

Amanda de Oliveira Lopes

CURRÍCULO NARRATIVO:

diálogos com
docentes da pré-escola



Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho


CLIQUE

Grupo de Pesquisa em Linguagens,
Currículo e Cotidiano de bebês
e crianças pequenas


UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

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

Amanda de Oliveira Lopes

CURRÍCULO NARRATIVO:
diálogos com docentes da pré-escola

Porto Alegre

2022

Amanda de Oliveira Lopes

CURRÍCULO NARRATIVO:
diálogos com docentes da pré-escola

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

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Amanda de Oliveira

Currículo Narrativo: diálogos com docente de
pré-escola / Amanda de Oliveira Lopes. -- 2022.
538 f.

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação Infantil. 2. pré-escola. 3. currículo
narrativo. 4. narrativas docentes. 5. grupo focal. I.
Saballa de Carvalho, Rodrigo, orient. II. Título.

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

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a minha família amada, que me apoiou durante esta experiência vivenciada no mestrado, em especial a Nolice do Prado, Luis Alberto Lopes, Alexandre da Silva, Talles do Prado e Alzira do Prado.

Agradeço imensamente ao Luis Eduardo Peres Palacio, companheiro de vida, pelo apoio, compreensão, amizade e bom humor, sobretudo nos momentos mais desafiantes dessa jornada.

Agradeço também aos(às) amigos(as) queridos(as) que fizeram parte desta caminhada. Gabriela Bertolotti, Margarete Mendes, Luíza Rodeski, Marian Mendes, Camila Daniel, Melissa Lemos, Bibiana Garcia e Thaciely Nunes, obrigada por tantas conversas e afetos.

Durante este percurso, também pude contar com o auxílio do meu amigo e terapeuta Nelso Gonçalves. Grata pelas reflexões que me fizeram amadurecer!

Agradeço ao grupo de pesquisa CLIQUE por todos os aprendizados construídos ao longo desses dois anos, em especial ao Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, nosso orientador, que sempre me incentivou e confiou em mim, à Angélica Bernardo e ao Sandro Machado, colegas que participaram desta investigação. Muito obrigada pelos ensinamentos, reflexões, acolhimento e companheirismo nessa trajetória! Vocês foram importantíssimos para a realização desta dissertação de Mestrado.

Meus profundos agradecimentos aos professores e às professoras que participaram desta pesquisa. Foi um processo incrível e memorável ter estado com vocês, ouvindo suas histórias e experiências de vida docente.

Por fim, agradeço imensamente à Escola de Educação Infantil Florescer pelo apoio e confiança.

Muito obrigada, com amor e carinho!

Não te eximas de amar, de perdoar e de servir, se realmente anelas pela autorrealização. (FRANCO, 2018, p. 81)

RESUMO

A partir das contribuições dos Estudos de Currículo – especialmente de Ivor Goodson e Jose Contreras Domingo, sobre currículo narrativo, e Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, sobre políticas curriculares –, assim como do campo de Estudos da Pedagogia da Infância, a pesquisa teve como objetivo investigar de que modos um grupo de docentes de pré-escola, atuantes na rede pública de ensino das cinco regiões do Brasil, por meio de suas narrativas, significam o currículo da Educação Infantil em suas práticas educativas. Os fundamentos teóricos da pesquisa se sustentam nos conceitos de currículo narrativo, histórias de vida docente, desenvolvimento docente, narrativas sistêmicas e refração. Em tal perspectiva, o currículo narrativo encontra-se pautado nas histórias, saberes e experiências de vida dos(as) professores(as) e das crianças no que diz respeito aos desejos, propósitos, necessidades e singularidades desses sujeitos. O currículo narrativo também se desenvolve conforme docentes e estudantes vivenciam o cotidiano no espaço educativo. Metodologicamente, foi desenvolvido um grupo focal virtual, via plataforma *Zoom*, com 14 docentes que atuavam com turmas de pré-escola na rede pública de ensino, representantes das regiões Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Foram realizados sete encontros com os(as) docentes para discussão de suas concepções de currículo, para análise das especificidades do currículo da pré-escola, bem como das demandas curriculares contemporâneas. Ademais, enquanto estratégia metodológica, foi solicitado aos(as) docentes a escrita de memoriais de formação e foram realizadas entrevistas individuais com cada um dos participantes da pesquisa. A partir da análise do conteúdo das narrativas, foram definidas as seguintes unidades: 1) narrativas de vida e formação: das tramas que constituem a docência; 2) narrativas sobre currículo e cotidiano na pré-escola; 3) narrativas sobre problemáticas educacionais contemporâneas: reverberações no currículo da pré-escola; 4) narrativas sobre políticas curriculares: processos de refração docente no cotidiano da pré-escola. Mediante as análises realizadas, foi possível inferir que a noção de currículo narrativo pode ser uma via de resistência aos currículos prescritivos. Ademais, foi possível depreender que os(as) docentes não são receptores passivos das políticas curriculares, mas

sujeitos que refratam as políticas em forma de resistências, críticas e (re)invenções. Além disso, a pesquisa aponta que, no exercício da docência na pré-escola, os(as) docentes enfrentam problemáticas comuns, como a demanda pela alfabetização das crianças, a presença de livros didáticos e as prescrições curriculares das secretarias municipais de Educação na busca da implementação da BNCC. As narrativas docentes analisadas evidenciam a potencialidade do trabalho com as crianças na pré-escola, o valor da escuta, do acolhimento e da aproximação das famílias. A diversidade regional dos participantes da pesquisa revela docentes comprometidos(as) com uma educação pública de qualidade para as crianças das pré-escola que frequentam as instituições de Educação Infantil. Por fim, a partir da pesquisa, defende-se que o currículo narrativo se faça presente na Educação Infantil como possibilidade de afirmação da diferença, de respeito à infância e de valorização do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Infantil; pré-escola; currículo; currículo narrativo; narrativas docentes; grupo focal; docência; Pedagogia da Infância.

ABSTRACT

Based on the contributions of Curriculum Studies – in particular, by Ivor Goodson and Jose Contreras Domingo, on narrative curriculum, and Stephen Ball, Meg Maguire and Annette Braun, on curricular policies –, as well as the field of Early Childhood Pedagogy Studies, the research aimed to investigate how a group of preschool teachers, working in the public school system in the five regions of Brazil, through their narratives, signify the Early Childhood Education curriculum in their educational practices. The research's theoretical framework is based on the concepts of narrative curriculum, teacher's life stories, teacher development, systemic narratives, and refraction. In this perspective, the narrative curriculum is based on the stories, knowledge and life experiences of teachers and children with regard to the desires, purposes, needs and singularities of these individuals. The narrative curriculum also develops as teachers and students experience everyday life in the educational space. Methodologically, a virtual focus group was developed, via the Zoom platform, with 14 teachers who worked with preschool groups in the public education network, representing the North, South, Southeast, Midwest and Northeast regions. Seven meetings were held with the teachers to discuss their curriculum concepts, to analyze the specificities of the preschool curriculum, as well as the contemporary curricular demands. Furthermore, as a methodological strategy, teachers were asked to write a narrative chronical and individual interviews were conducted with each of the research participants. Based on the analysis of the content of the narratives, the following units were defined: 1) narratives of life and education: movements that constitute teaching; 2) narratives about curriculum and daily life in preschool; 3) narratives about contemporary educational issues: reverberations in the preschool curriculum; 4) narratives about curriculum policies: processes of teacher refraction in preschool daily life. Through the analyses carried out, it was possible to infer that the notion of narrative curriculum can be a way of resistance to prescriptive curricula. Furthermore, it was possible to infer that teachers are not passive recipients of curricular policies, but subjects who refract policies through resistance, criticism and (re)inventions. In addition, the research points out that, in the preschool teaching,

teachers face common problems, such as the demand for children's literacy, the presence of textbooks and the curricular prescriptions of the city's education department seeking to implement the national curriculum guidelines. The teachers' narratives analyzed show the potential of working with children in preschool and the value of listening, welcoming and approaching families. The regional diversity of the research participants reveals teachers committed to quality public education for preschool children who attend Early Childhood Education institutions. Finally, based on the research, it is argued that the narrative curriculum should be present in Early Childhood Education as a possibility of affirming difference, respecting childhood, and valuing teachers' work.

Keywords: Early Childhood Education; preschool; curriculum; narrative curriculum; teachers' narratives; focus group; teaching; Early Childhood Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O processo de elaboração do documento da BNCC.....	156
Figura 2 – A Educação Infantil no documento da BNCC	162
Figura 3 – A interação dinâmica do currículo narrativo.....	183
Figura 4 – Currículo narrativo e Educação Infantil: uma possibilidade	185
Figura 5 – Respostas de estratégias diferenciadas à justaposição de narrativas sistêmicas a narrativas de vida profissional.....	193
Figura 6 – Operacionalização da cadeia de entrega/ <i>deliverology</i>	204
Figura 7 – Tópicos de discussão no grupo focal.....	272
Figura 8 – Encontro I do grupo focal	278
Figura 9 – Abertura da sessão – Encontro I	282
Figura 10 – Apresentação dos quatro momentos – Encontro I.....	282
Figura 11 – Descrição do Memorial Descritivo – Encontro I	283
Figura 12 – Finalização e agradecimento – Encontro I.....	283
Figura 13 – Encontro II do grupo focal.....	290
Figura 14 – Abertura da sessão – Encontro II.....	292
Figura 15 – Leitura dos trechos dos artigos – Encontro II.....	292
Figura 16 – Continuação da leitura dos trechos dos artigos – Encontro II.....	293
Figura 17 – Finalização e agradecimento – Encontro II.....	293
Figura 18 – Encontro III do grupo focal.....	300
Figura 19 – Abertura da sessão – Encontro III.....	304
Figura 20 – Leitura dos trechos I a III das DCNEI – Encontro III.....	304
Figura 21 – Leitura dos trechos IV a VI das DCNEI – Encontro III	305
Figura 22 – <i>Tarja Branca</i> – Encontro III.....	305
Figura 23 – Abertura da sessão – Encontro IV	314
Figura 24 – Leitura dos trechos I e II dos artigos – Encontro IV	314
Figura 25 – Leitura dos trechos III e IV dos artigos – Encontro IV.....	315
Figura 26 – Leitura dos trechos V e VI dos artigos – Encontro IV	315

Figura 27 – Finalização e agradecimento – Encontro IV	316
Figura 28 – Encontro IV do grupo focal.....	317
Figura 29 – Abertura da sessão – Encontro V.....	323
Figura 30 – Vídeo “Mundo das Coisas” – Encontro V	323
Figura 31 – Imagens do livro <i>Mundo das coisas</i> – Encontro V	324
Figura 32 – Outras imagens do livro <i>Mundo das coisas</i> – Encontro V.....	324
Figura 33 – Imagens do livro <i>Desafios: Educação Infantil</i> – Encontro V	325
Figura 34 – Outras imagens do livro <i>Desafios: Educação Infantil</i> – Encontro V.....	325
Figura 35 – Finalização e agradecimento – Encontro V	326
Figura 36 – Encontro V do grupo focal.....	327
Figura 37 – Sequência de imagens de crianças de 4 e 5 anos de idade em processo de alfabetização.....	333
Figura 38 – Encontro VI do grupo focal.....	334
Figura 39 – Abertura da sessão – Encontro VI.....	337
Figura 40 – Vídeo “Alfalettrar” – Encontro VI.....	337
Figura 41 – Leitura dos trechos dos textos – Encontro VI.....	338
Figura 42 – Finalização e agradecimento – Encontro VI	338
Figura 43 – Encontro VII do grupo focal.....	342
Figura 44 – Abertura da sessão – Encontro VII	344
Figura 45 – Tópicos para discussão – Encontro VII	344
Figura 46 – Finalização e agradecimento – Encontro VII	345
Figura 47 – Memoriais Descritivos – Maria Flor.....	347
Figura 48 – Memoriais Descritivos – Tânia Maria.....	349
Figura 49 – Memoriais Descritivos – Jonatan.....	351
Figura 50 – Transcrições de narrativas	353
Figura 51 – Transcrições do <i>chat</i>	355
Figura 52 – Leitura Memorial.....	359
Figura 53 – Mapeamento Leitura Transcrição	361
Figura 54 – Currículo narrativo.....	466

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bibliografia Anotada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2010–2020	56
Quadro 2 – Bibliografia Sistematizada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2010–2020.....	57
Quadro 3 – Bibliografia Categorizada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2010–2020.....	60
Quadro 4 – Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Experiência – Formação de professores.....	63
Quadro 5 – Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Base Nacional Comum Curricular – Formação de professores.....	64
Quadro 6 – Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – DCNEI.....	66
Quadro 7 – Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Base Nacional Comum Curricular – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	69
Quadro 8 – Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Base Nacional Comum Curricular – Formação de professores	70
Quadro 9 – Abordagens metodológicas das pesquisas mapeadas.....	94
Quadro 10 – Aspectos éticos apresentados nas pesquisas.....	102
Quadro 11 – Encontro I do grupo focal.....	276
Quadro 12 – Encontro II do grupo focal.....	288
Quadro 13 – Trechos para discussão no grupo focal no Encontro II.....	289
Quadro 14 – Encontro do III grupo focal.....	297
Quadro 15 – Trechos para discussão no grupo focal no Encontro III.....	298
Quadro 16 – Encontro IV do grupo focal	311

Quadro 17 – Trechos e imagem para discussão no grupo focal no Encontro IV	312
Quadro 18 – Encontro V do grupo focal.....	322
Quadro 19 – Encontro VI do grupo focal.....	331
Quadro 20 – Trechos para discussão no grupo focal no Encontro VI.....	332
Quadro 21 – Encontro VII do grupo focal.....	340

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca avançada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2010–2020	54
Tabela 2 – Busca por descritores na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 2010-2020.....	62
Tabela 3 – Busca por descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estratégias para geração de dados das pesquisas	97
Gráfico 2 – Recorrências de aspectos éticos nas pesquisas mapeadas.....	107

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Identificação dos Estados e cidades.....	239
Mapa 2 – Docentes da região Nordeste.....	243
Mapa 3 – Docentes da região Norte.....	248
Mapa 4 – Docentes da região Centro-Oeste	253
Mapa 5 – Docentes da região Sudeste.....	257
Mapa 6 – Docentes da região Sul.....	263

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFRGS	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CLIQUE	Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GIDE	Gestão Integrada da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAE	Sistema Apostilado de Ensino
SPE	Sistema Privado de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	NARRATIVAS INICIAIS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	27
1.1	CONCEITOS EM DIÁLOGO: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E NARRATIVAS	37
1.2	MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	39
1.3	DA RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO PROPOSTA	42
2	MAPEAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE CURRÍCULO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020)	47
2.1	PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE REALIZAÇÃO DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS.....	52
2.1.1	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	61
2.1.2	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	68
2.2	ANÁLISE DAS PESQUISAS MAPEADAS NA BDTD E CTD.....	71
2.2.1	A BNCC em estudo nas escolas de Educação Infantil	73
2.2.2	As DCNEI em diálogo com a prática docente.....	77
2.2.3	Eixos do currículo: interações e brincadeiras	81
2.2.4	Saberes e práticas da docência na Educação Infantil	84
2.2.5	Concepção e prática docente na Educação Infantil.....	87
2.2.6	O currículo em construção na creche.....	90
2.3	ABORDAGENS METODOLÓGICAS PRESENTES NAS PESQUISAS MAPEADAS	93
2.4	ASPECTOS ÉTICOS PRESENTES NAS PESQUISAS MAPEADAS	99
2.5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPEAMENTO DE PESQUISA.....	111
3	DISCUSSÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO, DOCÊNCIA E POLÍTICAS CURRICULARES	115
3.1	PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	118
3.2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO	124
3.3	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	141
3.3.1	O processo de elaboração das DCNEI	142

3.3.2	As DCNEI e seus contributos para a Educação Infantil	144
3.4	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTO.....	152
3.4.1	Perspectiva histórica da elaboração da BNCC	155
3.4.2	A BNCC da Educação Infantil	161
3.4.3	A Base Nacional Comum Curricular em análise	166
3.5	CONTRIBUIÇÕES DE IVOR GOODSON PARA PENSAR O CURRÍCULO	172
3.5.1	Currículo, narrativa e docência	177
3.5.2	Currículo e histórias de vida dos professores	187
3.5.3	Narrativas sistêmicas e narrativas de histórias de vida.....	191
3.6	INTERLOCUÇÕES COM JOSÉ CONTRERAS DOMINGO: CURRÍCULO E NARRATIVAS	195
3.7	CURRÍCULO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS	199
3.7.1	A atuação das políticas nas escolas.....	201
4	O GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA: NARRATIVAS DE UMA PESQUISADORA COM DOCENTES.....	209
4.1	GRUPO FOCAL: DISCUSSÕES CONCEITUAIS	212
4.2	A ÉTICA NA PESQUISA DESENVOLVIDA: NARRATIVAS DE UMA PESQUISADORA	222
4.2.1	A prática da reflexividade na pesquisa.....	227
4.2.2	Reflexões éticas a partir das contribuições do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS	232
4.2.3	Composição do grupo focal: critério de seleção e (os) participantes	236
4.2.4	As reuniões individuais: conhecendo os(as) docentes participantes.....	240
4.2.4.1	<i>Região Nordeste</i>	242
4.2.4.2	<i>Região Norte</i>	247
4.2.4.3	<i>Região Centro-Oeste</i>	252
4.2.4.4	<i>Região Sudeste</i>	256

4.2.4.5 Região Sul	262
4.2.5 Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos(às) docentes	267
4.3 O PLANEJAMENTO E OS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL	270
4.3.1 Os encontros com os(as) docentes: estratégias de promoção das discussões.....	271
4.3.1.1 Diálogos iniciais com o grupo focal	275
4.3.1.2 Currículo e cotidiano na pré-escola	286
4.3.1.3 Currículo da pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em foco	296
4.3.1.4 Currículo da pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	309
4.3.1.5 Currículo e livro didático na pré-escola.....	321
4.3.1.6 Currículo e alfabetização na pré-escola.....	329
4.3.1.7 Trajetórias de vida docente	339
4.3.2 O material gerado na pesquisa: memoriais, transcrições dos encontros e chats ..	345
4.3.2.1 Memoriais Descritivos.....	346
4.3.2.2 Transcrições das sessões de grupo focal e chat	346
4.4 DOS MODOS DE REALIZAR A ANÁLISE DAS NARRATIVAS GERADAS	357
4.4.1 A leitura dos memoriais dos(as) docentes: narrativas de vida e formação	357
4.4.2 O mapeamento das narrativas produzidas nos encontros do grupo focal	358
4.4.3 Das temáticas recorrentes e divergentes nas unidades de análise.....	360
5 DOCÊNCIA E CURRÍCULO NARRATIVO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS(AS) DOCENTES	367
5.1 NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: DAS TRAMAS QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA.....	371
5.1.1 Histórias de vida docente	371
5.1.2 Compreensões de currículo dos(as) professores(as)	379
5.2 NARRATIVAS SOBRE CURRÍCULO E COTIDIANO NA PRÉ-ESCOLA	387
5.2.1 Sentidos que os(as) docentes atribuem à noção de cotidiano na Educação Infantil	389
5.2.2 O cotidiano da pré-escola em tempos de pandemia.....	399

5.3	NARRATIVAS SOBRE PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: REVERBERAÇÕES NO CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA	403
5.3.1	Difusão dos livros didáticos na pré-escola: estratégia de privatização da educação	404
5.3.2	Alfabetização na pré-escola: do atravessamento do trabalho docente à expectativa familiar.....	420
5.4	NARRATIVAS SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES: PROCESSOS DE REFRAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA	433
5.4.1	Zonas de contestação e resistência dos(as) docentes em relação ao currículo da Educação Infantil	436
5.4.2	(Re)invenção do currículo da pré-escola: interações e brincadeiras em discussão	451
6	NARRATIVAS FINAIS PARA SEGUIR PENSANDO	461
	REFERÊNCIAS.....	471
	APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA DOCENTES	489
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE	493
	APÊNDICE C – INFORMATIVO: PRIMEIRO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL	499
	APÊNDICE D – INFORMATIVO: TÓPICO I DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL....	501
	APÊNDICE E – INFORMATIVO: TÓPICO II DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL ..	503
	APÊNDICE F – INFORMATIVO: TÓPICO III DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL..	505
	APÊNDICE G – INFORMATIVO: TÓPICO IV DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL	507
	APÊNDICE H – INFORMATIVO: TÓPICO V DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL .	509
	APÊNDICE I – INFORMATIVO: TÓPICO VI DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL	511
	APÊNDICE J – PROPOSTA DE ESCRITA DO MEMORIAL	513
	APÊNDICE K – CRONOGRAMA DA PESQUISA	515
	APÊNDICE L – ORÇAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.....	517
	ANEXO I – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP	519

Capítulo 1:

NARRATIVAS INICIAIS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA



Narrativas são vividas e experimentadas assim como são contadas. (GOODSON, 2019, p. 108)

Enquanto professora da Educação Infantil e mestranda na linha de pesquisa Estudos das Infâncias¹, experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vêm compondo a minha história de vida. Iniciei a minha jornada como docente de Educação Infantil no ano de 2016, quando ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde então, a busca por aprendizagens relativas à Educação Infantil acompanha meu desenvolvimento como pessoa e profissional sensível, observadora e reflexiva.

