter certeza que isso poderia se transformar em pesquisa e ter a certeza de que havíamos finalizado o assunto cartas. Mesmo assim fica evidente que a **turma tem grande interesse pelas leituras** e que poderíamos também seguir nesse caminho já que começaram a fazer suas próprias leituras, invenções e criações de enredos de histórias, mas **isso ainda será considerado**, independente de qual tema será investigado, **nossa pesquisa será relacionada a leituras porque eu gosto e porque a tive a sorte de ter crianças que apreciam todo tipo de contação e história**. Na próxima semana irei apresentar **livros que abordam de alguma forma plantas para encaminhar o início de uma investigação**, também iniciarei a construção das etapas do projeto. Para iniciar acredito que o livro de André Neves chega em um bom momento para continuarmos a discussão sobre as cores, iniciada com a exploração do urucum, e trazer a discussão a temática plantas. *(Excerto da Reflexão Semanal de 24 a 28/04/23 - Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)*

Como podemos observar no fragmento dos registros da professora Tathiana, destacado acima, ela passou a elaborar uma conversa consigo mesma sobre suas escolhas em relação ao que proporcionou e irá propor à turma.

Essas ações evidenciam a maneira artesã de iniciar um caminho de estudo. Larrosa diz que “o que o professor faz não é anunciar uma meta, mas começar um caminho”. Para isso, o professor desenvolve três gestos:

O primeiro gesto do professor tem a ver com a operação temporal [...] dar **um tempo livre**, indefinido e tranquilo [...]. O segundo gesto do professor tem a ver com a operação espacial [...] um espaço onde as coisas são feitas com os outros e na presença dos outros. [...] dar lugar aos alunos (e o que dá a si mesmo) é “**um lugar que obriga**”, na medida em que ele se dispõe e se expõe a fazer as coisas seriamente. [...] O terceiro gesto do professor tem a ver com a operação material, com a reiteração do modo escolar de dar matéria de estudo [...] ao **dar uma materialidade para percorrer**, uma linha (textual) para seguir (LARROSA, 2019, p.37).

Ao acompanhar os registros da professora Tathiana é possível perceber o quanto ela se envolve com o seu fazer que evidencia o modo que vem pensando e organizando o que propõe. Ela vem dando sinais de tomada de consciência de um modo mais artesanal de compor sua docência:

*Nossas manhãs têm ficado curtas, apesar das crianças terem muita autonomia na realização das atividades da rotina, ainda **sentem muita necessidade do olhar e acompanhamento da professora**, por isso não tenho conseguido realizar minhas propostas como desejo, com mais calma! **Todas as atividades de atenção pessoal estão demandando bastante tempo da nossa manhã**, então é necessário **repensar O TEMPO na hora de planejar as propostas**. Ainda não consegui me organizar para propor as sessões em grupos pequenos, as crianças sentem a necessidade de sempre estarem à minha volta. Na próxima semana **tentarei começar agrupando pequenos grupos** para conversar sobre a semente de pipoca plantada na semana anterior. Em relação às atividades rotineiras, a cada dia as crianças agem com maior autonomia, todos já conseguem frequentar o banheiro sozinhos tanto para as necessidades fisiológicas quanto para a escovação dental. Não tenho realizado a higienização de nenhum deles, tampouco precisado ir até o banheiro para explicar ou incentivar. (Excerto da Reflexão Semanal de 27 a 31/03/23 - Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)*

No fragmento acima é possível perceber o quanto a professora Tathiana vem percebendo que a experiência do seu ofício tem a ver com um tempo lento, que permite o trabalho de reflexão e da imaginação, por isso “se dar tempo (muito tempo e um tempo lento, não sujeito a prazos ou à pressa) é condição da possibilidade de uma concepção artesanal tanto da pesquisa como da educação” (LARROSA, 2019, p.23).

Também nesse sentido, a professora destaca que tentará desenvolver a proposta agrupando um número menor de crianças, na intenção de conseguir

observar de modo mais atento e individualizado as ações e pensamentos das crianças. Para isso, a organização do ambiente tem grande impacto na maneira como ocorrem as relações entre as crianças e também com o professor, como abordarei na próxima seção.

5.2. COMO ORGANIZAR OS AMBIENTES DA SALA REFERÊNCIA?

A organização do ambiente está atrelada ao ritmo que se pretende estabelecer. Se temos a intenção de proporcionar um ambiente organizado para a aprendizagem, que crie oportunidades para crianças e adultos se relacionarem de forma qualificada, precisamos estar atentos ao clima que estamos promovendo na escola. Precisamos de um lugar que seja acolhedor e provocativo, aberto às vivências e interesses coletivos e individuais de quem o habita. Que seja organizado para gerar sensação de bem-estar, ao mesmo tempo flexível e aberto para abrigar as diferentes culturas e situações ordinárias e extraordinárias que a vida coletiva cotidiana pode nos oferecer.

Em todos os encontros do GIPE, reflexões sobre o ambiente da sala referência se fizeram presentes. Não temos como pensar as práticas cotidianas sem refletir sobre o lugar que elas acontecem. É a partir da organização do ambiente que o adulto TEM - tempo, espaço e materiais - a oportunidade de qualificar as relações que acontecem no cotidiano, ao “transformar suas próprias intenções em condições e oportunidades concretas e disponíveis para as crianças” (FORTUNATI, 2016, p. 19).

Ao relacionar com um modo artesanal de organização, Sennett afirma que o ambiente “é mais que um reflexo da economia ou da política, as formas do ambiente construído são resultado de uma vontade” (2018, p. 12). Nesse sentido, ainda reitera que “o ambiente construído é uma coisa, a maneira como as pessoas nele habitam, outra” (2018, p. 11). O que é possível perceber no relato da professora Taís, ao narrar como a sua percepção sobre a organização dos espaços da sala referência foi modificando:

*Eu já estou na educação há dez anos, mas apenas dois que sou responsável mesmo por planejar, por dar continuidade às coisas da sala, assumindo como professora titular de uma turma. Entrei na Rede ano passado, e desde então **estou aprendendo um pouco mais sobre como o município trabalha**. Esse ano, então, está sendo o primeiro que estou na Rede desde o início e estou me dando conta de coisas. Tipo ano passado tinha comentado com a Joice que **tinha entendido a sala com os diferentes espaços, mas meio que eu pensava que era para as crianças se entreterem. Eu sabia que elas estavam aprendendo também com aquilo, mas eu não sabia que era tão investigativo**. Que cada partezinha da sala, cada espaço circunscrito pode e deve ser pensado. Percebo muito a diferença de quando eu botava as coisas lá montando os espaços só por colocar, e tipo agora, que foi pensado, foi estudado, teve algum porquê de estar ali. (Taís Han, professora, EMEI Girassol)*

A fala da professora Taís nos remete a necessidade de assumirmos “uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos. Pensar a experiência [...] a partir do estar-no-mundo” (LARROSA, 2019, p.21). Assim, procuramos trazer elementos para sustentar os modos de pensar e organizar os ambientes da sala referência da pré-escola, contrastando as orientações da mantenedora com outras pesquisas que traziam reflexões e experiências da composição de ambientes para essa faixa etária.

Para um dos encontros do grupo, foi proposto a leitura prévia do artigo “Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil”³¹, de Suzana Marcolino e Suely Amaral Mello, com o intuito de aprofundarmos o entendimento dos momentos de brincadeiras que ocorrem na maioria dos espaços circunscritos das salas referências.