Nessa trajetória de aprendizagens, atualmente sou integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE), coordenado por meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Nesse coletivo, composto por pesquisadores(as) da Educação Infantil, são desenvolvidas investigações sobre currículo, cotidiano, docência e formação docente na Educação Infantil, assim como pesquisas com crianças pautadas nas contribuições dos Estudos Sociais da Infância. Desde que ingressei em tal grupo, uma jornada de estudos, leituras, reflexões, escritas e debates sobre Educação Infantil tem sido percorrida, compondo narrativas de aprendizagens (GOODSON, 2019, 2020) tão caras não só a mim, como também a todos(as) os(as) mestrandos(as) e doutorando(as) que integram nosso grupo.

Nesse percurso acadêmico e profissional, carrego comigo histórias para serem narradas, contadas e recontadas (GOODSON, 2019) que traduzem a professora-pesquisadora na qual tenho me constituído. Essas narrativas, por sua vez, me parecem ser de grande relevância na composição desta dissertação, já que meu interesse enquanto pesquisadora e docente é justamente voltado ao currículo da Educação Infantil. Por isso, antes de propriamente apresentar em detalhes o tema desta pesquisa, considero oportuno narrar, neste primeiro momento, um panorama da trajetória que construí na Universidade

1 Nesta dissertação, a partir de Dornelles (2005), utilizo o termo "infâncias", no plural, pois há múltiplas infâncias vividas pelas crianças, como infância-*cyber*, infância das crianças de rua, etc. Por outro lado, com base em Qvortrup (2010), compreendo "infância", no singular, como uma categoria estrutural permanente na sociedade, ocupada pelas crianças até deixarem de fazer parte quando não são mais crianças.

e nas escolas de Educação Infantil nas quais trabalhei. Isso se justifica porque, quando iniciei a jornada investigativa no mestrado em Educação, muitas de minhas experiências vividas como estudante de Pedagogia, professora estagiária e recém-graduada me levaram ao encontro da pesquisa que desenvolvi. Saliento que alguns acontecimentos não seguem uma linearidade, pois ocorreram simultaneamente. Todavia, dentro do possível, busco dar um sentido cronológico para os episódios por mim vivenciados.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2016, encantamento, descoberta e curiosidade pautaram o terreno fértil de saberes que me eram apresentados. A vontade de aprender, escrever em meus cadernos as novas aprendizagens, ler os textos, participar das aulas, estar com os(as) colegas e com os(as) professores(as) era realmente verdadeira e significativa para mim. Não tinha medo de me expor, de falar sobre minhas reflexões e de estar envolvida nos encontros formativos oferecidos pela Faculdade de Educação, como rodas de conversa, assembleias, oficinas e aulas abertas. Com o tempo, percebi que o espaço da universidade pública propiciava diversas oportunidades de pesquisa, ensino e extensão.

Diante das diferentes disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia, as quais abrangiam áreas escolares e não escolares, fui cativada por aquelas que abordavam a Educação Infantil. Assim, nos primeiros anos da graduação, entre os anos de 2016 e 2017, aproximei-me de leituras e autores da área da Sociologia da Infância. Aprendi, estudando M. Sarmiento (2007), que a infância é uma categoria social que sofre mudanças históricas de acordo com o entendimento de infância dominante em cada época. Ainda, compreendi que as crianças são atores sociais com direito à proteção, participação e provisão (ONU, 1989). Da mesma forma, através dos estudos de Corsaro (2009), soube que as crianças vivem em condições sociais heterogêneas, produzindo cultura de pares e se apropriando criativamente de informações do mundo adulto.

Conforme avançava na graduação, lia livros e artigos que discutiam diferentes assuntos referentes à Educação Infantil, como planejamento pedagógico na creche e na pré-escola, envolvendo a organização do tempo, dos espaços e dos materiais ofertados às crianças no cotidiano educativo; temas sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil;

discussões acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; reflexões sobre a docência com bebês e crianças pequenas; e estudos sobre as infâncias. Aliada a essas aprendizagens, também conheci a importância de o(a) docente ampliar seus repertórios culturais para potencializar suas práticas pedagógicas com as crianças, encontrando na arte, na música, no cinema, na dança, na literatura, na fotografia, entre outros, possibilidades inventivas para pensar suas práticas na Educação Infantil.

Motivada pelos estudos suscitados nas aulas, considerei imprescindível viver a experiência de trabalhar com as crianças na Educação Infantil. Desse modo, realizei um estágio extracurricular em uma escola privada de Educação Básica em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com crianças de 2 e 3 anos, durante o ano de 2017. Nesse período, recordo-me de que estava sempre a refletir sobre minhas ações, sobre quais decisões tomar e de que maneira dialogar com as crianças, sem ser invasiva, atentando para seus cuidados e particularidades. As trocas de fraldas; os momentos de alimentação; as idas e vindas nos espaços da escola; as brincadeiras e as interações no pátio; as conversas, escutas e combinações realizadas em diferentes contextos no cotidiano; a parceria estabelecida com as famílias e com a professora titular foram indubitavelmente situações que contribuíram muito para a minha formação inicial como docente.

Seguindo o fluxo da vida acadêmica, também me aventurei em atuar como monitora voluntária dos cursos de extensão “Arquitetura de Jogo na Educação Infantil” e “Corporeidade e jogo na pré-escola” entre os anos de 2018 e 2019, destinados a docentes de rede pública e privada de ensino atuantes principalmente na pré-escola. As formações, que foram ministradas por meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, tinham por objetivo propiciar aos(as) professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e acadêmicos(as), a qualificação das práticas pedagógicas exercidas com as crianças na Educação Infantil, buscando, na arte contemporânea, inspirações para se pensarem propostas potentes para as crianças.

Nesses cursos, conheci docentes de diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Juntos criamos uma rede ampla de profissionais da Educação Infantil dispostos a pensar, partilhar ideias, discutir saberes e “fazer acontecer” os encontros

formativos. Não tenho dúvidas de que as relações estabelecidas nesse coletivo de professores repercutiram em uma experiência ímpar na minha formação, uma vez que me possibilitaram não só aprender com eles através de suas vivências escolares, como também ampliar contatos para futuros vínculos profissionais.

Em 2018, alcei novos voos, embarcando em uma grande jornada, um “divisor de águas”, eu diria, pois deixou marcas fecundas na minha vida: inseri-me no campo da pesquisa. Nessa fase acadêmica, a Educação Infantil era, com certeza, a etapa que fazia brilhar meus olhos. Por isso, almejava conhecer e aprofundar teorias, pressupostos e desdobramentos que a envolviam enquanto campo de estudo.

Aproveitando as oportunidades, aderi à linha de pesquisa Estudo sobre Infâncias como bolsista de Iniciação Científica BIC/CNPQ, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, o qual já me acompanhava, na graduação, nas aulas práticas obrigatórias e nos cursos de extensão por ele ministrados, e com quem estabeleci uma parceria ímpar. Suas orientações, sugestões e ensinamentos contribuíram para o meu aprimoramento intelectual e amadurecimento enquanto docente em formação.

Ao lado de meu orientador, fiz parte de seu projeto de pesquisa “A pedagogia da infância em discurso: emergência, embates e reinvenções do conceito na prática de pesquisa na Educação Infantil”. Essa investigação teve como objetivo analisar e discutir as condições de emergência, os embates e as reinvenções do conceito de Pedagogia da Infância no campo de pesquisas em Educação Infantil brasileira no período de 2000 a 2018. Recordo-me de que foi a primeira vez que me deparei com o conceito de “Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1998; BARBOSA, M. C., 2010), aprendendo que se tratava de uma pedagogia específica da Educação Infantil, a qual consiste em um “conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, M. C., 2010, documento eletrônico).

Além disso, em parceria com o meu orientador Rodrigo e com o pós-doutorando Marcelo Oliveira da Silva, realizei outros dois estudos, que se relacionavam com o projeto de pesquisa principal. Investigamos as estratégias de pedagogização da docência presentes

no manual *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil* (OLIVEIRA, Z., 2018) e o modo como os(as) professores(as) recontextualizavam as orientações desse material na sua prática docente. Ainda, analisamos os discursos pedagógicos presentes no Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) em relação às formas como devem ser educadas as crianças no âmbito da Educação Infantil. Foi a partir dessas investigações que comecei a adensar os estudos em torno do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017a), examinando tanto o seu modo de organização, suas anunciações e indicações para a Educação Infantil como seus desdobramentos em livros didáticos para professores(as) de creches e de pré-escolas produzidos pelos agentes governamentais e empresas privadas nacionais.

Paralelamente às atividades da pesquisa, participei como bolsista de iniciação científica no seminário "O currículo da Educação Infantil como campo de disputas", ofertado no 2º semestre de 2018 por meu professor orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS. Esse seminário me proporcionou conhecer e discutir a história do currículo da Educação Infantil brasileira e suas repercussões no campo da ação pedagógica e formação de professores. Ademais, possibilitou-me aprofundar discussões teóricas sobre o currículo da Educação Infantil a partir das contribuições dos estudos sobre currículo e da Pedagogia da Infância e analisar as principais políticas curriculares contemporâneas para essa etapa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), refletindo sobre suas reverberações na prática docente. Assim, autores como Sacristán (2013), Amorim e Dias (2012), A. C. Lopes e Macedo (2011), R. S. Carvalho (2015a), R. Campos e Barbosa (2015), Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), Gobbi (2016), Aquino e Menezes (2016), entre outros(as) pesquisadores(as) do campo do Currículo e da Educação Infantil, pautaram as leituras e reflexões desse seminário, despertando-me o interesse em desenvolver a temática do currículo da Educação Infantil no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual seria produzido no 2º semestre de 2019.

No TCC, portanto, realizei uma análise documental, verificando os processos de recontextualização curricular da BNCC (MEC, 2017a) no Referencial Curricular de Canoas

(CANOAS, 2019) em relação à Educação Infantil. Problematizei, nesse trabalho acadêmico, a finalidade do documento municipal em questão, uma vez que reiterou os enunciados da Base sem efetivamente evidenciar as demandas e peculiaridades da cidade em termos de projeto educativo para as crianças. Ainda, discuti o conteúdo da BNCC (MEC, 2017a), mostrando que suas proposições e a maneira como estava organizada poderiam reverberar em interpretações equivocadas, bem como induzir formas de avaliação das crianças de creche e pré-escola a partir da listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentada na Base (LOPES, A., 2019).

Antes do término da graduação, em 2019, realizei um estágio obrigatório em uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre, com crianças de 2 e 3 anos. Essa vivência aprimorou a minha atuação como professora, pois não só aprofundei e operacionalizei os conhecimentos que havia aprendido durante o curso de Pedagogia, como também me sentia exercendo o meu papel docente.

Nesse estágio, organizei o planejamento pedagógico em uma perspectiva de ateliê, o qual partiu de uma proposta desencadeadora inicial – as “Arquiteturas de Jogo” (ABAD MOLINA, 2008) –, entendidas como espaços de jogo inspirados em instalações artísticas contemporâneas. Estruturei tal planejamento por eixos de regularidade, representados pela natureza, experimentações, projeções e construções, cada qual oferecendo uma diversidade de objetos estruturados e não estruturados para descobertas e criações. Ao final do semestre, em parceria com a professora titular, tive a oportunidade de apresentar às famílias todo o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, mostrando as fotos, os vídeos e as produções realizadas por seus(suas) filhos(as) naquele período. Para as crianças, semelhante devolutiva foi feita, seguida de uma boa dose de afeto, agradecimento e despedida.

No início do ano de 2020, finalmente iniciei minha atuação como professora titular de uma escola privada de Canoas, no Rio Grande do Sul. A instituição, em relação à Educação Infantil, estava em um movimento de modificar o seu projeto educativo, priorizando um currículo pautado mais nas brincadeiras e nas interações infantis, na tentativa de aprimorar as práticas pedagógicas com as crianças, distanciando-se de uma

lógica escolarizante e propedêutica na Educação Infantil. Inclusive, a escola vinha lutando contra a implementação de livros didáticos na pré-escola, investindo na formação de seus(suas) professores(as) e adequando o seu currículo conforme as indicações da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) no que diz respeito aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem, articulando-as ao contexto da comunidade escolar.

No curto período em que estive atuando nessa instituição (interrompido devido à pandemia da COVID-19²), fui convidada pela coordenadora da escola para auxiliar nas formações docentes e construir um grupo de estudos no futuro. Essa coordenadora conhecia um pouco do meu trabalho devido à apresentação que realizei sobre meu estágio obrigatório e às indicações feitas por outras professoras da escola, que haviam se aproximado de mim através dos cursos de extensão da UFRGS nos quais atuei como monitora.

Segundo o argumento da coordenadora, minha vinda à equipe da Educação Infantil seria muito produtiva, pois traria um outro olhar para pensar a primeira etapa da Educação Básica, já que havia saído da Universidade recentemente, com uma bagagem de leituras, ideias e entendimento em relação à BNCC (MEC, 2017a) que poderia compartilhar com a equipe de professores(as). Esses apontamentos me chamaram a atenção e fizeram sentido, visto que realizei toda a minha formação docente em outro tempo (de 2016 a 2019), de afirmação de uma Pedagogia da Infância e de pleno adensamento das discussões das políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, principalmente o processo de implementação da BNCC (MEC, 2017a) nas escolas públicas e privadas brasileiras.

Por conseguinte, a partir da narrativa do meu percurso acadêmico e profissional, é possível observar, em uma perspectiva ampla, que fui direcionando e aprofundando os meus estudos sobre o currículo e a docência na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, inseri-

² A pandemia da COVID-19 foi um fenômeno causado por uma doença de coronavírus (COVID-19), doença respiratória que atingiu muitas pessoas do território mundial, tendo o primeiro caso ocorrido na China em dezembro de 2019. No ano seguinte, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu o surto como pandemia. Em fevereiro desse mesmo ano, a contaminação por coronavírus foi identificada no Brasil. No início do ano de 2021, iniciou-se a vacinação contra a COVID-19 no Brasil, a qual segue até os dias atuais (BRASIL REGISTRA, 2022).

me no campo prático através dos estágios curriculares durante a graduação, contribuindo significativamente para a minha formação inicial enquanto docente da primeira etapa da Educação Básica. Durante esse percurso, estabeleci relações com diferentes professores(as) das redes públicas e privadas de ensino, tanto por meio dos cursos de extensão e do seminário da pós-graduação, quanto das instituições de Educação Infantil onde trabalhei. Também foi a partir do contato com esses(as) profissionais que observei que cada um(a), através de suas práticas, saberes e experiências adquiridas na Universidade, nos cursos de formação continuada, na escola e em outras esferas da vida pessoal, aprenderam a colocar em funcionamento o currículo da Educação Infantil de formas diferentes no trabalho educativo com as crianças.

Ao participar do processo seletivo do Mestrado em Educação no ano de 2020, a minha intenção inicial era desenvolver uma pesquisa com crianças, envolvendo o currículo da Educação Infantil. No entanto, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, precisei mudar os rumos da investigação quando ingressei no referido curso. Foi sugerido por meu orientador pensarmos na possibilidade de realizar uma pesquisa com professores(as), de modo que pudesse ser desenvolvida de maneira virtual. Considerei essa mudança mais prudente e segura diante da conjuntura.

Nessa perspectiva, refletindo a respeito da temática do currículo da primeira etapa da Educação Básica e da docência, defini como tema de pesquisa *as concepções de currículo da Educação Infantil significadas por professores(as) de pré-escolas a partir de suas práticas*. Um dos fatores principais que me motivou a desenvolver uma investigação sobre currículo da Educação Infantil foi o fato de que os(as) docentes, mediante suas experiências de vida e conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, ressignificam o currículo da Educação Infantil de algum modo, particular de cada docente, que pode ser revelado a partir de suas narrativas. Por isso, o título dado a esta dissertação: "Currículo Narrativo: diálogos com docentes da pré-escola".

Tendo em vista apresentar detalhadamente o tema de pesquisa, elucidado, nas seções subsequentes, os movimentos delineados para esta investigação, envolvendo o panorama conceitual, as justificativas, os objetivos e a metodologia, bem como a sua relevância para

a área da Educação Infantil. Por fim, apresento o modo como está organizada esta dissertação.

1.1 CONCEITOS EM DIÁLOGO: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E NARRATIVAS

Para o desenvolvimento do tema de pesquisa apresentado, considero relevante introduzir os conceitos de *currículo* (PARAÍSO, 2009, 2015), *currículo narrativo* (GOODSON, 2019) e *atuação das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), pois são centrais nesta investigação. Esclareço que esses conceitos são atravessados por muitos outros, como *Pedagogia da Infância* (ROCHA, 1998), *desenvolvimento docente*, *narrativas sistêmicas e de histórias de vida* (GOODSON, 2018, 2019, 2020), *interpretação e tradução* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), os quais se fazem necessários para pensar a interlocução entre currículo, narrativas, docência e Educação Infantil nesta dissertação.

A concepção de *currículo* que embasa esta pesquisa não se enquadra em “formas”, moldes, padrões, limitações e prescrições. Não é um currículo fechado, que “aprisiona forças e desanima”, como aponta Paraíso (2015, p. 50). Pelo contrário, é um currículo com muitas possibilidades de diálogo com a vida; com diferentes modos de ser, sentir, pensar e agir no mundo e explorar consigo mesmo e com o outro. Nesse currículo, não há espaço para a “homogeneização”, mas sim para a diferença, que mobiliza e deforma os enquadramentos da dinâmica escolar.

Portanto, o currículo que defendo, a partir de Paraíso (2009, 2015), produz sentidos para as pessoas, desperta o “desejo” pelo aprender; potencializa a autoria e a criatividade humana; está em contínuo fluxo com a vida. E, justamente por esse currículo estar em íntima relação com a vida, encontro no conceito de *currículo narrativo*, cunhado por Goodson (2019), uma potente possibilidade de discutir o currículo da Educação Infantil.

O *currículo narrativo* está envolvido com as missões pessoais e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Esse seria, no entendimento de Goodson (2019), um currículo para o empoderamento, em que professores(as) e estudantes aprendem sobre si mesmos(as) enquanto pessoas e definem um projeto identitário. Atitudes como

engajamento e motivação são despertadas nesse processo de aprendizagem narrativa, diferentemente de um currículo estabelecido, que produz aprendizagens prescritivas, as quais não consideram as situações, saberes e experiência de vida dos(as) docentes e discentes.

De um ponto de vista mais amplo, os estudos sobre as narrativas de vida de professores(as) desenvolvidos por Goodson (2019, 2020), que estão em íntimo diálogo com o currículo narrativo, colaboram para esta investigação, uma vez que o pesquisador teve como foco investigativo ouvir os(as) docentes sobre os modos como produziam o currículo. Sendo assim, sob a ótica do referido autor, narrativas são vividas, experimentadas e contadas. Ainda, quando são postas em movimento, é possível perceber os modos como os(as) docentes não só articulam suas experiências profissionais, seus conhecimentos pessoais, práticos e pedagógicos na sua prática educativa, como também refratam³ e/ou refletem as políticas educacionais estabelecidas em determinado período histórico.

Para corroborar a concepção de um currículo narrativo, apoio-me igualmente em Contreras e Santín (2019). Os referidos autores defendem que tratar de currículo narrativo significa “colocar o acento não nos documentos prescritivos, nem na sua aplicação, mas nas experiências que são vividas nas salas de aula” (CONTRERAS; SANTÍN, 2019, p. 33). Nesse processo, as narrativas dos(as) docentes ganham um sentido mais profundo sobre o saber docente, pois expressam experiências e histórias de vida que contribuem para a construção do conhecimento pedagógico do profissional da educação, podendo transformar, assim, a narrativa em ferramenta de investigação docente (CONTRERAS; FERNÁNDEZ; SANTÍN, 2019).

Outra contribuição teórica que foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa é o conceito de *atuação* das políticas, defendido por Ball, Maguire e Braun (2016).

³ Na concepção de Goodson (2019), a refração se refere à capacidade de redirecionar padrões globais, de modo a reorganizá-los conforme seus períodos históricos e contextos culturais. Nesse processo, tais iniciativas globais, carregadas de intenções e direções semelhantes, podem se mover em sentidos e sequências não intencionais. A refração envolve tanto mudanças externas nas culturas locais e profissionais e nos âmbitos pessoais, quanto mudanças internas, em termos de percepções e narrativas.

Tais autores discutem as formas como os(as) professores fazem as políticas nas escolas. De acordo com eles, as políticas – entendidas como textos, decretos, leis e discursos, por exemplo – não são simplesmente implementadas nas instituições escolares, mas sim atuadas, postas em prática mediante interpretação e tradução delas pelos(as) docentes. Dessa forma, colocar as políticas em ação na escola constitui um processo complexo, pois diferentes interpretações e sentidos da política são realizados, além de produzir determinados tipos de sujeitos professores.

No entanto, é importante levar em consideração, como pontua Ball, Maguire e Braun (2016), que as políticas representam apenas uma parte do currículo vivido pelas escolas, uma vez que há “cantos nas escolas onde a política não chega, pedaços de práticas que são compostos de boas ideias dos professores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18). Ou seja, nem sempre os(as) docentes se apropriarão das políticas (curriculares) que são planejadas pelo governo. Existem ações que são da ordem da formação acadêmica e das experiências cotidianas do(a) profissional com as crianças, as quais serão colocadas em exercício no contexto escolar.

A partir desse panorama conceitual, é possível perceber que o trabalho com as narrativas, por estar em contínuo diálogo com a história de vida das pessoas, evidencia distintas concepções educacionais e curriculares dos(as) professores(as), assim como os modos como interpretam e traduzem as políticas em suas práticas pedagógicas. Além disso, através das narrativas docentes, verifica-se a influência das experiências e saberes profissionais do sujeito no exercício de sua docência, constituindo, dessa maneira, um processo incessante de interpretação pessoal e contextual.

1.2 MOVIMENTOS DA PESQUISA

Devido à potencialidade provocada pelas narrativas, que possibilitam visibilizar os modos como os(as) docentes enxergam o contexto educativo, ressignificar o currículo de acordo com as experiências e conhecimentos pessoais, práticos e pedagógicos, assim como perceber a atuação das políticas nas práticas dos(as) professores(as) (GOODSON, 2019,

2020; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), formulei uma questão investigativa que corresponde ao percurso que pretendi trilhar durante o curso de pós-graduação. Em minha pesquisa, pergunto: *Como o grupo de docentes participantes da pesquisa significam o currículo da pré-escola, tendo em vista as políticas curriculares, as histórias de formação e as experiências pessoais e profissionais?*

Por essa via, defini como objetivo geral desta pesquisa *investigar de que modos o grupo de 14 docentes de pré-escola, atuantes na rede pública de ensino de cinco regiões do Brasil, por meio de suas narrativas, significam o currículo da Educação Infantil em suas práticas educativas.*

Com base no exposto, minha intencionalidade investigativa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) visibilizar a pluralidade de compreensões existentes sobre o currículo da Educação Infantil pelos(as) professores(as), bem como os atravessamentos contextuais que impactam tais concepções e práticas pedagógicas;
- b) discutir os modos como as problemáticas contemporâneas em relação à docência na pré-escola, como a difusão dos livros didáticos, a alfabetização e as abordagens contemporâneas, incidem nas narrativas dos(as) docentes sobre o currículo da Educação Infantil;
- c) evidenciar saberes pessoais, pedagógicos e profissionais que embasam as práticas dos(as) docentes de pré-escola no trabalho realizado no cotidiano da Educação Infantil;
- d) analisar como os(as) professores(as) traduzem para a prática pedagógica as políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MEC, 2009b) e a BNCC (MEC, 2017a).

Com base nos objetivos elencados, para compor meu *corpus* de investigação, desenvolvi um trabalho de campo utilizando a estratégia metodológica do *grupo focal* (DAL'IGNA, 2005, 2011; BARBOUR, 2009; GATTI, 2005) para a geração dos dados de minha investigação. Essa estratégia metodológica, empregada no contexto de pesquisas em

ciências humanas e sociais, tem o intuito de promover discussões acerca de um tema específico e diretivo, previamente definido pelo moderador (pesquisador) através de tópicos temáticos, sistematizados em roteiros. A interação do grupo e o debate focado em assuntos determinados são características marcantes desse tipo de estratégia metodológica, como evidencia Barbour (2009), pois possibilita diferenciá-la de outras estratégias, como entrevistas e discussões em grupo.

No caso de minha pesquisa, por exemplo, o tema específico foi o currículo da pré-escola. Assim, a partir desse assunto, abordei questões (tópicos temáticos) sobre as práticas pedagógicas cotidianas dos(as) docentes, as políticas curriculares contemporâneas – DCNEI (MEC, 2009b) e BNCC (MEC, 2017a) –, tensionamentos quanto às práticas de alfabetização na pré-escola, a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), entre outros assuntos provocadores de discussão.

O grupo focal foi composto por 14 docentes da pré-escola, que se reuniu em sete encontros, com um tempo de duração de 1 hora e 30 minutos, aos sábados à tarde, entre os meses de maio e abril de 2022. Em cada sessão de grupo focal, apresentei artefatos culturais e audiovisuais – como vídeos, trechos de textos, artigos, livros e imagens, por exemplo – como dispositivos disparadores de debates.

Os encontros com o grupo focal foram realizados de forma *on-line* (BORDINI; SPERB, 2013), via plataforma digital de webconferências, de maneira síncrona, isto é, a comunicação entre os participantes foi simultânea. A escolha por realizar a pesquisa desse modo se justifica porque a internet, conforme argumentam Abreu, Baldanza e Gondin (2009), amplia o número de pessoas envolvidas, além de garantir a diversidade, atingindo aqueles que residem em outras regiões do país. E, como esta pesquisa foi desenvolvida com docentes de diferentes localidades brasileiras, o ambiente virtual se tornou ideal. Ainda, os encontros foram gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição das narrativas e análise dos registros.

Destaco que os procedimentos utilizados na pesquisa foram pautados nos critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016), assim como nas

orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), emitidas em 21 de fevereiro de 2021 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021). Apoiando-me em Gatti (2005) e Dal'Igna (2005, 2011), durante os encontros de grupo focal, trabalhei em equipe, ao lado dos colegas Gertrudes Angélica Vargas Bernardo e Sandro Machado, doutorandos de nosso grupo de pesquisa e membros do grupo de pesquisa CLIQUE, que foram responsáveis por acompanhar e avaliar o processo de condução do grupo focal, bem como transcrever aspectos relevantes que surgiram nas interações coletivas, auxiliando-me, assim, durante a investigação.

Nesse contexto, saliento que estive atenta às questões éticas (RICOUER, 2011) durante o percurso da pesquisa. Compreendi, a partir de L. Santos (2017), que a ética está para além da formalização do Consentimento Livre e Esclarecido: ela engloba todos os processos de uma investigação, como o planejamento, a execução e a divulgação de resultados. Ainda no âmbito dos procedimentos éticos, convém enfatizar que esta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS).

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, muitas etapas precisaram ser alcançadas, como detalharei no capítulo metodológico. Nessa direção, apresento, a seguir, a relevância de fazer uma pesquisa com professores(as) de pré-escola, tendo como tema o currículo da Educação Infantil. Explico também o modo como está organizada esta dissertação.

1.3 DA RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO PROPOSTA

Esta pesquisa é pertinente por dois motivos. O primeiro é porque a investigação buscou tecer muitas reflexões acerca do tema, sendo fundamentada em contribuições teóricas dos campos de estudos do currículo (GOODSON, 2018, 2019, 2020; PARAÍSO, 2009, 2015), da Educação Infantil (AMORIM, 2012, 2015; CARVALHO, R. S., 2015b; CAMPOS, R.; BARBOSA, 2015; CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016; PEREIRA, F., 2020; SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S.,

2020; VERCELLI; ALCÂNTARA; BARBOSA, 2019; MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020) e das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O segundo motivo diz respeito ao fato de a pré-escola atualmente se encontrar em um campo de disputas quanto aos modos como devem ser educadas as crianças de 4 e 5 anos. Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), intensificou-se a produção de materiais didáticos para professores, promovida por agentes governamentais e grandes empresas do mercado editorial (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). A exemplo disso, foi lançado o Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 (MEC, 2019), o qual prevê a compra de obras didáticas para estudantes, professores(as) e gestores(as) da Educação Infantil; obras literárias destinadas aos(às) estudantes e professores(as) da Educação Infantil; e obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências. Tais “artefatos pedagógicos”, como apontam M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2019), apresentam uma forma específica de exercer a docência, prescrevendo ações a serem realizadas com as crianças na prática educativa. Ou seja, trata-se de um evidente processo de pedagogização da docência em curso, o qual indubitavelmente se reflete nos modos de conceber o currículo da Educação Infantil.

Todavia, a perspectiva propedêutica de preparação das crianças da pré-escola para os anos subsequentes não é algo recente. Após a homologação da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, e da nova redação conferida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, o mercado também encontrou um nicho para produzir “novos produtos” (materiais apostilados) e apresentá-los às redes municipais e estaduais de ensino (CORREA, 2020). O conteúdo desses materiais tem sido voltado a práticas escolarizantes, visando à alfabetização das crianças antes de ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa realidade, por sua vez, é muito preocupante, pois, de acordo com M. C. Barbosa, Gobbato e Boito (2018), distancia-se de uma identidade que valoriza as infâncias e das indicações da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) em relação às interações e brincadeiras.

Do mesmo modo, Borges e Garcia (2019) destacam que as políticas de alfabetização para a infância no Brasil, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (MEC, 2017b) e o Programa do Livro Didático (PNLD) (MEC, 2017c), adentram os currículos da Educação Infantil sem considerarem as crianças e suas especificidades. As intensas campanhas pela alfabetização, segundo os autores, pressionam os(as) professores(as) a assumirem a responsabilidade de erradicar o analfabetismo brasileiro e delegam à Educação Infantil um trabalho pautado em uma alfabetização precoce.

Em linhas gerais, a grande problemática que intento ressaltar é que os “sistemas” e “apostilados”, como evidenciam Moraes, Silva e Nascimento (2020), têm ocupado o lugar de currículo no Brasil, sendo adotados progressivamente pelas redes públicas de ensino desde a Educação Infantil. Nessa direção, na visão dos autores, são os mercadores da educação que passam a ditar o que se ensina e se avalia nas escolas, através do oferecimento de propostas curriculares, sob o argumento de garantir uma “melhoria” dos resultados das avaliações internas e externas. Os docentes, nesse contexto, estão sendo excluídos do processo de elaboração do texto curricular – o modo como esse processo tem se dado, com o texto da política de currículo sendo redigido por pequenos grupos, se mostra como extremamente autoritário. A construção da BNCC (MEC, 2017a) é um exemplo disso.

Portanto, os(as) professores(as) da primeira etapa da Educação Básica, assim como as crianças, estão imersos(as) nesse jogo de disputas e assédios. Nesse sentido, os sistemas apostilados de livros didáticos e as políticas estão fazendo parte do currículo da Educação Infantil. No entanto, o currículo é composto por muitas forças (PARAÍSO, 2015), e, justamente por acreditar nisso, senti-me impelida a investigar os modos como docentes de pré-escola, através de suas narrativas, compreendem o currículo da Educação Infantil a partir de suas práticas. Esse foi o meu propósito com esta pesquisa.

Para finalizar este capítulo introdutório, apresento a seguir como está organizada a dissertação. Após esta introdução, a qual constitui o Capítulo 1, abordo, no **Capítulo 2**, o mapeamento de pesquisas realizadas para esta investigação, tendo como fontes de buscas o *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e

Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O período escolhido para o levantamento das pesquisas foi de 2010 a 2020. Através do mapeamento, pude me inserir no debate proposto, de forma a identificar e analisar, nas produções científicas selecionadas, as relações entre docência e o currículo da primeira etapa da Educação Básica.

No intuito de aprofundar teoricamente os estudos em torno do currículo da Educação Infantil, evidencio, no **Capítulo 3**, discussões envolvendo as contribuições da Pedagogia da Infância para pensar a etapa em questão, os aspectos históricos sobre as políticas de Educação Infantil, os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), e as relações estabelecidas entre docência, currículo e narrativas, a partir de Goodson (2018, 2019, 2020), Contreras (2016), Contreras e Santín (2019) e Contreras, Fernández e Santín (2019). Ainda, discuto como as escolas fazem as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Posteriormente, no **Capítulo 4**, descrevo as estratégias metodológicas empreendidas para o desenvolvimento da investigação, as dimensões éticas defendidas por mim e os modos como me propus tratar os dados gerados na pesquisa. Já no **Capítulo 5**, apresento as unidades de análise dos dados, mostrando e discutindo os sentidos, atribuídos pelos(as) professores(as) pesquisados(as), do currículo da Educação Infantil a partir de suas práticas. Por fim, no **Capítulo 6**, apresento as considerações finais, retomando a problematização investigada, bem como evidenciando as contribuições desta pesquisa para o campo de estudos da Educação Infantil e da formação de professores.

Capítulo 2:

MAPEAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE CURRÍCULO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020)



Só é novo aquilo que não repete o existente, e no caso da pesquisa científica, conhecer o que já foi produzido sobre a temática investigada é condição para a delimitação do próprio problema e dos diálogos que irá se estabelecer com os conhecimentos já produzidos. (ZANELLA, 2013, p. 48)

A partir da decisão de investigar os modos como professores(as) de pré-escola da rede pública de ensino, representantes de cada uma das regiões de nosso país, compreendem o currículo da Educação Infantil, considereei imprescindível mapear as pesquisas sobre a temática em pauta. Em tal direção, defini como foco do levantamento o período de 2010 a 2020, dado que esse intervalo compreende o processo de implementação das DCNEI (MEC, 2009b), assim como a homologação e o início da difusão das orientações constantes na BNCC (MEC, 2017a). Foi necessário realizar esse movimento, pois, para produzir o novo na pesquisa científica, como compartilha Zanella (2013) na epígrafe deste capítulo, é preciso conhecer o que já foi dito e produzido acerca do tema que se pretende perscrutar.

Por isso, no intuito de conhecer como a temática tem sido investigada, fiz buscas em plataformas digitais de pesquisa, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Para isso, utilizei os descritores “currículo” e “Educação Infantil”, tendo sido associados termos correlatados a esta última palavra-chave, como “experiência”, “formação de professores”, “Base Nacional Comum Curricular” ou “BNCC”, e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” ou “DCNEI”.