Concomitante a isso, os professores vinham estruturando e registrando suas organizações com intuito de refletir sobre a composição desses espaços, o tipo de materiais que eram ofertados e o arranjo do tempo, além das relações que as crianças estabeleciam ao estar nesses ambientes.

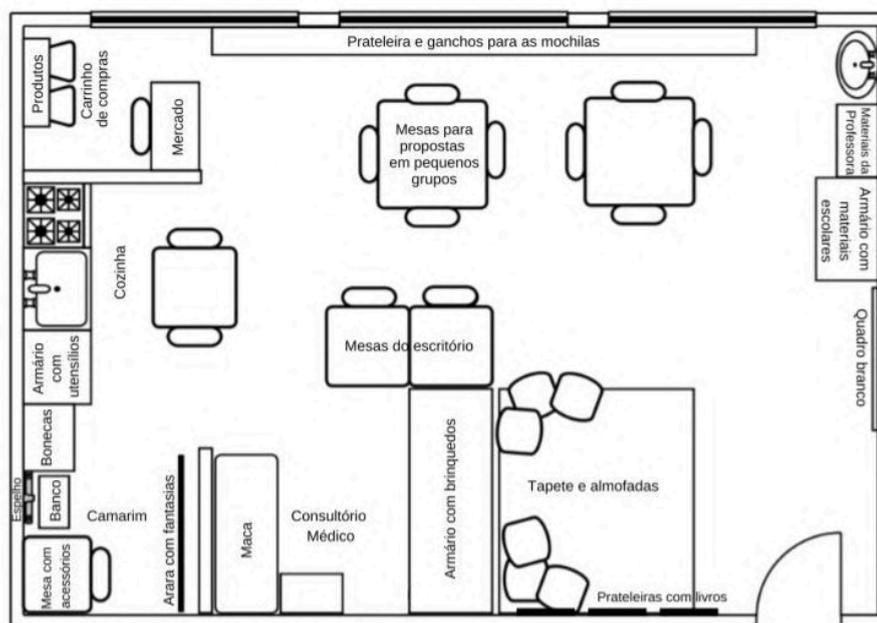
Nesse sentido, cada professor elaborou diferentes formas de registrar o modo como vinha organizando os espaços da sala referência. A professora Tamara, já no primeiro encontro, havia relatado que a organização da sala era um dos seus principais desafios:

³¹ MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. **Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil**. Psicologia: Ciência e Profissão, 2015.

Além de trabalhar com a Educação Infantil, que esse ano tenho a **faixa etária quatro**, eu também tenho o **primeiro ano**. E a gente, inclusive, **divide a mesma sala**. Então é uma sala bem diferente, porque a gente **não tem classes individuais, tem apenas duas mesas de grupo**. [...] o desafio que eu tenho é pensar nossa sala para atender essas duas demandas. Mas eu estou aprimorando a sala com os diferentes espaços circunscritos de brincar como: **o mercadinho, o consultório médico...** As crianças do primeiro ano vão fazendo muitas elaborações nas brincadeiras, tentativas de escrita. E percebo que às vezes eles deixam, por exemplo, um cartaz de promoção, ou lista de compras no espaço de brincar e os **menores já ficam curiosos, querendo ampliar suas brincadeiras também**. Eu tenho ficha com os nomes, imagens, fotos..., vem sendo uma experiência muito interessante, especialmente ver a ação das crianças de primeiro ano nesse espaço, interagindo mais entre eles, e eu **conseguindo estar mais próxima de um pequeno grupo de crianças, enquanto os demais estão brincando**. (Tamara Alves, professora, EMEB Profª Adolfina Dienfethäler, grifos meus)

A seguir, trago a planta baixa da sala da professora Tamara e alguns registros do seu planejamento dos espaços:

Figura 11: Planta Baixa da Sala Referência da FE4B e 1ºAnoB



Fonte: Excerto do registro da professora Tamara Alves, EMEB Profª Adolfina Dienfethäler

Figura 12: Imagens e descrição da Sala Referência da FE4B e 1ºAnoB



Escritório: Neste espaço tem duas mesas com cadeiras e alguns materiais como: máquina de escrever, teclado de computador, telefones, agendas, canetas e calendário.

Casinha / cozinha: Está organizada com pia, fogão, armário, mesa e cadeiras. Também tem diversos utensílios, talheres, pratos, cuia e bomba de chimarrão, panelas, canecas e alguns alimentos de plástico. Junto da casinha tem um tapete com algumas bonecas, um berço e um carrinho de bebê.



Mercado: Neste espaço tem um móvel de madeira com pequenos caixotes para colocar alguns produtos, também tem carrinhos e cesta de compras. Na parede tem cartazes para registrar produtos que estão em promoção. Na caixa do mercado tem uma máquina de cartão de crédito, assim como ficam disponíveis algumas cédulas de dinheiro e cartões para as crianças brincarem.



Fonte: Excerto do registro da professora Tamara Alves, EMEB Profª Adolfina Dienfethäler.

O maior desafio em relação à organização da sala da professora Tamara está em dividir esse espaço com uma turma de 1º Ano. Importante relatar que a decisão de acolher na mesma sala, em turnos diferentes, as turmas de pré-escola e de 1º ano foi uma escolha da escola, que atende turmas de FE4 ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Essa escolha faz parte de um movimento da escola em repensar seus espaços para atender as necessidades das propostas que entendem ser mais adequadas às crianças que frequentam a Educação Infantil e o ciclo de alfabetização.

Durante o período de realização da pesquisa visitei a escola em três momentos, sendo que na última visita tive a oportunidade de participar do horário do recreio. Momento comum entre todos os estudantes da escola, desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao caminhar pelo pátio, um menino me pegou pela mão, se apresentou, dizendo que estava no 1º ano e me convidou para ir até sua sala que, segundo ele, era a sala mais bonita da escola.

Fiquei surpresa ao entrar e perceber que era a sala da professora Tamara, da FE4. Uma sala que permitia um tempo diferenciado para as crianças, que estava organizada para relacionar as vivências das crianças na pré-escola e o ingresso no Ensino Fundamental sem rupturas, como é possível verificar na fala da coordenadora pedagógica:

*Esses **estudantes de primeiro ano** estão tendo essa vivência de poder **estar em uma sala que permite um tempo mais alargado de brincar**. A Tamara não contou muito, né, mas ela faz **atividades em pequenos grupos**. Essa turma está **vivenciando realmente uma transição da Educação Infantil para o Fundamental** e eu acho que a gente tem avançado muito nesse sentido. (Léa Santos, Coordenadora Pedagógica, EMEB Adolphina Diefenthaler)*

Importante frisar que na escola há outras turmas de 1º ano, mas que somente essa turma está em uma sala diferenciada como esta. Foi uma aposta da equipe gestora da escola, a partir do perfil da professora, que aceitou o desafio de pensar seu modo de organizar as propostas tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental e que vem gerando um movimento interessante na escola.

Essa organização nos traz elementos para pensar a dinâmica de trabalho também da pré-escola. Uma vez que, mesmo a turma de 1º ano, que tem um trabalho pautado nos processos de aquisição da leitura e da escrita, habita esse lugar de modo que o diferencial está no tempo que as crianças brincam nos espaços circunscritos na sala, além da maneira que a professora organiza as propostas em pequenos grupos, conseguindo ficar mais próxima das crianças, acompanhando de perto suas ações e pensamentos.

Minha pesquisa não tinha a pretensão de analisar o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, mas fiz questão de relatar esses atravessamentos até para mostrar que é possível, sim, aproximar o modo de trabalhar com as crianças na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a maneira como a professora foi elaborando a organização do ambiente, estruturando um registro narrativo que restitui a organização física e temporal, além das escolhas dos materiais, contribuíram tanto para qualificar as relações entre as crianças no ambiente, quanto às relações dela com as crianças e dela com ela mesma, no exercício de atribuir sentido ao que estava fazendo.