É oportuno reforçar que o recorte temporal escolhido para o mapeamento, iniciando em 2010, tem relação com o adensamento das discussões sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil (CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018), principalmente após a revisão e a ampliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b). Essa política curricular, além de seu caráter mandatório, é reguladora da organização dos currículos de creches e pré-escolas brasileiras e afirma que o currículo, para essa etapa da Educação Básica, emerge a partir de “práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, art. 3º). Ainda, esse documento

compreende a ação de cuidar como algo indissociável do processo de educar, bem como toma como eixos estruturantes do currículo as interações e as brincadeiras, as quais devem permear as propostas pedagógicas ofertadas às crianças no cotidiano da Educação Infantil. Desse modo, considerando a potencialidade que se configura nas DCNEI (MEC, 2009b) – por avançarem conceitualmente em termos de projeto educativo para as crianças, superando um caráter assistencial ou preparatório para o Ensino Fundamental preconizado por décadas na história da Educação Infantil (CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018) –, defini o período de 2010 a 2020 para o mapeamento de pesquisas sobre a temática do currículo da Educação Infantil na concepção de professores(as) de pré-escola.

Saliento que, nesse intervalo de tempo, também foi construída e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017a), elaborada segundo as definições da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996)⁴ e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)⁵. Portanto, tal documento, de caráter normativo, tem o intuito de nortear os currículos de todas as instituições de redes públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das diferentes Unidades Federativas brasileiras. Nesse contexto, a BNCC (MEC, 2017a) institui, de acordo com M. C. Barbosa e Fernandes (2020), aquilo que é “comum”, “básico” a todos os bebês, crianças e jovens da nação brasileira em termos de conhecimentos, saberes e habilidades a serem desenvolvidos por estes ao longo da Educação Básica.

Em relação à Educação Infantil, a BNCC (MEC, 2017a) procurou operacionalizar as indicações educativas das DCNEI (MEC, 2009b). Por essa razão, o documento apresenta, em seu texto, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar,

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases definiu que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

⁵ O Plano Nacional de Educação reiterou a necessidade de se “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

explorar, expressar e conhecer-se), os quais devem ser garantidos mediante um trabalho pautado nos cinco campos de experiências, sendo eles: 1. *O eu, o outro e o nós*; 2. *Corpo, gestos e movimentos*; 3. *Traços, sons, cores e formas*; 4. *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e 5. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Tais campos, conforme aponta S. Santos (2018), não podem ser tratados como componentes disciplinares, mas sim como módulos, campos de experiências que consideram as ações e os conhecimentos das crianças como foco do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, devido à importância das referidas políticas curriculares⁶, por apresentarem princípios e conceitos referentes ao modo de conceber o currículo da Educação Infantil pautado nos saberes e experiências infantis, o mapeamento das pesquisas produzidas entre o período estipulado, de 2010 a 2020, pode contribuir para a investigação pretendida. Essa contribuição também pode indicar como os(as) professores(as) de Educação Infantil têm se apropriado das orientações indicadas pelas DCNEI (MEC, 2009b) e pela BNCC (MEC, 2017a), operacionalizando-as em suas práticas cotidianas com os meninos e meninas que frequentam as instituições de cuidado e educação em nosso país.

As pesquisas científicas sobre o currículo da Educação Infantil têm aumentado gradualmente desde 2009, de acordo com estudos de S. Santos, Barroso e Machado (2020), pois o interesse dos programas de pós-graduação em Educação em investigar e produzir pesquisas sobre as crianças pequenas também ascenderam. Logo, o debate a respeito do currículo da Educação Infantil tem se intensificado nas discussões acadêmicas e, conseqüentemente, se refletido no aumento das produções científicas, possibilitando que outros pesquisadores interessados no tema tenham conhecimento sobre os aspectos que têm sido abordados e discutidos nas pesquisas no cenário educacional – neste caso, no campo da Educação Infantil.

A partir dessa exposição inicial, esclareço que o presente capítulo está organizado do seguinte modo: na primeira seção, verso sobre a metodologia utilizada para o

⁶ As políticas curriculares referidas – DCNEI (MEC, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2017) – serão discutidas sistematicamente no próximo capítulo.

mapeamento das pesquisas na última década. Posteriormente, na segunda seção, apresento as pesquisas selecionadas nas plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Prosseguindo a discussão, na terceira seção, analiso as pesquisas escolhidas no mapeamento. Na quarta seção, discorro sobre os aspectos metodológicos empreendidos pelas investigações. Na quinta seção, discuto as abordagens éticas das produções científicas mapeadas. Por fim, de modo a enfatizar as contribuições para esta dissertação, expresso, na seção final, algumas considerações sobre o estudo empreendido com o mapeamento realizado.

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE REALIZAÇÃO DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS

Realizar um mapeamento de pesquisa é uma prática que considero necessária quando a intencionalidade consiste em produzir novos estudos no campo científico, a partir da verificação de trabalhos de pesquisa anteriormente elaborados. Nesse sentido, a construção do Estado do Conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014) – conhecido como levantamento bibliográfico – funciona como um estudo interessante para os(as) pesquisadores(as) que almejam progredir na criação de novas pesquisas, uma vez que lhes possibilita não só mapear publicações científicas já desenvolvidas, que se aproximem de sua temática de investigação, como também organizar sistematicamente os dados advindos dos trabalhos selecionados. Desse modo, identificar, registrar e categorizar publicações acadêmicas – que instiguem a reflexão e a síntese pelo(a) pesquisador(a) – são ações que fazem parte da construção do Estado do Conhecimento de acordo com as autoras.

Nessa direção, a natureza desse tipo de levantamento bibliográfico é uma inspiração para realizar um mapeamento de pesquisa, pois possibilita-me, como pesquisadora, ampliar e complexificar o meu olhar quanto ao tema de investigação que pretendo desenvolver; proporciona-me identificar controvérsias, pontos em comum e possíveis lacunas a serem preenchidas; e ainda oportuniza-me verificar e comparar aspectos teóricos, metodológicos e éticos, por exemplo.

Assim, para o mapeamento de pesquisa, inspirei-me nas contribuições de Morosini e Nascimento (2015) acerca da metodologia empreendida para a construção do Estado do Conhecimento. Saliento, nesse aspecto, que não tive a intenção de realizar um Estado do Conhecimento sobre a temática de pesquisa que pretendo desenvolver, mas sim aproveitar a utilidade desse estudo para me auxiliar na verificação, sistematização e análise das investigações mapeadas.

A metodologia empreendida pelas autoras para construir o Estado do Conhecimento consiste inicialmente em selecionar as plataformas de buscas e os descritores a serem utilizados para a investigação. A partir do conjunto de pesquisas localizadas mediante o uso de descritores específicos, no modo “busca avançada”, as pesquisadoras sugerem tabelar quantas investigações foram encontradas ao todo e quantas foram aproveitadas pelo pesquisador após a leitura do resumo de cada produção científica. Essa tabela, segundo as autoras, pode ser composta pelos seguintes itens: palavras-chave, tipo de busca, número de trabalhos encontrados e total utilizado.

Dessa maneira, aderindo às recomendações das pesquisadoras, defini duas plataformas digitais para este mapeamento: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo Digital de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Essa definição se deu devido à relevância das produções acadêmicas que se encontram nessas plataformas, pois são portais que consistem em integrar uma vasta gama de dissertações e teses produzidas em instituições de ensino e pesquisa brasileiras, proporcionando maior visibilidade à produção científica nacional.

Após a definição dos *sites* de buscas, selecionei um compilado de descritores que pudessem me auxiliar na investigação pretendida, os quais deveriam contemplar a temática do currículo da Educação Infantil e estarem inseridos em um contexto de pesquisa em que os(as) professores(as) de pré-escola fossem ouvidos(as) a respeito de suas concepções sobre o currículo da Educação Infantil. Por essa razão, utilizei como principais descritores *currículo* e *Educação Infantil*. Junto desses, outros descritores, como *experiência*, *formação de professores*, *Base Nacional Comum Curricular* ou *BNCC*, e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* ou *DCNEI*, também foram empregados. A escolha por

tais descritores correlatados se justifica pela intenção de encontrar pesquisas que tanto dialogassem com os(as) professores(as) como atentassem para as orientações das DCNEI (MEC, 2009b) e da BNCC (MEC, 2017a).

A partir desse processo de busca, um conjunto de pesquisas foi encontrado e selecionado. E, para quantificar a totalidade dessas investigações, como sugerem Morosini e Nascimento (2015), criei tabelas – uma para cada plataforma de busca – com colunas para conjunto de palavras/descriptores, tipo de busca, pesquisas encontradas, dissertações/teses utilizadas e total de produções escolhidas. A título de exemplificar essa organização, apresento a Tabela 1 a seguir.

TABELA 1

Busca avançada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2010-2020.



Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Utilizados Dissertações	Utilizados Teses	Utilizados Total
Currículo Educação Infantil Experiência Formação de Professores	Avançada	149	5	0	5
Currículo Educação Infantil Formação de Professores BNCC	Avançada	16	3	0	3
Currículo Educação Infantil DCNEI	Avançada	8	4	2	6
Total		173	12	2	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois dessa fase inicial de buscas nas plataformas digitais, Morosini e Nascimento (2015) recomendam estruturar os dados advindos das pesquisas selecionadas em etapas, as quais são denominadas *bibliografias anotada, sistematizada e categorizada*⁷. Em cada fase, os dados relevantes das produções acadêmicas – como ano, autor, tipo de documento, metodologia, resultados, etc. – são organizados em quadros.

Na *bibliografia anotada*, as pesquisadoras sugerem sistematizar os elementos referência bibliográfica, ano, título e respectivo resumo (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015). Seguindo essa estrutura, apresento na sequência o Quadro 1, o qual exemplifica como organizei as teses e dissertações escolhidas para compor o mapeamento de pesquisa.

Na fase da *bibliografia sistematizada*, conforme apontam Morosini e Nascimento (2015), informações das teses e dissertações, como objetivo, metodologia, referencial teórico e resultados, por exemplo, também são registradas, no intuito de ampliar e estruturar melhor os dados. Por essa razão, organizei meus quadros contendo ano, autor, título, nível, campo de estudos, objetivo, metodologia, referencial teórico, concepção curricular, principais conceitos, aspectos éticos e resultados. O Quadro 2, a seguir, elucida essa sistematização.

Com base na leitura das informações contidas nos quadros das bibliografias anotada e sistematizada, pude perceber recorrências de temas nas pesquisas. Por isso, reuni-las por aproximações e categorizei-as em seis blocos temáticos. Esse agrupamento, por sua vez, possibilitou-me realizar análises sobre as pesquisas mapeadas, as quais serão apresentadas na Seção 2.2 deste capítulo, junto das categorizações construídas. Posto isso, o Quadro 3, na sequência, exemplifica a forma como estruturei as categorias, seguidas de intitulação, ano, autor, título, objetivos, metodologia e resultados.

⁷ A organização das bibliografias na íntegra não está exposta nesta dissertação, pois foram de utilidade pessoal, para auxílio nas sistematizações e análises de dados das pesquisas mapeadas.

QUADRO 1

Bibliografia Anotada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2010-2020.



Dantas, Elaine Luciana Sobral. Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, RN, 2016.

Ano	Autor	Título	Resumo
2016	DANTAS, Elaine Luciana Sobral	Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão	<p>A tese tematiza questões relativas aos conhecimentos que podem constituir as experiências vivenciadas por crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil e que, por conseguinte, constituem os currículos por elas vividos nesses contextos, mediante os quais – juntamente a outras experiências partilhadas em outros espaços sociais – elas interagem com a cultura e se constituem como sujeitos. As problematizações geradoras do estudo são desencadeadas em contextos de imprecisões, contradições e embates acerca do que precisa constituir tais currículos. Consideramos que, historicamente, os sentidos circulantes acerca do que as crianças podem aprender na educação infantil estão sendo (in)definidos em, pelo menos, duas instâncias: uma deliberativa – documentos de políticas nacionais; e uma prática – planejamento/desenvolvimento de experiências cotidianas de professores junto às crianças nas instituições educativas. Assim, a pesquisa busca responder à questão: que sentidos são atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem se constituir como objetos e objetivos da educação infantil no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e nas vozes de professores que atuam nessa etapa educativa? O estudo assumiu como aportes teórico-metodológicos os princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (2000; 2005; 2007; 2009) e da análise dialógica do discurso de M. Bakhtin (1995; 2003). Desse modo, compreendendo que as significações/sentidos, enquanto produções humanas-sociais, só podem ser estudadas em seu movimento de constituição. A investigação tem como objetivo: analisar os sentidos atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem/precisam se constituir como objetos/objetivos na educação infantil pelas DCNEI e por professores que atuam nessa etapa. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de dupla natureza – documental e empírica - com análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, com nove professoras da educação infantil que atuam em instituições públicas [...].</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 2

Bibliografia Sistematizada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020.



Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Ref. teórico
2018	NASCIMENTO, Luzilene Fontes do	O currículo da Educação Infantil em Mossoró-RN: uma Investigação na perspectiva da pesquisa-ação	Mestrado	Descobrir a respeito dos conhecimentos que professoras da Rede Municipal de Ensino têm sobre currículo e a sua importância para a prática profissional.	Pesquisa qualitativa Bogdan e Biklen (1994) Gonzalez Rey (2005) Tipologia: Pesquisa-ação Thiollent (2005) Análise de Conteúdo Bardin (2016) Estratégias Formações; Seminário; Questionário; Entrevistas; Revisão bibliográfica;	Autores Oliveira (2016) Salles e Faria (2012) Moreira (2011) Kishimoto (2016) Ferraz (2016) Barbosa e Richter (2015) Dewey (1967) Silva (2015) Moreira (2011) Moreira e Silva (2011) Arroyo (2013) Giroux (1997) Apple (2006) Docs. Curriculares Contemporâneos DCNEI (2009) BNCC (2017)
		Campo de estudo				
		Currículo				
		Educação Infantil				
Concepção curricular		<p>O entendimento das professoras sobre a aplicabilidade das DCNEI em seus planejamentos – Interpretação/constatações da autora:</p> <p>“Nessa fase da pesquisa, as professoras não se sentiam seguras para falar sobre as DCNEI [...] Não tinham a segurança ou a clareza ainda de falar sobre elas, porque ainda não conseguiam sistematizá-las em suas práticas pedagógicas”. [grifos meus, p. 122].</p> <p>“As falas de um modo geral exprimiam inseguranças, desconhecimentos e confusões conceituais, denotando superficialidade e fragilidade das bases conceituais, legais e teóricas, por parte das professoras”. [grifos meus, p. 147].</p> <p>“Dentre as cinco professoras sujeitos da pesquisa, duas afirmaram a influência das DCNEI em seu planejamento”. [grifos meus, p. 116].</p> <p>“A influência dos RCNEI [...] parece não deixar muito espaço para empatias com as DCNEI que, com sua aparência fitness, não têm consubstanciado os anseios das professoras. Em alguns instantes nos pareceu que as DCNEI provocam um certo desconforto, pois internalizar seus conteúdos na base teórica da práxis, precede desconstruir saberes consolidados, aprender a desaprender para aprender ressignificadamente, e isso não tem sido algo muito fácil. No entanto, não se percebe resistências para o ‘novo’, mas uma dificuldade mesmo normal e natural do processo de transição e mudanças dessa natureza”. [grifos meus, p. 132].</p>				

O Currículo da Educação Infantil pelas 5 professoras pesquisadas– Interpretação/constatações da autora:

"Seguindo as mesmas preocupações com o quê ensinar, Esconde-esconde externalizou que o currículo são as DCNEI, ao mesmo passo que reafirmou a incompletude do documento, em não se sentir contemplada na orientação sobre o fazer". [grifos meus, p. 122]

"Ao analisar a fala de Queimado, destacamos dois pontos extremos, porém, muito interessantes: A consciência de que o currículo abarca um todo indissociável e, que esse mesmo currículo, se constitui por eixos/áreas". [grifos meus, p. 122]

"Já a resposta da professora Amarelinha se aproxima do "o quê" deve ser ensinado. Inicialmente coloca a questão do desenvolvimento e depois cita trabalhar a identidade da criança, que tal conhecimento pode ser encontrado tanto nos RCNEI, apontado por ela na questão anterior, como nas DCNEI que, em alguns momentos, mesmo que inconscientemente ela faça menção". [grifos meus, p. 122]

"Já a professora Carrossel entende que o currículo é a caracterização de cada segmento que compõe a instituição". [grifos meus, p. 122]

"Elas sabiam: apenas não sabiam que sabiam. Tudo estava lá. O currículo praticado por elas, vivido por elas, defendido por elas, não era nenhum currículo de gaveta, fantasma ou imposto. O currículo que elas conheciam e praticavam era aquele currículo que traz em seu arcabouço o que há de mais novo, mais atual e mais respeitoso para a criança. Traz o compromisso e o zelo pelas práticas pedagógicas, pensadas para elas, comprometido com a ludicidade, com a democracia e a sustentabilidade do planeta; com a promoção da interação, da alegria, da descoberta, do encantamento e, por conseguinte, do desenvolvimento integral da criança". [grifos meus, p. 149].

O Currículo da Educação Infantil pela autora:

Não apresenta uma definição explícita. Traz elementos, aspectos sobre o currículo, embasando-se nas definições de autores do Campo de Estudos da Educação Infantil e nos documentos contemporâneos DCNEI (2009) e BNCC (2017), ao longo do texto da dissertação.

Principais conceitos

Teorias do currículo – Tradicional, Crítica e Pós-crítica – a partir de Silva (2015), Moreira e Silva (2011)

Conceitos da DCNEI (2009):

- Currículo da Educação Infantil: "[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade". (BRASIL, 2009, p. 88).

- As interações e as brincadeiras: Eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil.

Conceitos da BNCC (2017):

- Direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.

	- Os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Resultados	<p>“Ainda na apresentação do seminário, quando os sujeitos revelaram o que de fato haviam aprendido e apreendido e o que havia mudado após as formações em suas concepções de currículo e o que isso refletiu nas práticas curriculares, revelaram algo além do escrito e do já exposto. Havia uma leveza em seus rostos, uma suavidade ao ouvir a retomada das apresentações feita por nós. Uma espécie de satisfação e realização por desmitificar delas uma insegurança e desconhecimento equivocado. Elas sabiam: apenas não sabiam que sabiam. Tudo estava lá. O currículo praticado por elas, vivido por elas, defendido por elas, não era nenhum currículo de gaveta, fantasma ou imposto. O currículo que elas conheciam e praticavam era aquele currículo que traz em seu arcabouço o que há de mais novo, mais atual e mais respeitoso para a criança. Traz o compromisso e o zelo pelas práticas pedagógicas, pensadas para elas, comprometido com a ludicidade, com a democracia e a sustentabilidade do planeta; com a promoção da interação, da alegria, da descoberta, do encantamento e, por conseguinte, do desenvolvimento integral da criança”. [grifos meus, p. 149]</p>
Aspectos éticos	<p>Apresenta uma solicitação de dados dos professores da rede municipal de ensino. Não apresenta Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não apresenta uma seção específica sobre ética na pesquisa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 3

Bibliografia Categorizada, Currículo da Educação Infantil na Concepção Docente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2010-2020.



CATEGORIA A – BNCC EM ESTUDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ano	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
2019	DIMITROVICH, Ludmilla	Políticas públicas para Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR	O presente trabalho analisa e investiga, dentro do contexto de Londrina, as relações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com a política de formação continuada para professores desta etapa, neste município, assim como também, suas implicações ideológicas, sociais e culturais.	<p>Pesquisa qualitativa</p> <p>Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2004, 2014)</p> <p>Estratégias: Questionários;</p> <p>Pesquisas bibliográficas;</p> <p>Análise de documentos</p>	<p>"[...] A formação continuada ofertada pela SME, no primeiro semestre de 2018, não foi suficiente para o entendimento dos professores acerca da BNCC, mas, pode ser considerada enquanto um primeiro passo para atingir este objetivo". (p. 106).</p> <p>"[...] Concluo assim, afirmando que a BNCC não contempla os elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem e diante disso, reforço a necessidade de formar os professores de modo que compreendam o contexto histórico que sofre influências políticas e sociais na implantação de uma política pública sem deixar de adotar uma perspectiva teórica". (p. 109).</p>
2020	LIMA, Meire Cardoso de	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	<p>O objetivo geral foi analisar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo.</p> <p>Objetivos específicos, delineamos: verificar o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiências e identificar os desafios e as possibilidades que se evidenciam neste processo de discussão e transformação.</p>	<p>Pesquisa qualitativa</p> <p>Abordagem do ciclo de políticas (Ball, Mainardes, 2006)</p> <p>Estratégias: Observação; Análise das estratégias formativas; Análise documental</p>	"Os resultados apontam que a implementação da BNCC é um processo complexo em que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e demais educadores da equipe escolar, porém é possível afirmar que os(as) profissionais envolvidos(as) neste estudo, ao se comprometerem com as leituras propostas e com a formação oferecida, têm ressignificado suas práticas pedagógicas, tornando o espaço escolar mais acolhedor para as crianças e exercendo sua docência de forma mais intencional" (Resumo).

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, a metodologia utilizada por Morosini e Nascimento (2015) para o levantamento bibliográfico foi de expressiva utilidade para a organização desse mapeamento, pois me conferiu mais clareza e segurança para proceder nessa rota investigativa.

Dando continuidade a esta seção, nas próximas duas subseções elucidarei as produções acadêmicas escolhidas para compor este mapeamento de pesquisa. A primeira se refere às investigações localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, ao passo que a segunda diz respeito àquelas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Destaco que, comparando com o vasto território brasileiro, as pesquisas identificadas discorreram sobre poucos Estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Tocantins e Amazonas.

2.1.1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Realizei, em um primeiro momento, um levantamento de pesquisas no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTB). Nessa plataforma, utilizei os seguintes conjuntos de descritores para as buscas: *currículo, Educação Infantil, experiência e formação de professores; currículo, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e formação de professores; e currículo, Educação Infantil e DCNEI*. A combinação desses descritores, no período de 2010 a 2020, resultou na localização de 173 pesquisas através da busca avançada. Todavia, mediante a leitura dos resumos e da introdução, selecionei apenas 14 pesquisas, das quais duas eram teses (DANTAS, 2016; SOUZA, T., 2017) e 12, dissertações (MAIA, 2011; BARBOSA, P., 2013; GODOI, 2015; VIEIRA, 2016; NASCIMENTO, B., 2017; GIURIATTI, 2018; SARMENTO, O., 2018; BRAGA, 2019; DIMITROVICH, 2019; OLIVEIRA, A., 2019; LIMA, 2020; OLIVEIRA, E., 2020). A seguir, apresento, na Tabela 2, essas informações quantitativas.

TABELA 2

Busca por descritores na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 2010-2020.



Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Utilizados Dissertações	Utilizados Teses	Utilizados Total
Currículo Educação Infantil Experiência Formação de Professores	Avançada	149	5	0	5
Currículo Educação Infantil Formação de Professores BNCC	Avançada	16	3	0	3
Currículo Educação Infantil DCNEI	Avançada	8	4	2	6
Total		173	12	2	14

Fonte: Elaborada pela autora.

Antes de prosseguir com a apresentação das dissertações e teses encontradas, considero oportuno esclarecer algumas questões referentes às escolhas dessas produções acadêmicas. Em primeiro lugar, a intenção do mapeamento era localizar pesquisas que estivessem inseridas em contexto pré-escolar. No entanto, após verificar que as buscas resultaram em um acúmulo de investigações que pouco contemplavam a pré-escola em específico, decidi ampliar para a creche, pois o fator que muito me interessa e que também se constitui relevante para esta dissertação é ouvir as professoras sobre seus entendimentos acerca do currículo da Educação Infantil. Por isso, no decorrer desta seção, serão encontradas pesquisas que dizem respeito às instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Procedendo ao mapeamento, diante dos dados quantitativos elucidados na Tabela 2, observa-se que selecionei cinco dissertações (GODOI, 2015; NASCIMENTO, B., 2017; SARMENTO, O., 2018; BRAGA, 2019; OLIVEIRA, A., 2019) a partir dos descritores *currículo, Educação Infantil, experiência e formação de professores*. Compartilho o Quadro 4 a seguir, no qual apresento as pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTB), informando ano de publicação, tipo de documento, autor, título e universidade.

QUADRO 4 | Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Experiência – Formação de professores. 

Ano	Documento	Autor	Título	Universidade
2015	Dissertação	GODOI, Lídia	Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de Educação Infantil paulistano	Universidade de São Paulo (USP/SP)
2017	Dissertação	NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro	(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP)
2018	Dissertação	SARMENTO, Odaléia Barbosa de Sousa	Educação Infantil no Jalapão: narrativas de professores do Cerrado Tocantino	Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO)
2019	Dissertação	OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de	Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia	Universidade de São Paulo (USP/SP)
2019	Dissertação	BRAGA, Andréia Barboza	Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após ter realizado uma leitura analítica do resumo e da introdução das pesquisas expostas, constatei que as dissertações de Godoi (2015), O. Sarmiento (2018) e Braga (2019) se referiam a saberes e formação docente, de modo a verificar como esses aspectos repercutiam nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) no cotidiano da Educação Infantil. Ao passo que B. Nascimento (2017), em sua pesquisa, buscou identificar os

diferentes olhares dos(as) professores(as) sobre o conceito de boas práticas na creche, A. Oliveira (2019) estudou o brincar dos bebês, tendo como uma das perguntas norteadoras de sua pesquisa quais teorias e crenças estariam presentes nos discursos dos(as) docentes referentes ao brincar no berçário.

Apesar da diversidade das temáticas dessas pesquisas, decidi escolhê-las para compor o mapeamento pois traziam, em seus textos, análises feitas por suas autoras sobre falas de professoras participantes a respeito de suas concepções acerca do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Essas interpretações me possibilitaram “pinçar” pistas do entendimento das profissionais investigadas sobre o currículo da Educação Infantil.

Em seguida, com os descritores *currículo, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e formação de professores*, localizei três dissertações (DIMITROVICH, 2019; GIURIATTI, 2018; LIMA, 2020). O Quadro 5, a seguir, apresenta as dissertações localizadas na BDTD e suas respectivas informações.

QUADRO 5

Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Base Nacional Comum Curricular – Formação de professores.



Ano	Documento	Autor	Título	Universidade
2018	Dissertação	GIURIATTI, Patrícia	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI	Universidade de Caxias do Sul (UCS/RS)
2019	Dissertação	DIMITROVICH, Ludmilla	Políticas públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR)
2020	Dissertação	LIMA, Meire Cardoso de	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP)

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora as pesquisas selecionadas tenham como enfoque o estudo e a implementação da BNCC (MEC, 2017a) em determinada escola de Educação Infantil (LIMA, 2019) ou na rede municipal de ensino (DIMITROVICHT, 2019; LIMA, 2019), ou, ainda, tenham buscado investigar como essa política educativa repercutiu diretamente no cotidiano das crianças, como foi o caso da pesquisa de Giuriatti (2018), incluí-las no mapeamento de pesquisa porque também suas autoras realizaram um trabalho com professores(as), de modo a ouvir seus entendimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) e como as proposições dessa política curricular poderiam aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e as suas compreensões sobre o currículo da Educação Infantil.

Em relação ao último conjunto de descritores utilizados – *currículo, Educação Infantil e DCNEI* –, identifiquei quatro dissertações (MAIA, 2011; BARBOSA, P., 2013; VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, E., 2020) e duas teses (DANTAS, 2016; SOUZA, T., 2017). No Quadro 6, apresento essas investigações.

Ao me certificar das temáticas abordadas nas pesquisas expostas, percebi que, enquanto Vieira (2016) se propôs a investigar as interações e as brincadeiras dos bebês, E. Oliveira (2020), não tão distante, estudou a concepção docente acerca do brincar na Educação Infantil, ambas dialogando com as indicações das DCNEI (MEC, 2009b). Os motivos pelos quais decidi selecioná-las para integrar este mapeamento se referem primeiro ao fato de as pesquisadoras terem abordado os eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil – as interações e as brincadeiras – definidos pelas DCNEI (MEC, 2009b) e operacionalizados pela BNCC (MEC, 2017a); e, segundo, por terem estabelecido um diálogo com professores(as), mapeando suas compreensões sobre o brincar e o interagir.

No que diz respeito à tese de T. Souza (2017), a pesquisadora analisou as concepções de professores(as) de pré-escola sobre o cumprimento das DCNEI (MEC, 2009b) na prática pedagógica, no contexto de uso de um sistema privado de ensino. De outro modo, P. Barbosa (2013) pesquisou a relação entre as práticas educativas de professores(as) de berçário e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para o exercício da docência. Elegi essas produções acadêmicas para fazerem parte do mapeamento porque suas autoras buscaram investigar as ações

pedagógicas realizadas por professores(as) da Educação Infantil, verificando se estariam de acordo com as proposições das DCNEI acerca das interações e brincadeiras, do cuidar e do educar e da concepção de currículo e de prática pedagógica.

QUADRO 6

Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – DCNEI.



Ano	Documento	Autor	Título	Universidade
2011	Dissertação	MAIA, Marta Nidia Verella Gomes	Educação Infantil: Com quantas datas se faz um currículo?	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ/RJ)
2013	Dissertação	BARBOSA, Priscila Arruda	O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)
2016	Tese	DANTAS, Elaine Luciana Sobral	Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN)
2016	Dissertação	VIEIRA, Izabel Carvalho da silva	As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque	Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP)
2017	Tese	SOUZA, Tatiana Noronha	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas	Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP)
2020	Dissertação	OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori Guedes	Pedagogia do brincar: concepções docentes na Educação Infantil	Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o objetivo de compreender o motivo pelo qual ainda atualmente as escolas de Educação Infantil organizam seus currículos em torno de datas comemorativas do calendário civil e religioso, Maia (2011), em sua dissertação, investigou duas escolas públicas de Educação Infantil. Para isso, a autora entrevistou professoras, questionando-as sobre o que as levavam a desenvolver um trabalho pautado em datas festivas. As respostas dadas pelas docentes e, posteriormente, analisadas pela pesquisadora, captaram a minha atenção e me moveram a selecionar essa pesquisa para compor o mapeamento, pois revelaram “pistas” da concepção do currículo da Educação Infantil pelas professoras – revelações estas que serão explicitadas no capítulo das análises.

Finalizando este breve panorama sobre o foco das pesquisas pertencentes ao grupo da BDTD, Dantas (2016), em sua investigação, analisou os sentidos atribuídos ao currículo por professores(as) da primeira etapa da Educação Básica, tendo como referências as indicações das DCNEI (MEC, 2009b) acerca do currículo da Educação Infantil. Tendo em vista a expressiva aproximação do assunto dessa produção acadêmica à temática desenvolvida nesta dissertação, selecionei-a para integrar o presente mapeamento de pesquisas.

De modo a considerar as produções apresentadas e suas respectivas temáticas de investigação, constatei, em uma perspectiva ampla, que algumas pesquisas (GIURIATTI, 2018; DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020) focalizaram o estudo na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), perscrutando sua aplicabilidade nas escolas. Em contrapartida, outras investigações (BARBOSA, P., 2013; DANTAS, 2016; SOUZA, T., 2017) buscaram verificar a coerência das práticas docentes com as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b). Ainda, percebi que determinadas pesquisas (VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, A., 2019; OLIVEIRA, E., 2020) investigaram as interações e as brincadeiras, enquanto outras (MAIA, 2011; GODOI, 2015; NASCIMENTO, B., 2017; SARMENTO, O., 2018; BRAGA, 2019) pesquisaram os saberes e as práticas pedagógicas que sustentavam as ações dos(as) professores(as) de creche e pré-escola.

Assim, através das aproximações das temáticas abordadas por essas pesquisas, criei as seguintes categorias: a) *a BNCC em estudo nas escolas de Educação Infantil*; b) *as DCNEI*

em diálogo com a prática docente; c) eixos do Currículo: interações e brincadeiras; e d) saberes e práticas da docência na Educação Infantil.

2.1.2 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Prosseguindo o processo investigativo, a segunda plataforma de pesquisa consultada foi o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Nessa base, utilizei dois conjuntos de descritores para as buscas, sendo eles: *currículo, Educação Infantil, BNCC e DCNEI*; e *currículo, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e formação de professores*. Para a realização das buscas, usei o conector *AND* entre os descritores: *currículo AND Educação Infantil AND Base Nacional Comum Curricular AND formação de professores*. Com esse modo de busca, consegui filtrar as pesquisas como pretendia.

A combinação desses descritores resultou em 184 pesquisas encontradas no período compreendido entre 2010 e 2020. Todavia, foram selecionadas apenas cinco pesquisas (CARVALHO, R. N., 2011; GONÇALVES, E., 2016; SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; NASCIMENTO, L., 2018), todas dissertações. Não encontrei teses que dialogassem com o tema de pesquisa pretendido. Para ilustrar essas informações, a Tabela 3, a seguir, apresenta esses dados quantitativos.

A partir dos descritores *currículo, Educação Infantil, BNCC e DCNEI*, encontrei três dissertações (SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; NASCIMENTO, L., 2018). O Quadro 7, a seguir, apresenta os dados dessas pesquisas, organizados por ano de publicação, tipo de documento, autor, título e universidade.

Verifiquei que as investigações expostas buscaram estabelecer um diálogo com os(as) professores(as) participantes sobre as suas concepções e práticas acerca do currículo e do trabalho pedagógico desenvolvido cotidianamente com as crianças nas escolas de Educação Infantil na qual trabalham. Devido a esse movimento de exercício de escuta com os(as) professores(as), poderiam compor o mapeamento.

TABELA 3

Busca por descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020.



Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Utilizados Dissertações	Utilizados Teses	Utilizados Total
Currículo Educação Infantil Base Nacional Comum Curricular Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Avançada	44	3	0	3
Currículo Educação Infantil Formação de Professores Base Nacional Comum Curricular	Avançada	140	2	0	2
Total		188	5	0	5

Fonte: Elaborada pela autora.

QUADRO 7

Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Base Nacional Comum Curricular – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.



Ano	Documento	Autor	Título	Universidade
2016	Dissertação	SANTOS, Emília Cristina Augusto dos	A Educação Infantil, o trabalho docente e a proposta pedagógica: experiência em Canavieiras/BA	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA)
2017	Dissertação	CARNEIRO, Maria Crélia Mendes	Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças	Universidade Federal do Ceará (UFC/CE)
2018	Dissertação	NASCIMENTO, Luzilene Fontes do	O currículo da educação infantil em Mossoró-RN: uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/RN)

Fonte: Elaborado pela autora.

E. Santos (2016) conversou com os(as) docentes da Educação Infantil de forma a analisar o trabalho que realizam nessa etapa e a possibilidade de essa prática ter sido concretizada em uma diretriz curricular para o município. Ainda, a autora mapeou as compreensões dos(as) docentes sobre os conceitos de Educação Infantil, infância e criança que permeavam seus entendimentos, a partir das DCNEI (MEC, 2009b). Em perspectiva semelhante, Carneiro (2017) examinou o currículo em desenvolvimento para as crianças de berçário no contexto de uma creche pública municipal do Estado do Ceará, buscando também, para essa finalidade, questionar as professoras sobre o que seria um currículo para os bebês e quais conhecimentos seriam necessários para desempenharem adequadamente suas atribuições como docentes de berçário. Em consonância com os propósitos desta dissertação, L. Nascimento (2018) investigou quais conhecimentos os(as) professores(as) de determinada rede municipal de ensino tinham acerca do currículo da Educação Infantil e a importância deste para a prática profissional, tendo como embasamento as indicações das DCNEI (MEC, 2009b) e da BNCC (MEC, 2017a).

Em relação ao segundo e último conjunto de descritores utilizado – *currículo, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e formação de professores* –, identifiquei duas dissertações (CARVALHO, R. N., 2011; GONÇALVES, E., 2016), apresentadas no Quadro 8, a seguir.

QUADRO 8

Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2010-2020. Descritores: Currículo – Educação Infantil – Base Nacional Comum Curricular – Formação de professores.



Ano	Documento	Autor	Título	Universidade
2011	Dissertação	CARVALHO, Raquel Neiva de Souza	A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano	Universidade Federal do Amazonas (UFAM/AM)
2016	Dissertação	GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes	Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua pesquisa, R. N. Carvalho (2011) procurou compreender a construção do currículo da e na creche mediante as práticas desenvolvidas nesse espaço. Em tal direção, realizou um trabalho com um grupo focal de professoras para dialogar, por exemplo, sobre a função do currículo na creche, as práticas pedagógicas exercidas com as crianças, os planejamentos construídos no trabalho educativo, entre outros aspectos. Desse modo, escolhi essa produção acadêmica para integrar o mapeamento, principalmente devido ao trabalho metodológico realizado pela autora com o grupo focal, estratégia também utilizada nesta pesquisa. Essa metodologia, conforme aponta Gatti (2005), consiste na interação entre um grupo de pessoas e o pesquisador, de forma a discutir um tema específico, sendo os encontros organizados por tópicos diretivos referentes ao assunto principal e registrados por um ou dois relatores.

Tendo como enfoque a investigação de saberes docentes, E. Gonçalves (2016) examinou a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. Para tanto, analisou quais conhecimentos emergiam na prática de determinado grupo de professoras, de forma a identificar as contribuições dele para as ações educativas com as crianças.

Assim sendo, verificando aproximações de assuntos entre as produções encontradas na plataforma da Capes, identifiquei, de modo geral, que as pesquisas de E. Gonçalves (2016), E. Santos (2016) e L. Nascimento (2018) se concentraram em investigar as práticas e concepções docentes que reverberaram na operacionalização do currículo de determinada escola de Educação Infantil. Por outro lado, Carneiro (2017) e R. N. Carvalho (2011) pesquisaram o desenvolvimento do currículo de uma creche específica. Dessa maneira, pela proximidade dos temas, criei as seguintes categorias: a) *concepção e práticas docentes na Educação Infantil*, e b) *o currículo em construção na creche*.