Em todos os encontros do GIPE a experiência vivida pela professora Tamara e pela coordenadora pedagógica Léa estiveram muito presentes. Mas a oportunidade de testemunhar in loco o modo compartilhado que as crianças do 1º

ano e da pré-escola viviam naquela sala, me encheu de esperança. Logo lembrei dos ensinamentos de Sennett ao abordar as habilidades artesanais, quando afirma que “aprender a trabalhar bem capacita as pessoas a se governarem e, portanto, a se tornarem bons cidadãos” (SENNETT, 2021, p.300).

Dentre as habilidades artesanais para a composição de uma docência na pré-escola, a importância de escrever ao registrar essas organizações, para auxiliar a narrar a experiência, para além de simplesmente fotografar, Larrosa destaca que “se a experiência procura ser pensada e expressa, a escrita é passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar [...]. Por isso, escrever é fazer a experiência, não apenas relatá-la (LARROSA, 2019, p.22).

Nessa perspectiva, a professora Taís foi organizando os espaços da sala de acordo com as reflexões que fomos promovendo no grupo, conforme os fragmentos dos registros que destaco a seguir:

Figura 13: Organização do Ambiente da Professora Taís Han




ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

A SALA REFERÊNCIA É ORGANIZADA EM 9 CONTEXTOS:

- CASINHA;
- MERCADO;
- DESENHO;
- LEGOS;
- JOGOS;
- EXPERIÊNCIAS; (trocamos por massinha de modelar e as experiências viraram uma sessão)
- JOGO SIMBÓLICO;
- PISTA DE CARRINHOS;
- LEITURA.

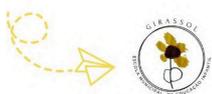
 O CONTEXTO DE DESENHO SERÁ UTILIZADO PARA DESENHOS DE OBSERVAÇÃO DE ACORDO COM A DINÂMICA DA TURMA.

 O CONTEXTO DE CASINHA, ASSIM COMO DE JOGO SIMBÓLICO E PISTA DE CARRINHOS SERÃO MODIFICADOS DE ACORDO COM OBSERVAÇÕES.

 NO MÍNIMO UMA VEZ POR SEMANA SERÁ ORGANIZADO UM CONTEXTO NO LADO EXTERNO.

Fonte: Excerto dos registros da professora Taís Han, EMEI Girassol.

Figura 14: Planejamento Espaço Mercado da Professora Taís Han



PLANEJAMENTO DE CONTEXTOS

QUANDO?	CONTEXTO DE APRENDIZAGENS E GRUPO	ESPAÇO E MATERIAIS	CONCEITOS	OBSERVAÇÃO E REGISTRO
INICIAL – RETORNO DAS FÉRIAS	MERCADO ATÉ 4 CRIANÇAS	ESPAÇO CIRCUNSCRITO: ARMÁRIO MESA ESTANDE MATERIAIS: EMBALAGENS DE HIGIENE EMBALAGENS DE ALIMENTOS CALCULADORA DINHEIRO DE MENTIRA CARTÕES DE CRÉDITOS VENCIDOS CESTA DE COMPRAS SACOLAS ETIQUETAS PARA COLOCAR PREÇOS	<ul style="list-style-type: none"> • REPRESENTAÇÃO SOCIAL • MATEMÁTICO • CONTAGEM • IDENTIFICAÇÃO DE CÉDULAS 	PERGUNTAS DE OBSERVAÇÃO: <ul style="list-style-type: none"> • QUAIS GRUPOS SE INTERESSARAM PELO MERCADO? • COMO SE ORGANIZAM? • QUAIS REPRESENTAÇÕES ESTÃO REALIZANDO? • COMO DESENVOLVEM A BRINCADEIRA? • QUAIS AS NEGOCIAÇÕES DAS CRIANÇAS NA DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS E UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS? REGISTROS: ANOTAÇÕES; FOTOGRAFIAS.

Fonte: Excerto dos registros da professora Taís Han, EMEI Girassol.

Figura 15: Planejamento Espaço Construções da Professora Taís Han



PLANEJAMENTO DE CONTEXTOS

QUANDO?	CONTEXTO DE APRENDIZAGENS E GRUPO	ESPAÇO E MATERIAIS	CONCEITOS	OBSERVAÇÃO E REGISTRO
A PARTIR DE 12 DE ABRIL	CONSTRUÇÕES ATÉ 4 CRIANÇAS	ESPAÇO CIRCUNSCRITO: PALETE ESTANTE MATERIAIS: PEÇAS DE MADEIRAS COLORIDAS DE DIVERSOS TAMANHOS E FORMATOS; CARRETEIS DE LINHA; FITA MÉTRICA.	<ul style="list-style-type: none"> • ESPAÇO; • ALTURA; • CONSTRUÇÃO; • EMPILHAMENTO; • COMPARAÇÃO; • EQUILÍBRIO; 	PERGUNTAS DE OBSERVAÇÃO: <ul style="list-style-type: none"> • QUEM SE INTERESSA POR ESTE CONTEXTO? • COMO SE ORGANIZA? • QUAIS AS CONSTRUÇÕES SÃO REALIZADAS? • AS CRIANÇAS UTILIZAM A FITA MÉTRICA COMO UNIDADE DE MEDIDA? • REALIZAM COMPARAÇÕES? REGISTROS: ANOTAÇÕES; FOTOGRAFIAS

Fonte: Excerto dos registros da professora Taís Han, EMEI Girassol.

A professora Taís também elaborou uma planta baixa do espaço da sala referência da sua turma, mas sentiu necessidade de sistematizar, por meio da escrita, a organização de cada microespaço circunscrito, nomeado por ela de contexto, como o apresentado acima. Em um encontro do GIPE ela relatou sua estratégia. Disse que havia organizado cada espaço e, além de colocar fotos das

crianças brincando nos mesmos, também expôs a tabela de planejamento na parede da sala referência.

Na ocasião em que realizei visita em sua sala, a professora explicou que a escrita nas tabelas foi registrada em letra bastão porque algumas crianças da turma já identificavam esse tipo de letra e que achou importante deixar essa organização aparente para ir criando, ela mesma, intimidade com as perguntas que apontou como guias de observação, conforme aparece no registro fotográfico abaixo:

Figura 16: Imagem da sala referência da Professora Taís Han



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Tanto a professora, como a coordenadora pedagógica questionaram se era correto expor a tabela na sala. Eu perguntei por que ela havia feito assim, e ela prontamente me respondeu que sentia necessidade de visualizar essa organização enquanto estava com as crianças. E que esse modo de organizar suscitou a curiosidade das crianças em relação ao que estava escrito e acabou sendo uma maneira de compartilhar com elas essa organização.

Para mim não existe certo ou errado nesse caso, existe a necessidade e iniciativa da professora, a qual considerei muito positiva. O exercício de não dar uma resposta imediata, mas de colocar-me disponível ao diálogo e à reflexão, tem sido

uma constante no movimento que estou procurando fazer, enquanto pesquisadora e formadora.

Cada professor participante do GIPE registrou a organização do ambiente de sua sala referência de uma maneira diferente e que fazia sentido para si. O que nos ajuda a pensar que mais do que oferecer modelos a seguir, se temos a intenção de desenvolver habilidades artesanais na composição da docência, precisamos focar na necessidade de dar tempo para que os próprios professores se apropriem dessas habilidades, de modos de fazer que podem ser compartilhados, analisados, comentados e redescritos ou reinventados.