2.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS MAPEADAS NA BDTD E CTD

Esta seção objetiva apresentar as proximidades e os aspectos em comum encontrados nos trabalhos acadêmicos quanto ao currículo da Educação Infantil na

concepção de professores(as) de creches e pré-escolas, bem como a apropriação de políticas curriculares, como a BNCC (MEC, 2017a) e as DCNEI (MEC, 2009b), por tais docentes. Cabe destacar que, para analisar as informações contidas nas 19 pesquisas selecionadas (CARVALHO, R. N., 2011; MAIA, 2011; BARBOSA, P., 2013; GODOI, 2015; DANTAS, 2016; GONÇALVES, E., 2016; SANTOS, E., 2016; VIEIRA, 2016; CARNEIRO, 2017; NASCIMENTO, B., 2017; NASCIMENTO, L., 2018; SOUZA, T., 2017; GIURIATTI, 2018; SARMENTO, O., 2018; BRAGA, 2019; DIMITROVICHT, 2019; OLIVEIRA, A., 2019; LIMA, 2020; OLIVEIRA, E., 2020), considerei as interpretações e constatações das referidas autoras. Não tive a pretensão de analisar as respostas dos(as) professores(as) expressas nas produções acadêmicas.

Além disso, ressalto que as investigações mapeadas ofereceram “pistas” do entendimento dos(as) professores(as) sobre o currículo da Educação Infantil e/ou sobre as atuais políticas curriculares – BNCC (MEC, 2017a) e DCNEI (MEC, 2009b). Essas pistas (relacionadas a concepção de Educação Infantil, criança, planejamento, registro, avaliação, ou ligadas aos saberes docentes que embasam as práticas pedagógicas, por exemplo) emergiram mediante entrevistas, questionários, observações, encontros formativos e técnicas de grupo focal realizadas pelas pesquisadoras com os(as) seus(suas) pesquisados(as) em determinado contexto de investigação, com objetivos específicos.

Sendo assim, visando a uma melhor organização de apresentação, defini as seguintes categorias para análise, configuradas em subseções:

- a) a BNCC em estudo nas escolas de Educação Infantil;
- b) as DCNEI em diálogo com a prática docente;
- c) eixos do currículo: interações e brincadeiras;
- d) saberes e práticas da docência na Educação Infantil;
- e) concepção e prática docente na Educação Infantil; e
- f) o currículo em construção na creche.

2.2.1 A BNCC em estudo nas escolas de Educação Infantil

Tendo como proximidade de assunto a BNCC (MEC, 2017a) em contexto de estudo nas escolas de Educação Infantil, as pesquisas que compõem esta categoria são as das investigadoras Dimitrovicht (2019), Lima (2020) e Giuriatti (2018).

Dimitrovicht (2019) examinou as relações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil com a política de formação continuada para os(as) professores(as) dessa etapa. Para tanto, a pesquisadora utilizou como estratégia de geração de dados um questionário com um grupo de professores(as) da rede municipal de Londrina (PR) para compreender se esses profissionais entendiam a BNCC (MEC, 2017a) como uma política pública educacional.

A autora constatou que alguns(mas) docentes pesquisados(as) compreendiam a Base como um instrumento que orientava e potencializava as políticas educacionais, bem como facilitava as práticas pedagógicas; outros(as) entendiam que a Base garantia o direito das crianças de aprenderem na escola, embora não tenha sido possível afirmar se a viam como uma política pública que definia parte dos currículos escolares. Ainda, a investigadora relatou que os(as) professores(as) tinham a expectativa de que a BNCC contemplasse todo o processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao entendimento dos(as) professores(as) a respeito da BNCC como facilitadora da prática docente, Dimitrovicht (2019) destacou que isso poderia estar diretamente associado ao conjunto de objetivos de aprendizagem apresentado pela política para cada faixa etária, direcionando os(as) professores(as) a realizarem práticas que fossem necessárias para atingir tais objetivos.

Sobre essa última consideração da autora, consigo estabelecer relações com os argumentos de M. O. Silva e Carvalho (2020) sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a). Os autores apontam criticamente que a BNCC (MEC, 2017a), ao listar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados pelas crianças em cada campo de experiência, está em descompasso com a proposta curricular que apresenta, pautada em direitos de aprendizagem e campos de experiências para a Educação Infantil. Os referidos

autores mencionam que o modo como estão organizados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no documento pode levar os(as) professores(as) a focalizarem apenas esses objetivos no planejamento de suas práticas ou, ainda, a utilizarem essa listagem como um instrumento indicativo de avaliação das crianças. Isso, por sua vez, pode tornar o currículo e o planejamento rígidos, além de estigmatizar as crianças que não alcançaram os resultados esperados como seres incapazes.

Já a segunda pesquisa, de Lima (2020), analisou como ocorria o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche do município de São Bernardo do Campo (SP). Para isso, realizou encontros formativos com os(as) docentes para verificar o papel deles(as) em uma proposta curricular por campos de experiências e, assim, identificar os desafios e as possibilidades que se evidenciariam nesse processo de discussão e transformação. A pesquisadora se fundamentou, por exemplo, no texto da BNCC (MEC, 2017a) em relação à Educação Infantil; em leituras como de *A experiência de aprender na Educação infantil* (AUGUSTO, 2013) e *Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência* (FOCHI, 2015); e, principalmente, no livro *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro* (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015) para provocar reflexões nos encontros.

Além disso, Lima (2020) pautou seu trabalho metodológico na arte contemporânea, mostrando aos(as) professores(as), através de materiais e imagens de obras de artistas, possibilidades de trabalho com as crianças. Após ter realizado, durante um ano, as formações com os(as) professores(as), a autora verificou que os(as) profissionais do estudo avançaram na oferta de materialidades às crianças, qualificaram a organização dos espaços, conseguiram conceituar o que era experiência e compreenderam melhor as proposições dos campos de experiências. Por essas razões, Lima (2020) alegou a importância de se continuar realizando encontros formativos nessa escola, os quais necessitavam ser pautados na experiência de aprender dos(as) professores(as) e dos(as) demais educadores(as), pois a implementação da BNCC, segundo ela, é um processo complexo.

Identifiquei ainda que a pesquisadora, para fazer suas formações com os(as) professores(as) participantes de sua pesquisa, se fundamentou em referências que partem

de uma perspectiva italiana (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). A esse respeito, M. O. Silva e Carvalho (2020), ao mesmo tempo que consideram oportunas as inspirações advindas de pedagogias italianas para pensar um trabalho com as crianças, preocupam-se também quando nós, professores(as) brasileiros(as), nos embasamos exclusivamente nos referenciais advindos da Itália para refletir sobre uma Pedagogia da Infância⁸ brasileira, deixando não só de olhar para as produções acadêmicas na área da Educação Infantil desenvolvidas em nosso país, como de estabelecer um diálogo com as experiências educacionais de países vizinhos da América Latina, os quais apresentam muito mais pontos de convergência com a realidade das instituições públicas de Educação Infantil do Brasil que o contexto das Escolas da Infância da Itália.

Além disso, os autores argumentam que é crescente a difusão dos referenciais italianos em nosso país, mediante traduções de livros. Isso, por sua vez, tem impulsionado o “mercado pedagógico” (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020, p. 503), com produções editoriais em larga escala, bem como formações continuadas, direcionadas aos(as) docentes da Educação Infantil.

Por fim, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como elas influenciam (ou não) as situações cotidianas de crianças a partir dos campos de experiências, Giuriatti (2018) investigou as políticas educativas para a Educação Infantil. Para desenvolver sua pesquisa, a autora contou com a participação de um grupo de 18 professoras da Educação Infantil, as quais foram entrevistadas mediante questionários, narrativas orais e outros procedimentos. Desse modo, a autora buscou capturar as vozes das professoras sobre suas concepções políticas e pedagógicas imbricadas no contexto da Educação Infantil em articulação com as políticas educativas vigentes – a BNCC (MEC, 2017a) e as DCNEI (MEC, 2009b).

Entre as diversas constatações da pesquisadora, destaco aqui algumas. Em suas análises, Giuriatti (2018) verificou que houve certo dissenso sobre a legitimidade do cuidado

⁸ Compreende-se Pedagogia da Infância como “um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, 2010, p. 1).

como ato pedagógico para algumas docentes, embora expressassem conhecimento de que o cuidar e o educar eram termos utilizados na legislação. Também levantou hipóteses de que as professoras compreendiam o currículo como algo a cumprir, que não dava visibilidade para as ações de cuidado. Outras docentes, na ótica da investigadora, evidenciavam ter um conhecimento suficiente dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda, algumas professoras entendiam a organização escolar pautada na distribuição dos tempos de rotina e jornada.

Em relação às políticas educativas vigentes – DCNEI (MEC, 2009b) e BNCC (MEC, 2017a) –, Giuriatti (2018) assegurou que, entre as docentes, havia aquelas que: não conheciam a legislação, tampouco sabiam onde encontrar informações; não realizaram formações continuadas por opção, por não acreditarem que aquilo que estava posto na lei seria aplicável no contexto educativo no qual se encontravam; e leram superficialmente alguns aspectos presentes na Base, por solicitação da coordenação, mas não compreenderam ou consideraram confuso o que dizia a política. Ponderando sobre a constatação da autora de que as professoras não estavam a par dos ditos da lei por opção e, assim, não os exerciam em suas práticas pedagógicas, recordo-me do posicionamento de M. C. Barbosa e Fernandes (2020) quando problematizam o fato de que, quando as professoras e as escolas tomam decisões sem atender à legislação nacional, isso significa abrir mão da responsabilidade pela formação dos sujeitos com quem trabalham na escola.

Através das informações apresentadas nas três pesquisas (DIMITROVICHT, 2019; LIMA, 2020; GIURIATTI, 2018), percebo que as indicações das DCNEI (MEC, 2009b) e da BNCC (MEC, 2017a) ainda são embrionárias ou, até mesmo, inexistentes na compreensão dos(as) professores(as). Entendo que isso se justifica por as políticas curriculares vigentes serem muito novas no contexto educacional do nosso país quanto à Educação Infantil.

Por essa razão, considero importante que as escolas e as redes municipais de ensino invistam na formação continuada dos professores, para debater e refletir sobre o que estabelecem as políticas curriculares contemporâneas, possibilitando aos(às) docentes ressignificarem suas práticas de forma mais intencional e significativa para as crianças. Segundo M. C. Barbosa e Fernandes (2020), estamos vivendo no país um momento para

debater e refletir sobre a implementação da BNCC (MEC, 2017a) para a etapa da Educação Infantil nas escolas. É tempo de os(as) professores(as), gestores(as) e comunidades se unirem e dialogarem sobre as definições da Base, de modo a não só articulá-la com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com as relações pedagógicas cotidianas, como também construir identidades, conversar com a cultura local e, principalmente, escutar as crianças.

Afinal, a BNCC (MEC, 2017a), de acordo com Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019), não é o currículo, ela é balizadora de parte de um currículo da escola. Quem faz a parte diversificada do currículo são as escolas e seus sujeitos.

2.2.2 As DCNEI em diálogo com a prática docente

São constituintes da categoria “As DCNEI em diálogo com a prática docente” as produções acadêmicas de Dantas (2016), P. Barbosa (2013) e T. Souza (2017). A pesquisadora Dantas (2016) analisou, em sua tese, os sentidos atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que poderiam se constituir como objeto/objetivos na Educação Infantil não só pelas DCNEI (MEC, 2009b), como também pelos(as) docentes que atuassem nessa etapa. Ao entrevistar professoras para capturar suas compreensões sobre o currículo, a autora percebeu que as narrativas docentes sinalizavam algumas direções. Por essa razão, criou eixos de sentidos atribuídos ao currículo ecoados pelas vozes das profissionais.

No primeiro eixo, denominado “Conhecimentos como Habilidades/Capacidades do Desenvolvimento Infantil”, a investigadora identificou que os conhecimentos das docentes estavam relacionados à preparação das crianças para o Ensino Fundamental, pois citavam que o trabalho pedagógico com elas requeria o desenvolvimento da coordenação motora, ampla, fina, assim como atenção, concentração e disciplina. Em relação ao eixo “Conhecimentos relativos aos Processos de Alfabetização e Letramento”, a pesquisadora verificou que os conhecimentos das professoras quanto ao processo de alfabetização e letramento eram recorrentes, como identificação de letras e palavras, reconhecimento do nome no crachá, relação entre a fala e a escrita, produção de textos, etc. No eixo

“Conhecimentos como Experiências Lógico-Matemáticas”, a autora constatou que os saberes lógico-matemáticos e as relações espaço-tempo apareciam de forma inicial, principalmente quanto aos números e quantificações. Ainda, Dantas (2016) relatou que apenas uma professora mencionou noções topológicas e o trabalho com as formas.

No tocante ao eixo “Conhecimentos sobre o Mundo Físico e Social”, a pesquisadora identificou que os conhecimentos referentes ao mundo físico e social estavam inseridos no trabalho com projetos, os quais apresentavam como tema os conteúdos de folclore, dia das mães, dia dos pais, família, escola, plantas, frutas, sabores, animais, etc. Por fim, sobre o último eixo, “Conhecimentos nas Linguagens da Arte”, a autora observou que os saberes eram genéricos, e as propostas com pintura e desenho constavam como atividades para trabalhar com a coordenação motora. Além disso, Dantas (2016) notou que houve uma ausência de estudos sobre as DCNEI (MEC, 2009b) por parte das professoras, referindo, inclusive, que esse documento era pouco conhecido e utilizado pelas profissionais.

Em sua investigação, P. Barbosa (2013) pesquisou a relação entre as práticas pedagógicas de uma professora de berçário e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) para o exercício docente. A autora percebeu, mediante entrevista com a professora, que ela desconhecia as DCNEI (MEC, 2009b). Ademais, verificou que a docente apresentava uma concepção de criança única e particular, mas que ainda faltava tempo na escola para refletir sobre essa percepção.

A pesquisadora também constatou que o trabalho pedagógico da professora com os bebês desconsiderava a capacidade de ação desses sujeitos. P. Barbosa (2013) identificou igualmente que as ações de cuidados e educação da professora estavam limitadas em termos de entendimento, pois compreendia o cuidar apenas relacionado à higiene e à alimentação, e o educar era sustentado em práticas escolarizantes. Em síntese, a pesquisadora concluiu que havia um desconhecimento da profissional quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b), sendo as práticas pedagógicas fundamentadas quase exclusivamente na concepção fragmentada de cuidar e educar, ignorando, portanto, o protagonismo dos bebês como seres que apresentam uma forma de ser e estar no mundo.

Em sua tese, T. Souza (2017) analisou a concepção de professores(as) de pré-escolas sobre o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) na prática educativa, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino (SPE). Para tanto, a autora também examinou um conjunto de apostilas provenientes desse SPE, adotado pela rede municipal.

Ao aplicar questionários em um grupo de 53 professoras para realizar a pesquisa pretendida, T. Souza (2017) constatou que, para a maioria das docentes, as apostilas atendiam parcialmente às DCNEI (MEC, 2009b). Ainda, 39 professoras declararam que precisariam complementar as atividades das apostilas, alegando que os autores dos livros não tinham clareza sobre as diferenças das realidades em que viviam as crianças. Quando as docentes foram questionadas sobre o que fariam no caso de uma possível retirada do material didático, 46 docentes mencionaram que produziriam os materiais, em papel, com foco na alfabetização.

De modo amplo, T. Souza (2017) identificou que grande parte do grupo docente pareceu concordar com os principais fundamentos da apostila, os quais seriam alfabetizar, treinar a coordenação motora, ler e contar – fato este que, segundo a autora, demonstrou carência de estudo e, conseqüentemente, de aperfeiçoamento profissional das professoras, pois não se posicionaram criticamente sobre os dizeres do material didático. Por fim, a pesquisadora afirmou que o SPE, além de estar em desacordo com as DCNEI (MEC, 2009b), retirou a autonomia dos(as) professores(as) e da escola para construir um currículo distante da realidade infantil.

Mediante as proposições elucidadas por T. Souza (2017) sobre a utilização de sistemas apostilados pelas escolas e seus(suas) respectivos(as) professores(as), é oportuno destacar que há uma forte crítica da comunidade acadêmica (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016; BORGES; GARCIA, 2019) sobre esse aspecto. Borges e Garcia (2019) apontam que os livros didáticos operam como um currículo de formação docente, o qual objetiva ensinar os professores como devem proceder em suas práticas com as crianças. Os “ensinamentos” desses dispositivos/manuais pedagógicos – que não são neutros em seus discursos – funcionam como receitas prontas a serem seguidas pelos docentes, como se pudessem

garantir a aprendizagem de bebês e crianças pequenas. Tais orientações prescritivas, por sua vez, apresentam-se como um problema para o exercício da docência, uma vez que limitam o processo criador dos(as) professores(as) de pensar, agir e criar, empobrecendo e formatando, portanto, as práticas desenvolvidas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021).

Por essa razão, considero importante que os(as) docentes tenham um olhar crítico sobre os conteúdos prescritivos presentes nesses materiais didáticos, questionando se as informações contidas neles são realmente propulsoras de significatividades para as crianças. Para Eco (1980 *apud* BARBOSA, M. C.; GOBBATO; BOITO, 2018), é necessário realizar um movimento de leitura de ir e vir nas páginas dos livros, de modo a interpelar a nós mesmos se as ideias que ali estão difundidas – as quais nos habituamos a considerar “normais” ou “boas” –, são de fato da forma que se apresentam ser.

A partir do exposto, percebe-se que duas das pesquisas (DANTAS, 2016; BARBOSA, P., 2013) apontam um desconhecimento dos(as) professores(as) em relação à atual política curricular para a Educação Infantil – DCNEI (MEC, 2009b). Ainda, um dos trabalhos (SOUZA, T., 2017) mostra como as apostilas “formativas” destinadas aos(as) professores(as) retiram-lhes a autonomia não só de pensar propostas criativas, envolventes, que possam fazer sentido para as crianças, como também são instrumentos que induzem os(as) docentes a permanecer em um ciclo de acomodação, tendo em vista que os materiais didáticos direcionam, passo a passo, o que o professor precisa fazer em suas práticas pedagógicas.

Além disso, constato, com as pesquisas de Dantas (2016) e T. Souza (2017), que as práticas nas escolas de Educação Infantil pesquisadas ainda seguem uma lógica escolarizante de ensino, preparando as crianças para etapas posteriores através da realização de atividades pautadas na leitura, na escrita, no reconhecimento dos números, na aprimoração da coordenação motora, entre outros aspectos. Essas são, então, algumas das “pistas” sobre o currículo que consigo capturar nos trabalhos apresentados neste eixo.