Conforme Sennett, os artífices orgulham-se das habilidades que evoluem com um tempo que permite a reflexão e a imaginação. Por isso, a simples imitação não gera satisfação duradoura. Para o filósofo, 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” (SENNETT, 2009, p. 328).

Quando o pedagogo Gianfrancesco Staccioli nos afirma que “organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um **estilo** de comportamento” e que “é a certeza de que o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos” (STACCIOLI, 2013, p. 5, grifos do autor), precisamos lembrar que esse estilo de comportamento vale para nós adultos, e que os momentos formativos, e a maneira como vamos constituindo nossas docências também implicam no coletivo, especialmente quando conseguimos estabelecer um ambiente cooperativo.

Nas trocas e estudos que realizamos ao longo dos encontros do GIPE, revimos as orientações a respeito da constituição dos espaços da sala referência para a Educação Infantil, expressas no documento orientador da RME/NH (2020) e elaboramos uma compilação, pensando nas características e no número de crianças atendidas por turma de pré-escola:

Figura 17: Organização dos Espaços da Sala Referência da Pré-escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Importante ressaltar que essa compilação é resultado de reflexões feitas no coletivo. Não tem a pretensão de ser fechada, e sim de oferecer subsídios para o professor pensar pontos que consideramos importantes para organização do espaço da sala referência da pré-escola, pois tocam em elementos importantes da cultura da brincadeira e da escola. Especialmente para que essa sala esteja organizada como uma espaço que oportunize às crianças fazerem escolhas para brincar, e auxilie o professor a observar e documentar as ações das crianças.

Assim como os artesãos e aprendizes revelam diferentes modos de habitar a oficina (SENNETT, 2021), professores e crianças habitam as salas, e o modo como o fazem, pode revelar artesanias docentes.

5.3. COMO ACOLHER OS INTERESSES DAS CRIANÇAS, TRABALHAR EM PEQUENOS GRUPOS E FAZER OS REGISTROS?

Como vimos na seção anterior, o ambiente terá influência significativa no modo como as pessoas que o habitam irão interagir. Para acolher os interesses das crianças, além do ambiente, é necessário uma atitude acolhedora (STACCIOLI,

2013). Essa atitude pode ser comparada às ferramentas dialógicas propostas por Sennett no sentido de um fazer cooperativo, reflexivo e engajado como características constitutivas de um fazer artesanal. Para isso, “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. 220).

Nos registros da professora Tathiana é possível perceber sua preocupação no que se refere tanto à organização do espaço, quanto às observações que ela vai fazendo para complexificar as brincadeiras das crianças.

Diariamente as crianças têm um momento para a brincadeira de livre escolha dentro da sala referência e podem se agrupar como desejarem ou brincarem individualmente. Antes das crianças chegarem, o espaço já está organizado e convidativo: o material para desenhar e criar é deixado à disposição na mesa, livros das prateleiras são trocados quinzenalmente, na cozinha o elemento para usar como comidinha é trocado sempre quando necessário, os itens de fantasia também são diversificados semanalmente, no escritório a professora troca o material gráfico quando necessário e revisa objetos e descarta quando danificado. Quando as crianças começam a brincar, enredos vão se formando dentro de contextos propositalmente organizados para estimular o imaginário e a criatividade. Conforme a professora observa esses momentos é possível reorganizar ou acrescentar objetos para potencializar as histórias que vão se criando. (Excerto do Planejamento de Contexto - Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)

Já no primeiro encontro do GIPE, a professora Tathiana tinha expressado que um dos desafios para o ano de 2023 seria o trabalho em pequenos grupos. Isso porque ela trabalha com duas turmas de faixa etária quatro anos e não possui um profissional de apoio, por não ter crianças com deficiência.

Eu tenho 20 crianças, né. Na turma da manhã eu não tenho apoiador. Não tenho nem professor substituto na escola neste turno, que pudesse me auxiliar em alguma coisa, então está sendo bem complicado pensar em como eu vou trabalhar em pequenos grupos com as crianças. Apesar de que o meu foco agora é só adaptação, é só acolher as crianças, mas o ano passado eu tinha apoiadores nos 2 turnos, então quando eu comecei a entrar nessa proposta foi fácil, porque eu tinha quem pudesse olhar as crianças quando eu tivesse com um pequeno grupo. Então esse ano, meu ponto é pensar como fazer isso sem eu ter um auxílio. Então é isso, sabe, o que eu espero conseguir aqui, é pensar em como vou dar conta de fazer esses registros de trabalho do jeito que eu acho que vai ser ideal para aquelas crianças, sem ter uma outra pessoa para me auxiliar. (Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)

Apesar das crianças de quatro anos terem uma certa autonomia, elas ainda necessitam de uma atenção mais individualizada nos momentos de cuidados pessoais, ainda mais que é o ano que ingressam na escola, então tudo é novo. O espaço, o professor, e muitas vezes até os próprios colegas. Por isso que a

professora ressalta que está em processo de adaptação. Momento em que ela vai conhecendo as crianças, seus ritmos e necessidades, além da criança ir conhecendo os diferentes espaços da escola e as rotinas, para ter uma sensação maior de segurança.

Passada essa fase, aí sim os professores começam a investigar possibilidades de ir ampliando o repertório das brincadeiras, percebendo o interesse que cada criança vai demonstrando, para eleger no que vai investir mais.

No excerto abaixo, é possível perceber que a preocupação inicial da professora Tathiana logo foi superada, uma vez que passado o período de adaptação, já estava fazendo proposições em pequenos grupos.

*Quando a professora retorna para sala, após seu intervalo, inicia-se as **sessões de propostas individualizadas ou em pequenos grupos** conforme o planejamento semanal. Essas propostas na maioria das vezes são **realizadas em dois ou três dias a fim de contemplar a todas as crianças e proporcionar uma melhor atenção para cada uma delas** durante a realização daquilo que foi ofertado. Enquanto a professora permanece com algumas crianças nas sessões, as demais ficam brincando ou na sala ou no tapete. (Excerto do Planejamento de Contexto - Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)*

Organizar as crianças em pequenos grupos e reconhecer que elas produzem suas teorias para construir sentidos particulares e coletivos auxilia o professor a observar as estratégias cognitivas das crianças (HOYUELOS; RIERA, 2019).

No registro a seguir, a Professora Tathiana relata que nos momentos de brincadeiras ela observou que as crianças já estavam escrevendo seus nomes. Com isso, encontrou uma maneira de uso real para a escrita do nome, combinado com a professora da Mediação Leitura, que faz a retirada dos livros na biblioteca, que as crianças passarão a assinar a planilha, assim como as demais crianças do Ensino Fundamental o fazem.

Ainda teve a preocupação de fazer a ficha de uma tamanho adequado ao modo como as crianças estão escrevendo, visto que são suas primeiras tentativas de escrita, por isso a necessidade de um espaço ampliado.

*As crianças surpreenderam com a identificação dos nomes, até então apenas havia observado algumas crianças em suas brincadeiras na sala escrevendo o nome em seus registros espontâneos [...] No planejamento coletivo já conversei com a professora Rita do projeto de Mediação de Leitura sobre o **interesse das crianças sobre a identificação e escrita do nome**, então sugeri uma maneira diferente de registro que foi acolhida pela professora: **Cada criança terá uma ficha para registro da retirada dos livros onde "assinará" na planilha que será confeccionada em tamanho adequado**. Para esse registro será necessário fazer fichas com os nomes e fotos atuais. (Excerto da Reflexão Semanal de 20 a 24/03/23 - Tathiana Fülber, Professora, EMEB Dr. Jacob Kroeff Neto, grifos meus)*

Esse diálogo que a Professora Tathiana passou a exercer com ela mesma, nos registros reflexivos semanais, evidenciam a riqueza de um registro que ajuda o docente a dar continuidade a suas propostas. Fica evidente como ela está pensando suas ações e porque tomar determinadas decisões em relação ao que observa das crianças.

Ela organiza previamente suas propostas, mas compreendeu que o ato de documentar está implicado em um planejamento que vai sendo retroalimentado pela narração do que observa nas ações e reações das crianças e nas suas próprias ações.

A partir dessa escuta atenta às crianças, é possível perceber vários indícios de interesses. Esses interesses acabam gerando a possibilidade de um investimento no tema pelo professor, como mostram as imagens seguintes, que são excertos da documentação da Professora Siméia.

Figura 18: Métricas do Corpo, da Professora Siméia Goularte

A fita métrica

Eduardo trouxe uma trena pequena, e mostrou aos colegas, que logo se interessaram. Apresentou a função do objeto, esticando e medindo mobiliários na sala. Reconheceu os números e disse o tamanho de cada medida. Sete, seis, dois, etc. No banheiro, sentou no chão, e mediu seu pé, e os pés dos colegas. Filipe questionou qual era o pé maior, entre os que foram medidos, então Eduardo mediu os pés de todos os colegas e disse que o pé do Davi media 7 e o do Filipe média 5, constatando que o do Davi era maior. Alguns colegas demonstraram estranhamento com a afirmação do Eduardo. Olhares curiosos ao redor daquele instrumento desconhecido, e muitos pedidos para tocar, esticar, e usar a fita métrica.



Fonte: Excerto do registro da professora Simeia Goularte, EMEI Caracol, (2023).

A partir do registro da professora podemos observar como nascem investigações extraordinárias nos momentos ordinários. Nessa oportunidade Eduardo trouxe de casa a fita métrica e aproveitou o momento de ir ao banheiro com os colegas para dividir com os colegas suas descobertas a partir de um objetivo que é do seu cotidiano.

O interesse do Eduardo em medir, acabou contagiando toda turma, e a professora atenta aos sinais, fez uso desse interesse para ir ampliando as vivências e possíveis desdobramentos.

Figura 19: Métricas Comprimento dos Pés 1, da Professora Simeia Goularte

Registrando o conhecimento



Em outra oportunidade, as crianças receberam instrumentos de medida para seguirem as experiências dos tamanhos de seus corpos, de seus pés, de objetos do cotidiano.. Os pés foram escolhidos. Eduardo os mediu comparando os tamanhos conforme os números observados (o 8 é maior que o 6, em uma das suas observações). Todas as medidas foram colocadas em uma grande tabela com a participação das crianças. Em outras ocasiões, Eduardo já havia expressado seus conhecimentos contando até mais de duas dezenas. Além disso, compreende o conceito de maior e menor, em relação aos números, e suas quantidades.



Fonte: Excerto do registro da professora Simeia Goularte, EMEI Caracol, (2023).

No excerto anterior é possível verificar que a professora trouxe a régua como objeto de medida. Nesse momento o interesse individual passou a ser de todo grupo. Isso se deve ao olhar atento da professora, que foi ampliado as possibilidades de medir os pés das crianças.

Figura 20: Métricas Comprimento dos Pés 2, da Professora Siméia Goularte

E podemos medir os pés de outra forma?

Sim, podemos medir com marcas, até mesmo com materiais diferentes, além da fita métrica. Eduardo logo compara seu pé com os demais. Usa a medida da tabela anterior criada por eles para comparar. As crianças então são convidadas a registrar os tamanhos dos pés, nas marcas que fizeram com tinta.

Na areia mágica, brincaram de marcas efêmeras, que aparecem e desaparecem conforme o tempo. São aprendizagens construídas com experiências que passam pelo corpo.

**“Sou maior que todos”
Eduardo**



Fonte: Excerto do registro da professora Siméia Goularte, EMEI Caracol, (2023).

Figura 21: Métricas para tamanhos do Corpo, da Professora Siméia Goularte

Mas como sabemos os nossos tamanhos?

As etiquetas foram apresentadas às crianças. Que experiência interessante! Números e mais números. “Eu não entendo. Tem muito número”, diz Eduardo, enquanto o colega procura as etiquetas de suas roupas para realizar as comparações. Com auxílio da professora, Eduardo identifica seu tamanho, e percebe que o tamanho da roupa é diferente do calçado, enquanto tenta interpretar os seus códigos e os dos colegas, comparando os maiores dos menores.



Fonte: Excerto do registro da professora Simeia Goularte, EMEI Caracol, (2023).

Na mesma linha das diferentes métricas em relação aos pés, a professora seguiu a investigação, instigando às crianças a descobrir que existem vários códigos e diferentes parâmetros de medidas para o nosso corpo.

Essa investigação teve continuidade, tanto que passou a ser a investigação principal da turma. O que nos possibilita pensar que, conseguimos ampliar significativamente os repertórios das crianças ao estar atento e agir a partir das possibilidades que as crianças nos dão.

Os diferentes registros, tanto de falas nos encontros, quanto os excertos postados na Sala do Google Workspace, que escolhi compartilhar aqui, são materiais que nos ajudam a perceber as escolhas que os professores foram fazendo ao longo do ano, os modos como foram compondo suas docências.

Durante os encontros, a força estava no alinhamento através das reflexões coletivas. Na partilha do que cada participante estava conseguindo fazer na sua realidade. A opção por evidenciar ao longo das análises uma diversidade de recortes que mostram um pouco do modo como os professores foram materializando a sua ação docente, se deu por ter ficado evidente que uma docência artesanal é forjada no encontro com outros profissionais, na cooperação somada ao encontro de cada profissional com suas singularidades.

Nos deixa evidente o quanto a literatura pedagógica, mesmo narrada de modo muito literária, pode abrir indagações, respostas, diálogos. Ler a experiência do outro alimenta a criatividade, que não nasce espontaneamente. Não é à toa que os relatos de experiência são muito procurados em seminários, é uma contação de histórias vividas por um professor, que ajuda na construção da identidade pessoal e profissional dos professores.

6. POSSÍVEIS TRILHAS PARA COMPOR ARTESANIAS DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA

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 do 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. (LARROSA, 2019, p. 23, grifos meus)

Em meio a tantas incertezas, posso afirmar que não saio deste processo de pesquisa do mesmo modo que o iniciei. Ainda vou precisar de mais tempo para acomodar tudo que foi possível aprender quando nos colocamos em relação com o outro para escutá-lo. Propor o Grupo de Investigação da Pré-escola - GIPE com o interesse de **compreender a partir de que referências os professores estão desenvolvendo modos de compor artesanias docentes na pré-escola**, me proporcionou entender mais sobre possibilidades de repensar minhas ações como formadora de professores, do que eu poderia imaginar.

Este estudo não tem a pretensão de chegar a conclusões e sim iniciar um debate necessário ao encontrar possibilidades de composições de docências artesanais que compreendam práticas pedagógicas inventivas na pré-escola. Uma didática construída também de baixo para cima e não apenas de cima para baixo como tem sido a tradição.

A relação entre a prática profissional, o conhecimento profissional e o engajamento profissional, cunhados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica³², me impulsiona a repensar os modos como estamos desenvolvendo as formações para professores, especialmente no que se refere a formação continuada em serviço, minha principal área de atuação profissional nos últimos anos.