2.2.3 Eixos do currículo: interações e brincadeiras

Tratando-se dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, a categoria “Eixos do currículo: interações e brincadeiras” apresenta as investigações de A. Oliveira (2019), Vieira (2016) e E. Oliveira (2020). Tendo como foco as possibilidades de potencializar transformações práticas na creche à luz de pedagogias participativas, A. Oliveira (2019) analisou as ações desenvolvidas no berçário que eram relacionadas ao brincar e verificou quais conhecimentos eram mobilizados pelas professoras em seu exercício educativo. Quanto aos saberes das profissionais, a autora, mediante entrevistas e observações, constatou que as docentes valorizavam a importância de o adulto estar atento à relação com os(as) bebês no cotidiano; possuíam uma visão de bebê competente e capaz; enfatizavam, em seus registros diários, o desenvolvimento motor dos(das) bebês; estavam em processo de aprimorar suas práticas através de formações realizadas na escola sobre o brincar; buscavam organizar os espaços e materiais, pensando na saúde e segurança das crianças; compreendiam que o cuidar e o educar eram partes indissociáveis da ação educativa; e valorizavam o brincar livre. Por fim, a pesquisadora concluiu que os planejamentos das professoras no que tange às brincadeiras dos(das) bebês no berçário eram embasados em conhecimentos que elas adquiriram em suas experiências como alunas, nas interações com outros(as) colegas no ambiente profissional e nas formações continuadas difundidas pela rede municipal de educação.

Semelhante à pesquisa apresentada anteriormente, Vieira (2016) investigou se as práticas de interações e brincadeiras desenvolvidas por duas professoras do berçário de uma escola municipal eram coerentes com a Proposta Pedagógica da creche e se condiziam com as indicações das DCNEI (MEC, 2009b) sobre o brincar e o interagir. Por meio de entrevistas com as docentes, a autora constatou que uma das professoras entendia que o currículo para os(as) bebês não era aquele pautado em práticas do Ensino Fundamental e concebia a brincadeira como importante para as crianças. Ainda, a pesquisadora identificou que as professoras reconheciam a educação das crianças como

um espaço para promover o bem-estar e a potencialidade infantil através de um trabalho pautado no cuidar, no educar e nas brincadeiras.

De forma ampla, a investigadora observou que as professoras compreendiam que o currículo fazia parte da Proposta Pedagógica da escola e se expressava por áreas do desenvolvimento (linguagem, motora, cognitiva, social e afetiva), as quais não aconteciam em momentos estanques. Por fim, Vieira (2016) inferiu que as práticas planejadas pelas professoras tinham intencionalidade educativa e correspondiam mais às indicações das DCNEI (MEC, 2009b) sobre o interagir e o brincar do que àquelas especificadas na Proposta Pedagógica da instituição.

Em relação ao entendimento docente sobre o brincar, E. Oliveira (2020) investigou a coerência da concepção do brincar de professoras de pré-escola com a indicada pelas DCNEI (MEC, 2009b). Nessa perspectiva, a autora, ao entrevistar as profissionais, constatou que algumas professoras consideraram o brincar como essencial na vida das crianças e como um período de imaginação e criatividade infantil que se desenvolve através das relações estabelecidas pelas crianças entre elas e com o meio no qual se encontram.

Também notou que, ao passo que algumas profissionais consideravam o brincar como não sendo algo nato nas crianças, outras acreditavam que sim, argumentando que bastaria oferecer qualquer objeto às crianças que elas, por si mesmas, saberiam criar uma brincadeira. Ademais, verificou que algumas docentes pensavam que as crianças não precisariam de brinquedos para brincar. Outras alegavam que o brincar variava conforme a cultura regional.

Entre tantas outras constatações, a autora evidenciou que, entre as professoras, havia quem compreendia o brincar como não sendo a principal atividade do dia, direcionando-o apenas para as primeiras e últimas horas da jornada escolar; entendia que a organização e disposição dos brinquedos interferiam na brincadeira; pensava que, no brincar livre, não existia direcionamento do adulto, enquanto, no brincar dirigido, havia uma condução. Outras docentes, segundo E. Oliveira (2020), acreditavam que, em um contexto de brincadeira livre, bastava oferecer brinquedos às crianças e deixá-las brincar livremente.

Finalmente, a pesquisadora concluiu que não havia convergência entre as concepções das professoras pesquisadas e as proposições das DCNEI (MEC, 2009b) sobre o brincar.

Portanto, a partir das informações apresentadas nas pesquisas deste eixo, identifiquei, através das constatações e interpretações de suas referidas autoras, algumas facetas do currículo da Educação Infantil no entendimento dos(as) professores(as) quanto à concepção de criança como um ser capaz e competente, que brinca e interage entre seus pares e com o mundo que o cerca; à importância de existir no berçário um(a) professor(a) atento(a) às relações dos(as) bebês; e ao reconhecimento das brincadeiras e das interações como essenciais no trabalho pedagógico com as crianças de berçário (OLIVEIRA, A., 2019; VIEIRA, 2016). Também consigo distinguir outra “pista” curricular: alguns(mas) docentes compreendem o Projeto Político-Pedagógico como não sendo o currículo, mas sim um elemento que o compõe (VIEIRA, 2016) no contexto educativo da Educação Infantil.

Além disso, existe uma variação de entendimentos sobre o brincar na pesquisa desenvolvida por E. Oliveira (2020), a qual me proporciona fisgar novos vestígios do currículo na concepção docente. Algumas professoras, sob a ótica da autora, ora consideram o brincar como algo nato nas crianças; ora entendem o brincar como fundamental na vida das crianças, sendo desenvolvido através das relações que estabelecem com os(as) colegas e com o meio onde se encontram; ou ainda destinam a brincadeira para determinado momento do dia.

Desse modo, no que diz respeito às brincadeiras e às interações infantis, recordo-me dos apontamentos de Ostetto (2017). Para essa autora, a brincadeira não é nata, mas não cabe ao adulto ensinar passo a passo como as crianças devem brincar, pois elas aprendem a brincar brincando, entrando no jogo. Igualmente, o brinquedo é apenas um objeto desencadeador da brincadeira, um meio, um suporte, sendo também importante oferecer às crianças outras materialidades não estruturadas, as quais as crianças possam manipular, construir, transformar, montar e desmontar. Na concepção da autora, como a brincadeira é um eixo estruturante do currículo segundo as DCNEI (MEC, 2009b), não é possível planejá-la para um momento do dia específico, como a “hora de brincar”. Por isso,

“se a brincadeira é eixo, deve ser a atividade central do planejamento pedagógico” (OSTETTO, 2017, p. 61).

2.2.4 Saberes e práticas da docência na Educação Infantil

A categoria “Saberes e práticas da docência na Educação Infantil” se compõe de produções acadêmicas que versam sobre saberes e práticas da docência na Educação Infantil. Tais pesquisas são aquelas de Maia (2011), Godoi (2015), Braga (2016), B. Nascimento (2017) e O. Sarmiento (2018).

Maia (2011), em sua dissertação, visou compreender o motivo pelo qual duas escolas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro organizavam seus currículos em torno de datas comemorativas, de modo a conhecer e entender as práticas e interações entre crianças e adultos, bem como investigar as concepções e subjetividades presentes nas instituições pesquisadas. Entre as estratégias metodológicas que utilizou na sua pesquisa (observação, análise documental e aplicação de questionários), a autora realizou entrevistas com professoras para compreender por que trabalhavam com um currículo pautado em datas comemorativas. Maia (2011) constatou, então, que as profissionais o faziam porque o consideravam:

[...] um hábito, um padrão, um ranço, um vício, não sabe, por que é mais fácil de trabalhar, que faz por fazer, é cômodo, é tradição, já está enraizado, já está dividido, por acomodação, é necessário, por que todo mundo faz, por que um utiliza ideia do outro, gosta, dá motivação, ninguém se opõe, gostam de fazer juntas, sempre existiu, precisa fazer lembrancinha, por que a escola é tradicional, é feito de forma suave, professores têm expectativa de dar continuidade. (MAIA, 2011, p. 130)

Além disso, através de suas observações, a autora identificou que as escolas investigadas realizavam suas propostas por idades e por áreas do conhecimento, como Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Vida em Sociedade, Conhecimentos Matemáticos, Natureza e Tecnologia, e Linguagens Artísticas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas estavam voltadas para a instrução e a orientação pelas professoras, sendo as crianças as

executoras das atividades oferecidas a elas. Sendo assim, segundo a autora, as docentes esperavam que as crianças aprendessem os números, as letras, as cores e as palavras. Ainda, Maia (2011) averiguou que as docentes pesquisadas compreendiam a Educação Infantil não só como preparatória para o Ensino Fundamental, como também um espaço para ensinar às crianças práticas de obediência e de bom comportamento.

Por fim, a pesquisadora verificou que as principais datas comemorativas celebradas nas instituições são a Páscoa, Índio, Tiradentes, Meio Ambiente, Mães, Trabalho, Festa Junina, Pais/Família, Folclore, Bandeira, Primavera, Trânsito, Crianças, Professor, Consciência Negra e Natal. De acordo com a pesquisadora, era por meio dessas datas que os conhecimentos, habilidades, padrões morais e de conduta adentravam o cotidiano das escolas de Educação Infantil pesquisadas.

No intuito de investigar como se constituía a prática educativa partilhada por dois(duas) professores(as) de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo, Godoi (2015) buscou compreender em que medida as ações pedagógicas dos(as) profissionais compuseram uma rotina flexível e orientada através de um planejamento comum, de forma a propiciar aprendizagens significativas para as crianças de 2 e 3 anos.

Em relação às pistas capturadas sobre o currículo da Educação Infantil nessa pesquisa, a autora, através da realização de entrevistas com duas professoras e observações do trabalho pedagógico, identificou que os saberes das docentes eram fragmentados, reproduzindo um conhecimento por áreas. Isso se justificou, segundo a pesquisadora, por o currículo oficial da unidade também estar subdividido por áreas, as quais eram interpretadas pelas professoras como "linguagens", sendo elas: comunicação e expressão gestual e verbal, apropriação da leitura e da escrita, criação plástica e visual, dança e música. Ademais, a pesquisadora constatou que as professoras trabalhavam com projetos.

Em sua dissertação, Braga (2016) abordou quais saberes embasavam as práticas pedagógicas de professores(as) de berçário na rede municipal de educação no interior paulista. Através de entrevistas e de aplicação de questionários a professoras, a autora verificou que, entre as docentes participantes, havia aquelas que compreendiam o cuidar, o educar e as brincadeiras como elementos essenciais no trabalho educativo na Educação

Infantil; definiam suas ações pedagógicas embasadas na observação e na reflexão; buscavam proporcionar um trabalho às crianças que envolvesse potencializar a motricidade, a cognição e a emoção; e entendiam seus papéis como de grande valia nas relações com bebês, fosse na construção de vínculos, fosse em oferecer-lhes segurança, confiança e proteção. A autora também notou que as professoras, em um âmbito geral, consideravam ser saberes necessários para suas atuações como docentes a articulação de conhecimentos e conteúdos teóricos advindos das formações continuadas, ofertadas pela instituição, e as experiências práticas que vivenciavam na escola.

Em relação à pesquisa de B. Nascimento (2017), a autora investigou quais seriam os entendimentos de professores(as) de Educação Infantil sobre o conceito de (boas) práticas na creche. Para isso, realizou entrevistas com cinco profissionais para capturar suas concepções acerca do assunto pretendido. Dessa maneira, a pesquisadora identificou que as (boas) práticas na creche, para as professoras, estavam correlacionadas à organização do planejamento, com propostas que propiciassem às crianças viverem suas infâncias integralmente, sendo respeitadas e ouvidas em suas particularidades; e à atitude e à vontade do(a) professor(a) de criar oportunidades para que as crianças também pudessem participar do planejamento de diferentes formas. Por fim, a pesquisadora concluiu que as (boas) práticas com as crianças pequenas, segundo as professoras participantes, seriam aquelas que valorizam o sujeito criança e têm uma intencionalidade pedagógica.

A última pesquisa deste eixo é a dissertação de O. Sarmiento (2018), a qual investigou a formação dos(as) professores(as) que atuavam na Educação Infantil e as práticas desenvolvidas com as crianças na região do Jalapão, no Tocantins. A autora, através de entrevistas com docentes e observações do cotidiano da escola, verificou que as professoras, de modo geral, operavam em um sistema educacional frágil. Isso porque desenvolviam práticas de alfabetização (aula expositiva, uso da letra cursiva, organização da sala em fileiras), além de utilizar o livro didático; organizavam seus planejamentos por disciplina; ofertavam às crianças materiais xerocados ou impressos da internet para serem feitos como atividades; praticavam com as crianças o exercício da oração; seguiam uma rotina escolar pautada em acolhida, oração, conteúdos curriculares, leituras, brincadeiras e

momento da música. A investigadora, portanto, identificou que as docentes revelavam uma não articulação do currículo e do projeto pedagógico da escola com as orientações dos documentos oficiais em vigência para a Educação Infantil – as DCNEI (MEC, 2009b) e a BNCC (MEC, 2017a).

Por conseguinte, posso constatar, apoiada nas pesquisas apresentadas neste eixo, que as facetas do currículo na concepção das professoras estão relacionadas à compreensão do currículo para a infância organizado em torno de datas comemorativas; ao entendimento da Educação Infantil como espaço para ensinar às crianças práticas de obediência e de bom comportamento (MAIA, 2011), seguidas de ações religiosas (SARMENTO, O., 2018), e como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, com atividades de alfabetização pautadas em um planejamento organizado por áreas do conhecimento (SARMENTO, O., 2018; GODOI, 2015; MAIA, 2011), podendo ser desenvolvidos por meio do uso do livro didático ou de materiais xerocados ou impressos da internet (SARMENTO, O., 2018); e à não articulação do currículo e do Projeto Político-Pedagógico da escola com as orientações dos documentos oficiais vigentes para a Educação Infantil (SARMENTO, O., 2018) – BNCC (MEC, 2017a) e DCNEI (MEC, 2009b). Outras pistas do currículo estão correlatadas à compreensão das brincadeiras, das interações, do cuidar e do educar como elementos fundamentais no projeto educativo na Educação Infantil; à conscientização sobre a importância da reflexão e da observação no exercício docente; ao entendimento de se construir vínculos com bebês, possibilitando que se sintam seguros e protegidos (BRAGA, 2016); e à concepção do planejamento como sendo um instrumento que permite às crianças construir significatividades; e à compreensão da criança como um sujeito que tem direito de ser escutado e respeitado em suas particularidades (NASCIMENTO, B., 2017).

2.2.5 Concepção e prática docente na Educação Infantil

Discorrendo sobre a concepção e prática docente na Educação Infantil, esta categoria elucida as dissertações de E. Gonçalves (2016), E. Santos (2016) e L. Nascimento

(2018). Com a intenção de investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica de determinada escola de Educação Infantil da cidade de Teresina (PI), E. Gonçalves (2016) analisou as fontes dos saberes das profissionais investigadas e identificou quais ações pedagógicas contribuíram para a consolidação dos conhecimentos das professoras que atuavam com crianças de 2 e 3 anos. Nesse contexto, através de entrevistas e rodas de conversa, as narrativas das seis professoras pesquisadas revelaram que suas práticas estavam embasadas em atividades de leitura e escrita na Educação Infantil, e seus saberes eram produzidos e consolidados no ato de ensinar a ler e a escrever, oferecendo pouco espaço para as crianças brincarem e interagirem entre elas e com os livros infantis presentes na sala.

Em suma, a autora constatou que as atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças nessa escola não contemplavam as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) em termos de brincadeiras, interações, cuidar e educar. A autora concluiu, por fim, que os saberes mobilizados e construídos pelas docentes se sustentavam em uma lógica de ensino-aprendizagem, na qual elas planejavam e executavam as atividades com as crianças. Tais saberes tinham origem na experiência profissional, nos conhecimentos curriculares e disciplinares aprendidos pelas professoras ao longo da sua profissão.

Por sua vez, E. Santos (2016), em sua pesquisa, dialogou com professores(as) de Educação Infantil de três instituições públicas de Canavieiras (BA) sobre o trabalho que realizam nas escolas onde atuam e a possibilidade de suas práticas se concretizarem em uma proposta curricular para o município. Entre os objetivos específicos apresentados pela autora, destaco um: identificar e analisar com os(as) docentes os conceitos de Educação Infantil, infância e criança, a partir de discussão em torno das DCNEI (MEC, 2009b).

A pesquisadora, em diálogo com as docentes participantes por meio de círculos de cultura⁹, percebeu que as 43 professoras entendiam a Educação Infantil como uma

⁹ Círculo de cultura significa o encontro entre pessoas para discutirem uma temática. Cada participante traz seus posicionamentos, a partir de um lugar que ocupa na sociedade, mas com interesses em comum,

instituição de cuidado e educação e como espaço para o qual mães trabalhadoras precisavam ter prioridade quando da matrícula dos(as) filhos(as). Ainda, consideravam importante a vivência das crianças nesse local coletivo, principalmente no âmbito da creche, pois era notório o progresso comportamental delas quando estavam na pré-escola, segundo as profissionais.

Sobre a concepção de criança e infância, as professoras, de acordo com a autora, superaram a ideia de criança como um ser a ser construído. Apontaram que eram sujeitos potentes e cidadãos, que tinham direitos e deveres e, por essa razão, era fundamental conscientizá-los sobre sua condição. Além disso, as professoras argumentavam que as crianças tinham direito à educação de qualidade na Educação Infantil.

Sobre os planejamentos, E. Santos (2016) identificou que as docentes compreendiam a relevância de os trabalhos desenvolvidos nas creches e nas pré-escolas serem estruturados por campos de experiências, sendo aliados aos campos do conhecimento construídos na humanidade, como a Filosofia, a História, a Matemática e a Arte, por exemplo. Também pensavam que os planejamentos deveriam ter como referência a criança no centro, entendiam a importância das interações e das brincadeiras na rotina das crianças na escola, consideravam fundamental que a rotina e o planejamento estivessem aliados aos campos de experiências, compreendiam os projetos como possibilitadores para as crianças desempenharem ativamente o seu papel, considerando suas necessidades e interesses.

Em suma, a pesquisadora concluiu que as profissionais pesquisadas demonstraram consciência acerca da importância das DCNEI (MEC, 2009b) enquanto documento norteador para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. E, mais, apresentaram coerência em relação ao papel social e político que desempenham.

Em sua dissertação, L. Nascimento (2018) teve a intencionalidade de descobrir os conhecimentos que 16 professoras de determinada rede municipal de ensino tinham acerca do currículo e a importância desse entendimento para a sua prática profissional. Mediante

perante o grupo da qual faz parte. É, portanto, um espaço de produção de uma nova cultura, com o objetivo de reformação intelectual e moral (GRAMSCI, 2004 *apud* SANTOS, E., 2016).

entrevistas e formações, a investigadora fez algumas perguntas às docentes, sendo uma delas referente à concepção das professoras sobre o currículo da Educação Infantil. A partir das respostas, a autora, em síntese, constatou que, entre as docentes, existia aquelas que compreendiam o currículo como um “todo” indissociável, mas organizado por eixos do conhecimento; entendiam que o currículo era as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b); concebiam o currículo como conteúdo a ser ensinado às crianças; e pensavam o currículo como a caracterização de cada segmento que compunha a instituição. Ainda, quando perguntado às professoras sobre a operacionalização das DCNEI (MEC, 2009b) em suas práticas, a pesquisadora identificou que algumas docentes se sentiam um tanto inseguras para falar sobre as Diretrizes, pois não tinham clareza sobre o conteúdo desse documento para sistematizá-lo em suas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, através das interpretações das autoras das dissertações, consigo identificar as pistas do currículo deixadas pelas professoras participantes nessas pesquisas. Tais pistas são referentes à concepção de Educação Infantil como espaço de cuidado e educação; ao entendimento da criança como sujeito cidadão; ao trabalho educativo estruturado por campos de experiências (SANTOS, E., 2016); às práticas pedagógicas focalizadas na alfabetização (GONÇALVES, E., 2016); e ao currículo compreendido como “todo” indissociável, organizado por áreas de conhecimento, como conteúdo a ser ensinado às crianças, ou, ainda, como sendo as próprias DCNEI (MEC, 2009b).

2.2.6 O currículo em construção na creche

Tratando da temática do currículo em construção na creche, esta categoria discorre sobre as pesquisas de R. N. Carvalho (2011) e de Carneiro (2017). R. N. Carvalho (2011), em sua dissertação, investigou a construção do currículo na creche através das práticas desenvolvidas no cotidiano desse espaço educativo. Nessa perspectiva, realizou encontros de grupo focal, bem como entrevistas, com oito professoras, no intuito de escutar as docentes nas partilhas em grupo e, assim, identificar suas concepções de infância, criança,

Educação Infantil, currículo, planejamento, práticas cotidianas e papel da professora da creche.

A pesquisadora constatou, por meio de entrevistas, que uma das professoras desconhecia o que era o currículo, como se ele fosse um instrumento que viesse de fora para dentro da creche para ser apresentado às professoras. Inclusive, confundia o currículo com a Proposta Pedagógica que vinha da Secretaria Municipal de Educação para a escola. A mesma professora alegou que gostaria que o currículo (na visão dela, a Proposta Pedagógica) ensinasse o professor como ensinar, como trabalhar na rotina da escola, de modo a conciliar o cuidar e o educar.

Sobre isso, a pesquisadora verificou que há uma ruptura entre o saber fazer e o sentir-se parte na elaboração do currículo, caracterizando, portanto, um planejar sem sentido. Ainda, segundo a autora, faltou embasamento teórico em relação ao papel docente da professora, pois a profissional alegava que era difícil conciliar o cuidar com o pedagógico pelo fato de ainda não ser mãe. Além disso, R. N. Carvalho (2011) identificou que outras professoras compreendiam que os objetivos da educação das crianças de 0 a 3 anos giravam em torno de desenvolvimento psicomotor, expressão oral, independência, formação de valores éticos e socialização. Sobre o registro, a pesquisadora constatou que o ato de registrar o trabalho pedagógico era uma regra imposta às docentes, não sendo realizado diariamente.

Em síntese, R. N. Carvalho (2011) concluiu que havia uma dicotomia entre o currículo vivido na creche e a Proposta Pedagógica (documento oficial da instituição) e que o planejar das docentes era fragmentado, não elaborado coletivamente e distante da prática, fato que acarretava uma rotinização do trabalho das professoras no cotidiano da creche. A pesquisadora apontou, então, ser necessária a formação continuada das docentes mediante reflexões e diálogo com a prática, para que pudessem ressignificá-la e, assim, atender às crianças pequenas com qualidade.

Analisando o currículo em desenvolvimento em uma turma de berçário de uma creche municipal do Ceará, Carneiro (2017) entrevistou duas professoras e duas auxiliares na instituição participante da pesquisa. Sendo assim, constatou que o termo "currículo", na

visão das professoras, era desconhecido, sendo confundido, inclusive, com o *curriculum vitae* utilizado para candidatar-se a uma vaga de emprego. Para o desenvolvimento das propostas, a pesquisadora identificou que as docentes utilizavam um “modelo” de atividade escolarizante, proposto em um livro destinado a crianças de 3 a 4 anos. Além disso, uma das professoras compreendia as crianças como seres passivos, moldados pela influência do meio, cabendo a elas obedecer ao(à) professor(a) e ter disciplina. Ainda, a investigadora verificou que as docentes e auxiliares concebiam a creche como um espaço de “guarda”, onde as mães deixavam seus filhos para trabalhar, e de preparação para o Ensino Fundamental. A autora também identificou que existia uma dissociação das profissionais entre cuidado e educação, sendo o cuidar voltado para o atendimento das necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene e sono); e a educação relacionada ao desenvolvimento das “atividades pedagógicas”, ou melhor, práticas preparatórias para etapas seguintes de escolarização.

Por fim, Carneiro (2017) confirmou que o currículo da creche pesquisada não atendia aos direitos e às necessidades dos bebês de brincarem, interagirem, apropriarem-se de diferentes linguagens e serem cuidados e educados com qualidade. Por essa razão, a autora alertou para a importância de investimento em formação inicial e continuada para os(as) docentes e auxiliares que atuam com as crianças de berçário.

A partir das constatações das pesquisadoras, percebo as facetas do currículo concebido pelas professoras participantes. Tais facetas estão relacionadas à ideia de currículo instrutivo, que ensina aos(às) professores(as) quais atividades realizar no trabalho com as crianças; à dissociação entre cuidar e educar (CARNEIRO, 2017); a práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento psicomotor e a expressão oral dos(as) bebês; ao entendimento de criança como um ser passivo e obediente ao(à) professor(a); e à compreensão da Educação Infantil como preparação para as etapas posteriores de ensino (CARVALHO, R. N., 2011).

Portanto, através das análises realizadas nas pesquisas mapeadas nesta seção, é possível verificar, de modo geral, o quanto são vastas as “pistas” do currículo da Educação Infantil na concepção de professoras que atuam em diferentes contextos de escolas desta

etapa. No entanto, nem sempre são coerentes com as indicações das políticas curriculares contemporâneas – BNCC (MEC, 2017a) e DCNEI (MEC, 2009b) –, em relação à concepção de currículo, Educação Infantil, criança, planejamento, avaliação, proposta pedagógica e docência, por exemplo.

De modo a avançar no mapeamento das pesquisas, na seção seguinte apresentarei as abordagens metodológicas presentes nas produções científicas selecionadas.

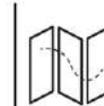
2.3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PRESENTES NAS PESQUISAS MAPEADAS

Partindo-se da premissa de que metodologia é um estudo que organiza os caminhos a serem percorridos para se desenvolver uma pesquisa ou um estudo científico, como define Fonseca (2002 *apud* GERHARDT; SOUZA, 2009), apresento, nesta seção, os procedimentos metodológicos empreendidos pelas pesquisas mapeadas. A seguir, no Quadro 9, sumário as informações referentes à metodologia empreendida pelas teses e dissertações e as estratégias utilizadas por elas para a geração de dados.

A partir do referido quadro, observo que a maioria das pesquisas apresenta uma abordagem metodológica qualitativa, como é o caso das investigações de Lima (2020), Giuriatti (2018), Dantas (2016), P. Barbosa (2013), T. Souza (2017), A. Oliveira (2019), Vieira (2016), Maia (2011), Godoi (2015), Braga (2016), B. Nascimento (2017), O. Sarmiento (2018), L. Nascimento (2018), E. Santos (2016), Carneiro (2017), E. Gonçalves (2016) e R. N. Carvalho (2011). Por outro lado, também verifico que Dimitrovicht (2019) e E. Oliveira (2020) adotam uma metodologia para além da qualitativa, trabalhando com a quantitativa.

QUADRO 9

Abordagens metodológicas das pesquisas mapeadas.



Autor Ano Universidade	Tipo de pesquisa	Metodologia	Estratégias para geração de dados
DIMITROVICH 2019 UEL/PR	Dissertação	Qualitativa e quantitativa	Questionários; Formação docente; Pesquisa bibliográfica; Análise de documentos; Análise de materiais produzidos pelos professores.
LIMA 2020 UNINOVE/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa do tipo intervenção	Observação; Formação docente; Análise Documental; Análise de documentação pedagógica produzida durante a execução do plano formativo.
GIURIATTI 2018 UCS/RS	Dissertação	Pesquisa qualitativa de método analítico	Anotações em diário de campo; Registros fotográficos; Pesquisa bibliográfica; Gravação de áudio; Observações; Entrevistas; Filmagens.
DANTAS 2016 UFRN/RN	Tese	Pesquisa qualitativa	Análise de documentos; Pesquisa bibliográfica; Entrevistas.
P. BARBOSA 2013 UFSM/RS	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Observação participante; Análise documental; Diário de Campo; Entrevista.
T. SOUZA 2017 UNESP/SP	Tese	Pesquisa qualitativa	Análise do material apostilado; Questionários.
A. OLIVEIRA 2019 USP/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Análise documental; Diário de Campo; Observação; Entrevistas.
VIEIRA 2016 UNESP/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa do tipo descritiva-analítica	Análise documental; Pesquisa bibliográfica; Diário de Campo; Entrevistas; Observação.

E. OLIVEIRA 2020 UNINOVE/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa e quantitativa	Análise documental; Questionário; Entrevistas.
MAIA 2011 PUC-RJ/RJ	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Análise documental; Questionário; Observação; Entrevistas.
GODOI 2015 USP/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Análise de planejamento e registros das professoras; Análise de documento; Diário de Campo; Entrevistas.
BRAGA 2019 UFSCar/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa do tipo exploratória-descritiva	Pesquisa bibliográfica; Questionários; Entrevistas.
B. NASCIMENTO 2017 UMESP/SP	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Observação; Entrevistas.
O. SARMENTO 2018 UFT/TO	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Diário de Campo; Gravação de áudio; Entrevistas; Observações.
L. NASCIMENTO 2018 UERN/RN	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Entrevistas; Questionário; Formação docente; Pesquisa bibliográfica;
E. SANTOS 2016 UESC/BA	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Círculo de cultura.
CARNEIRO 2017 UFC/CE	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Gravação de áudio; Entrevistas; Observação; Questionário; Filmagens.
E. GONÇALVES 2016 UFPI/PI	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Memorial de formação; Rodas de conversa; Entrevistas.

R. N. CARVALHO 2011 UFAM/AM	Dissertação	Pesquisa qualitativa	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Grupo focal; Observações; Entrevistas.
-----------------------------------	-------------	----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre esses dois modos de abordagem na pesquisa científica, Silveira e Córdova (2009) explicitam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por não se preocupar com uma representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de determinado fenômeno, de forma a estudar suas particularidades no contexto no qual está inserido. A pesquisa qualitativa trabalha com significações, motivos, crenças, valores, atitudes e aspirações, configurando-se como um espaço profundo das relações sociais, não podendo ser reduzidas a quantificações numéricas. Nesse cenário, as principais características da pesquisa qualitativa são objetivar, descrever, compreender e explicar um fenômeno específico, observando suas relações com o contexto global e local, bem como respeitando a coerência entre os objetivos traçados, as orientações teóricas e os dados empíricos selecionados para a pesquisa.

Em contrapartida, a pesquisa quantitativa, segundo os autores, consiste em quantificar os resultados das pesquisas. Abrange geralmente grandes amostras, consideradas representativas de determinada população. Em tal direção, a pesquisa quantitativa se centra na objetividade, em dados brutos, utilizando instrumentos padronizados e neutros, como acontece nas investigações de Dimitrovicht (2019) e E. Oliveira (2020), porque contabilizam dados provenientes de questionários, os quais foram destinados a um número elevado de pessoas.

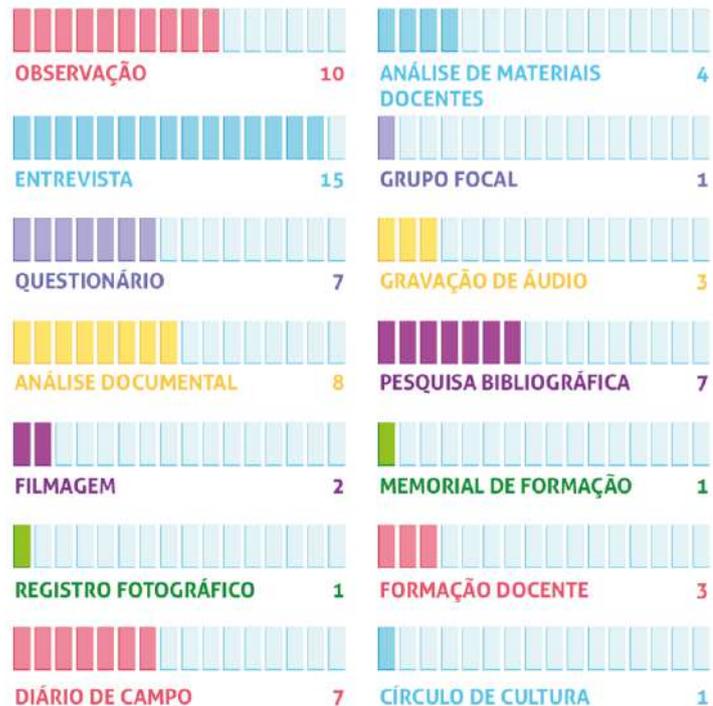
Além disso, uma variedade de estratégias de geração de dados pode ser apurada nas pesquisas exibidas, como entrevistas, questionários, observações, anotações em diário de campo, análise documental, levantamento bibliográfico, gravação de áudio, análise de materiais produzidos em encontros formativos, círculo de cultura, grupo focal, rodas de conversa, registros fotográficos e memorial de formação. O Gráfico 1, a seguir, explicita a recorrência das estratégias empregadas nessas investigações.

GRÁFICO 1

Estratégias para geração de dados das pesquisas.



ESTRATÉGIAS PARA GERAÇÃO DE DADOS DAS PESQUISAS



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode inferir mediante o exposto, os instrumentos para geração de dados são diversos. Percebo que as estratégias mais expressivas são a entrevista, com 13 ocorrências; a observação, com 10; a análise documental, com 8; e a pesquisa bibliográfica, o diário de campo e o questionário, com 7 empregos.

Nesse contexto, Silveira e Córdova (2009) defendem que a coleta de dados não se dá somente listando informações para dar conta dos conceitos que se busca pesquisar; é preciso obter essas informações de forma que possam receber posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses elaboradas durante as investigações do objeto de estudo. Por isso, é fundamental que haja um cuidado nesse processo, desde a concepção do instrumento de coleta, pois será ele que fornecerá a informação desejada e indicará o tipo de análise que poderá ser realizada na pesquisa.

Sobre a estratégia metodológica de grupo focal, cabe destacar a importância desta para a presente dissertação, dado que foi a metodologia de pesquisa adotada. Através da

leitura empreendida da dissertação de R. N. Carvalho (2011), na seção metodológica, constatei o modo como a pesquisadora se apropriou do conceito de grupo focal (GATTI, 2005) e o aplicou ao seu trabalho de pesquisa.

Essa técnica consiste em um trabalho com grupos de pessoas, privilegiando-se alguns critérios para selecionar os participantes – conforme o tema de interesse do pesquisador –, de forma que eles apresentem características em comum. Segundo Gatti (2005), os sujeitos pesquisados devem ter alguma experiência com o tema a ser discutido para serem capazes de contribuir com a discussão de determinada questão a ser abordada no grupo focal. Para o desenvolvimento dos encontros em grupo, é necessário que o pesquisador organize um roteiro, com temáticas a serem discutidas, tendo como apoio a presença de um ou dois relatores para registro das interações – estes não interferem no processo, apenas realizam anotações sobre o que se passa e se fala no grupo.

Identifiquei, na pesquisa de R. N. Carvalho (2011), como a técnica de grupo focal foi empregada. Inicialmente a pesquisadora reuniu as participantes em grupo, as quais tinham como característica em comum o fato de serem professoras da creche. Então, no primeiro encontro, fez um levantamento empírico, constatando as ideias e opiniões das professoras sobre infância, criança, Educação Infantil, currículo, planejamento, entre outros aspectos.

A partir das concepções suscitadas, a pesquisadora organizou um roteiro, com diferentes temáticas, as quais seriam discutidas em cada encontro do grupo focal. Tais temas, por exemplo, circundavam a função da creche, a rotina da creche, o significado de serem professoras, as formas de planejamento das propostas desenvolvidas com as crianças, a Proposta Político-Pedagógica da creche, etc. Conforme as temáticas se desenvolviam, a pesquisadora contou com o auxílio de duas relatoras, colegas de mestrado, para registrarem as interações emergentes nas discussões, de modo a não interferir no processo. Sendo assim, a descrição da autora sobre como organizou inicialmente os procedimentos da técnica de grupo focal contribuíram para o meu olhar como pesquisadora, possibilitando-me enxergar, de forma mais palpável, como se desenvolveu esse método metodológico e suscitando, dessa maneira, ideias para a minha pesquisa.

Busquei, nesta seção, apresentar os tipos de metodologia empregados pelas produções acadêmicas e os instrumentos utilizados por elas para a geração de dados. Compreendo, nesse contexto, que as escolhas metodológicas estão intimamente relacionadas aos aspectos éticos na pesquisa científica, pois será a partir delas que se poderá dar visibilidade ao objeto de estudo que se pretende investigar. E como essa visibilidade se dá está implicado na ética, no sentido do agir. Nessa direção, serão as questões éticas adotadas nas pesquisas mapeadas que apresentarei na seção seguinte.

2.4 ASPECTOS ÉTICOS PRESENTES NAS PESQUISAS MAPEADAS

A ética é um campo de conhecimento da filosofia que estuda não só os valores relacionados ao bem e ao mal, como também uma ordem normativa organizada pela sociedade, no intuito de orientar as ações humanas. Desse modo, a ética promove a reflexão sobre como o ser humano deve agir e quais exigências deve cumprir diante da complexidade da vida, a qual envolve o cuidado de si, do outro e da instituição, estimulando os sentidos de princípios justos, respeitosos e benevolentes (RICOEUR, 2011; SANTOS, L., 2017).

Hermann (2019) aponta que a ética também está presente no âmbito da pesquisa científica para auxiliar, em uma medida protetiva, a resolução de questões