A minha experiência como profissional na área da Educação Infantil iniciou com a prática. Eu comecei fazendo e no processo de fazer que, pelo compromisso de fazer bem feito (SENNETT, 2019, 2021), junto de meus colegas, fui buscar outros

³² Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

lugares que estudavam e também pensavam maneiras diferenciadas de estar com os bebês e crianças pequenas no espaço coletivo que é a escola.

Foi trilhando esse caminho que tive meus primeiros contatos com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao participar do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, conheci a professora doutora Maria Carmen Silveira Barbosa, que, na época, estava desenvolvendo o estudo que gerou o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre orientações curriculares*³³. E foi a leitura desse documento, somada às experiências que estava vivendo, que me auxiliou a produzir sentido para o ofício de ser professora na Educação Infantil e pensar a escola como um espaço de vida, de produção de culturas, mas, principalmente, de encontro de pessoas que constroem coletivamente suas histórias e as histórias desses lugares.

Desde então, tenho feito constantes e diferentes movimentos de construir sentido para compreender como estamos nos desenvolvendo enquanto profissionais da Educação Infantil. Neste estudo, em especial, fiz o recorte de pensar a especificidade da pré-escola, visto que ela compartilha dos mesmos princípios que o trabalho com a creche, mas faz-se necessário tornar visíveis aspectos da prática pedagógica, que envolvem modos de fazer, que se diferenciam do trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, e que precisam ser pensados nos processos de formação de professores.

A maneira como somos professores, estamos com as crianças, organizamos os contextos e percursos de aprendizagens, que planejamos, avaliamos e documentamos nossas ações, precisam ser pensadas no encontro cooperativo com o outro, forjadas no compartilhamento de significados, de forma dialógica e artesanal. Nesse sentido, o entendimento da artesanaria de Sennett (2019), de que “fazer é pensar”, mostra-se como possibilidade de desenhar percursos para composições da docência na pré-escola.

Os processos que pude testemunhar no encontro com os diferentes profissionais que participaram do GIPE apontaram indícios para pensarmos a docência relacionada não só a artesanaria, mas ao resgate da dignidade do ofício de ser professor, cunhado por Larrosa (2019, 2020), em que compartilhamos “uma

³³ *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

forma de fazer as coisas (uma forma de estar no mundo) mas sobretudo um estado de ânimo” (LARROSA, 2019, p.131). Essa experiência no ofício que tem relação com a responsabilidade de fazermos as coisas bem-feitas, visto que assumimos o compromisso com a formação e a transformação das pessoas, a iniciar por nós mesmos.

Foi possível perceber que as composições das docências são forjadas em movimentos entrelaçados no engajamento, na reflexão e na tomada de consciência dos professores sobre os seus fazeres. E esses fazeres, abarcados em suas dimensões técnicas, não estão apartados dos sentimentos, da imaginação. Por isso, Sennett (2019, 2021) nos ajuda a pensar um caminho para construirmos, juntos, modos artesanais de ser docente na pré-escola, que aliem as práticas e os pensamentos em uma composição cooperativa, sem deixar de ser singular, ao respeitar a história e a necessidade de cada um.

Durante o tempo de realização da pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar e participar, por meio de um diálogo respeitoso, dos processos vividos por cada profissional participante do GIPE na construção da tomada de consciência sobre seu fazer e, especialmente, do modo como pensa sobre o seu fazer. Não tinha pretensão de oferecer receitas, pelo contrário, meu movimento inicial era justamente evitá-las. Porém, na aproximação e estudos sobre formas artesanais de pensar a docência, contrastando com os movimentos percebidos na pesquisa, me permitiria dizer que não podemos negar a receita. A questão está em como estamos assumindo e tornando-as vivas em nosso fazer.

Larrosa nos lembra que o que nos faz singulares em nossa maneira de ser professor, depende da apropriação de um modo de fazer, de “modelos prévios, costumes, convenções e práticas assentadas que constituem uma tradição em que é preciso confiar porque só desde ela, ou a partir dela, podemos nos sentir livres” (LARROSA, 2019, p.129). Nesse sentido precisamos voltar nossa atenção a como se faz as coisas, para poder diferenciar o que é relevante do que não é.

Nessa perspectiva, podemos atentar ao princípio da demonstração na orientação artesanal (SENNETT, 2019), que consiste na ação do mestre da oficina apresentar um ato bem-sucedido na esperança que o aprendiz absorva a lição por osmose. Esse “princípio de mostrar em vez de dizer” (SENNETT, 2019, p.203) foi relacionado pelo filósofo às receitas escritas e manuais de instruções e traz uma questão importante para nos ajudar a pensar: como podemos tornar compreensível

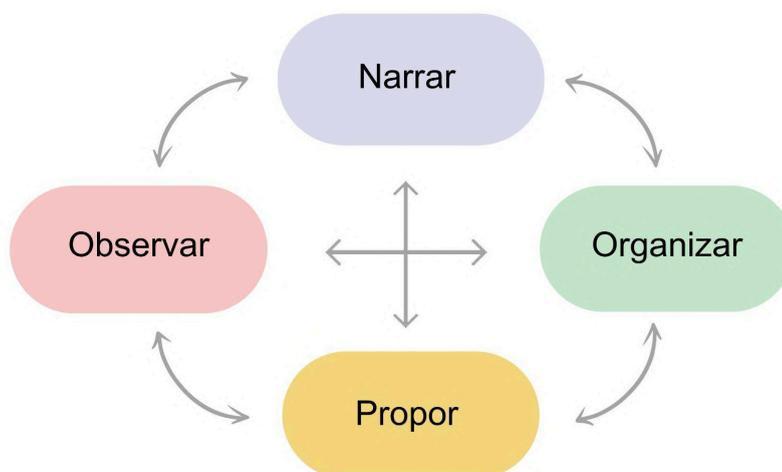
o conhecimento tácito? Como tomamos consciência das ações e conhecimentos cotidianos, que se tornaram tão habituais que nos parecem naturais?

Pude acompanhar, ver e vivenciar uma grandiosidade de movimentos dos profissionais, durante a realização desta pesquisa, que nos auxilia a pensar possíveis trilhas para compor docências artesanais, que compreendam práticas mais inventivas, ou mesmo didáticas inventivas e dialógicas (BARBOSA; GOBBATO, 2022).

Utilizo o conceito de trilhas cunhado na tese de Marta Quintanilha Gomes (2012), que indica um processo de produção do trabalho, eu diria de composições de docências artesanais, que não tem um caminho único e linear, e sim um caminho a desbravar “sem pavimentação, que apresenta dificuldades aos que neles trafegam por não dispor de estrutura de conforto [...] um caminho de contemplação do novo, de descoberta, de contemplação” (GOMES, 2012, p. 197).

Os diferentes movimentos reflexivos dos professores evidenciaram que a força do ofício de ser professor, ou da composição de docências artesanais está no modo que tomamos consciência das nossas ações. Movimento complexo e não linear, que tentei compilar na figura 22, entendendo que essa docência artesanal que estamos buscando é ampliada ao documentar e comunicar o que e como fazem para tomar consciência do porquê fazem o que fazem. Nas ações de narrar, organizar, propor e observar, intencionalmente, o professor pensa sobre o que faz e isso possibilita fazer ainda melhor.

Figura 22: Ações que constituem docências artesanais



Fonte: Elaborado pela autora (2023) .

Ficou evidente a força que o ato de narrar produz na tomada de consciência dos professores, tanto a fala nos momentos formativos, entre os pares, quanto a escrita do que tinham de proposições e o que viviam com as crianças. Não precisamos inventar histórias, temos que contar as nossas histórias, porque “contar-se ajuda a se forjar, a tecer um lugar no mundo, um espaço para configurar como se quer ser; e a escola, sendo espaço de vida coletiva, pode ser um lugar privilegiado para aprender a narrar e se narrar” (BARBOSA, KRAMER, 2023, p. 187).

O exercício de narrar-se está intimamente ligado à maneira como cada professor documenta e comunica a organização do ambiente, bem como as observações sobre as proposições e os percursos de aprendizagem das crianças e os seus. É um modo de dar forma ao conhecimento, de construir a realidade e relacionar-se com os instrumentos da cultura, o processo de simbolização (BRUNER, 1997, 2001).

É possível dizer que um caminho para tecer artesanias docentes seja focar na força da narrativa, no fazer a experiência de escrever (LARROSA, 2019). Ao relacionar a Documentação Pedagógica como um processo amplo, organizador e de acompanhamento das práticas pedagógicas, como mola propulsora para suspensão desse adulto, que é responsável pelas aprendizagens, poder olhar e contar, por diferentes perspectivas, como acontece a vida e a promoção das aprendizagens na escola, ao produzir uma memória pedagógica a partir dos processos de transformações do seu próprio fazer.

Ser professor na pré-escola, em muitas realidades brasileiras, assim como nas escolas participantes da pesquisa, compreende um trabalho de unicidade, o que reforça a necessidade ainda maior de investir na organização de um ambiente em que a criança TEM - tempo, espaço e materiais, oportunidade de autogerir-se, para que o adulto possa assumir o compromisso de proporcionar vivências para sofisticar as ações, pensamentos e comunicações das crianças e possa documentar e comunicar as histórias e as culturas que estão construindo em cooperação.

Fazer a pesquisa e escrever essa dissertação foi um processo transformador, em que pude além de conhecer como os professores percebem e materializam seus modos de estar com as crianças e organizam a ação pedagógica na pré-escola, tomar consciência do modo como eu venho me constituindo enquanto profissional e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Org). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo a Pedagogia Cultural. São Paulo: PUC, 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria C.; FARIA, Ana Lúcia G. (Org). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998 (1.ed.); 1999 (2.ed.); 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, p.1059-1083, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências**: na Educação Infantil. Santa Maria/Brasília: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131–140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da arteficialidade. **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 abril. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca desafios. In: ALBUQUERQUE,

Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17–35.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Plantando em solo fértil**. Porto Alegre: Revista Pátio Educação Infantil, n. 22, p. 08 - 11, jan./mar., 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; KREMER, Claines. A dimensão narrativa do Currículo: outro modo de pensar o encontro com bebês e crianças na escola da infância. **Memorare**, Tubarão, v. 10, n. 1, p. 169-189, mai./out. 2023.

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.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas v. II. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BERTRAND, Sara: **Patos e Lobos-marinhos**: Conversa sobre a literatura e juventude. Tradução: Cícero Oliveira - São Paulo: Selo Emília, 2021.

BONDIOLI, Anna. O Coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.117-138.

BOURDIEU, Pierre. **O Ofício do Sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1961.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: Tornando os Seres Humanos mais Humanos. Porot Alegre, Artmed, 2011.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARA, Daniel. Apresentação. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional Nº 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pèrez de. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pèrez de (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21–86.

Cruz, Denise Santos da. **Pedagogia da bricolagem: ofício de educadores e educadoras artífices**. Tese, UFSM, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25351/TES_PPGEDUCACAO_2022_CRUZ_DENISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 18 de Novembro de 2023.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola**: entre a transição para o Ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da pré-escola**: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí. Dissertação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5926/2/2021%20-%20Amanda%20Pontes%20Figueiredo.pdf>. Acesso em 19 de Novembro de 2023

FORMOSINHO, João. Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos curriculares para a Educação da Infância**: construindo uma práxis de participação. 4º ed reimpressão. Porto: Porto Editora, 2020.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim M. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. (Org) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 293-328.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: Protagonismo das crianças e educação. San Miniato, 2016.

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: FREIRE, Madalena (coord). **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150 – 169.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOBBATO, Carolina. **Diálogos Sobre Educação Infantil e Didática**: por entre distanciamentos e aproximações. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na Educação Infantil. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.13, n. 24, p. 350-365, jul/dez 2019.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia: Cegraf, 2007.

GOMES, Marta Quintanilha. **Trilhas profissionais na Educação Infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. Tradução: Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2002.

GRÜN, Guido. **Resenha Histórica da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho: 1832-1982**. Otomit S/A: Novo Hamburgo, 1982.

HOBOLD, Márcia de Souza ; Simionato, Margareth Fadanelli. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?**. Artigo, Práxis educacional, 2021, Vol.17 (46), p.1-17. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em 20 de Novembro de 2023.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2021.

HOYUELOS, Alfredo. La complejidad en la escuela infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; JAUME, Maria Antonia Riera (Orgs.). **Complejidad y relaciones en educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2015. p. 13–54.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IBÁÑEZ, Jesús. Perspectivas de la Investigación Social: el diseño en las tres perspectivas. In: IBÁÑEZ, Jesús. **El Análisis de la Realidad Social – métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p. 57-98.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KULHMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano**: materiales para conversar sobre el oficio. Espanha: Laertes, 2020.

Lima, Ana Paula Boaventura Mota de. Local/global. Arte/artesanato: conversas em trânsito. Dissertação, UNESP, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2067c5cb-fe18-4b21-8c20-1b28921a486f/full>.

Acesso em 18 de Novembro de 2023.

LÓPEZ, María Emília. **Um mundo aberto**: Cultura e primeira infância. Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2018.

MACEDO, Nélia; SANTOS, Núbia; FLORES, Renata; PEREIRA, Rita. Encontrar, compartilhar e transformar: Reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. PEREIRA, R.; MACEDO, N. (Org). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

MACHADO, Niqueli Streck. **Artesanias Docentes na Educação Infantil**: fios que tecem o fazer pedagógico na Pré-Escola. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2023.

MACHADO, Niqueli Streck ; Barbosa, Maria Carmen Silveira. **Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da Escuta**. Artigo, Poiesis (Tubarão), 2018, Vol.12 (21), p.135. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5927/3939>. Acesso em 21 de Novembro de 2023

Maffini, Franciele Paraboni. **A escuta das crianças na educação infantil: narrativas de uma professora em tempos de pandemia**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25441/DIS_PPGPGE_2022_MAFFINI_FRANCIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 19 de Novembro de 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v.2.

MARCELO, Fabiana de Amorim. Seleção, Soma e Multiplicação: Matemáticas do olhar no trabalho com Cinema e Educação. In: SCARELI, Giovana, GUIMARÃES, Leandro; GUIDO, Lucia (Orgs.). **Cinema, educação e ambiente**. Uberlândia (MG): Ed. da UFU, 2012.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. **Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil**. Psicologia: Ciência e Profissão, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wsGqWjbj8CR9fhKvL3tb4hn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07/fev/23.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NIGRIS, Elisabetta. A "didática da maravilha": um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137–154.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 3-30

NOVO HAMBURGO. **Ata Número 01 de 1989**. Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Localizado no Arquivo do Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo, 2023.

NOVO HAMBURGO. **Ata Número 06 de 1989**. Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Localizado no Arquivo do Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo, 2023.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Número 4, de 16 de outubro de 1952**. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Localizado no Arquivo da Diretoria de Expediente da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 2019.

NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal Nº 3.356, de 17 de dezembro de 2021**, que dispõe sobre a denominação das Escola Municipais e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/uhzor> Acesso em 20 mai 2023.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para configuração de funções nas escolas da Rede Municipal de ensino para 2016**. Novo Hamburgo, 2015.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Ação Pedagógica na Educação Infantil**. Documento Orientador. Caderno 2. Novo Hamburgo: SMED, 2020.

NOVO HAMBURGO, **Projeto Político Pedagógico Cepic**. Centro Municipal de Informática Educativa. Novo Hamburgo, 2017. Acessado em: http://cepicntm.weebly.com/uploads/2/3/0/5/23056690/ppp_cepic_2017_19.pdf

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; MONGE, Graciete. (Org). **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko;

PINAZZA, Mônica. (Org) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos curriculares para a Educação da Infância**: construindo uma práxis de participação. 4º ed reimpressão. Porto: Porto Editora, 2020.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PEREIRA, Rita Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, R.; MACEDO, N. (Org). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PINAZZA, Monica Appezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. Tese (Livre Docência em Educação Infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Ester Rosa. **A Trajetória Educacional de Novo Hamburgo/RS como hipótese e o sucesso atribuído pelo Banco Mundial**. Ed. Ampuh, 2014.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individual e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014, p. 80 – 91.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v.2. Porto Alegre: Penso, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Educação Infantil. Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003, <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>, acesso em 13 de junho de 2022.

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/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 3 maio de 2023.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012, p. 94 – 102. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wsGqWjbj8CR9fhKvL3tb4hn/?format=pdf&lang=pt>

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO. **Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo: Décadas de História (1958-2018)** texto de Dionísio Felipe Hatzenberger. - Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 2020.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 10^a ed. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record Editora, 2021.

SENNETT, Richard. **Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. 6^a ed. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SOUZA, José Edimar de. **Um personagem da memória campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoefter, soldado farroupilha**. In: Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, agosto-2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/viewFile/9033/6449> . Acesso em: 20 de maio de 2023.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XQdK8pSq9PRrQcKJYXfhdSg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de maio de 2023.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Tradução: Fernanda Orlate & Ilse Paschoal Moreira. Campinas - SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2013.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STRAPPAZZON, Janaína Schock, **Ludicidade, artesanias pedagógicas e ambiências bioecológicas produzindo a educadora infantil artífice do seu ofício**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2023. Disponível em : <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28962>. Acesso em: 19 de Novembro de 2023

STREIT. Letícia Caroline. **Para além da obrigatoriedade: uma análise do atendimento da pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 89 pág. TCC (Especialização em coordenação Pedagógica) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Eu, Letícia Caroline da Silva Streit, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre artesanias docentes na pré-escola. Em minha pesquisa irei investigar como estamos construindo as práticas pedagógicas na pré-escolas e as influências dos processos formativos para artesanias docentes. O título da minha pesquisa é “**Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola**” e tem como objetivo principal compreender como estamos construindo um modo de fazer as práticas pedagógicas na pré-escola. Por meio desta investigação, espero contribuir para os estudos sobre práticas pedagógicas na pré-escola.

Para tanto, solicito autorização para realizar este estudo com um grupo de formação envolvendo um professor de pré-escola e o coordenador pedagógico de cinco escolas (nomes das instituições). Para cada participante será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A geração de dados acontecerá em oito encontros que acontecerão de março a novembro de 2023. Os profissionais serão claramente informados de que sua participação é voluntária e, portanto, pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento os professores poderão solicitar informações sobre os procedimentos deste estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e confidencialidade das informações, preservando a integridade de todos envolvidos na pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Letícia Caroline da Silva Streit, sendo utilizados somente para fins de pesquisa e publicações acadêmicas, tais como: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos nacionais e/ou internacionais, apresentação em anais e/ou eventos acadêmicos.

Agradeço a colaboração para a realização desta pesquisa e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Sobre a Pesquisadora:

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora: Letícia Caroline da Silva Streit

Telefone: (XX)XXXXXXXXXX.

E-mail: leticiastreit@gmail.com

Letícia Caroline da Silva Streit

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Após esclarecimento sobre os procedimentos e estratégias que serão utilizadas na realização da pesquisa “Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola”, realizada por Letícia Caroline da Silva Streit, bem como recebimento da versão resumida dos objetivos e etapas da pesquisa, concordamos que cinco professores e cinco coordenadores pedagógicos da pré-escola da Escola (nome da instituição), participem da pesquisa.

Nome do Diretor e carimbo da instituição.

Novo Hamburgo, ___ de _____ de 2023.

APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Letícia Caroline da Silva Streit, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a ação pedagógica na pré-escola e gostaria de convidá-lo(a) a participar. Em minha pesquisa me proponho a compreender as artesanias docentes, a partir das vivências do Grupo de Investigação das Práticas Pedagógicas - GIPE. O título da minha pesquisa é “Reflexões sobre modos de compor artesanias docentes na pré-escola” e tem como objetivo principal compreender como estamos construindo um modo de fazer as práticas pedagógicas na pré-escola. Por meio desta investigação, espero contribuir para os estudos sobre práticas pedagógicas na pré-escola. Caso você opte por aceitar meu convite, seguem algumas informações importantes:

▪ **Sobre Como Será:**

A construção dos dados da pesquisa acontecerá de março a novembro de 2023. Durante esse período teremos oito encontros, de três horas cada um, nos quais viveremos momentos formativos reflexivos.

▪ **Sobre os Registros:**

Para que eu, enquanto pesquisadora, possa refletir sobre nossos encontros e debates, irei gravar o áudio dos encontros e realizar registros fotográficos. Também organizarei uma Sala de Aula no Google Workspace que funcionará como um repositório para os materiais e registros referentes à formação.

▪ **Sobre o Uso dos Registros:**

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Dessa forma, os dados gerados, nesta pesquisa, ficarão sob minha responsabilidade, sendo utilizados somente para atividades acadêmicas, sem fins lucrativos, como: a) publicação da dissertação; b) publicação de artigos em periódicos nacionais ou internacionais; c) apresentação de trabalhos acadêmicos.

▪ Sobre Ética nos Procedimentos:

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece risco à sua dignidade.

▪ Sobre Voluntariado:

Esclareço que sua participação é voluntária e, portanto, pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum pagamento. Caso decida por não participar, ou mesmo desistir de sua participação ao longo da pesquisa, não sofrerá nenhum dano ou perda.

Sobre a Pesquisadora:

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora: Letícia Caroline da Silva Streit

Telefone: (XX)XXXXXXXXXX.

E-mail: leticiastreit@gmail.com

Letícia Caroline da Silva Streit

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a realização das etapas da pesquisa, bem como a utilização dos dados coletados, eu, _____

_____, CPF nº _____, RG nº _____, domiciliado(a) na rua _____

_____ no bairro _____, no município de _____, exercendo o cargo/função de _____, declaro que, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Declaro que tenho a ciência de que posso interromper minha participação a qualquer momento e também confirmo o recebimento da 2ª via deste documento, devidamente assinado pela pesquisadora Letícia Caroline da Silva Streit.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N.9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____
_____, RG _____ e
CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida

_____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Leticia Caroline da Silva Streit a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Por intermédio desta autorização, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem _____ bem como direitos autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade.

Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Leticia Caroline da Silva Streit, do Departamento de Estudos Sobre Infâncias da Faculdade de Educação da UFRGS.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Telefone: (XX)XXXXXXXXXX.
E-mail: leticiastreit@gmail.com

Leticia Caroline da Silva Streit

Assinatura do Participante

Local e data



UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL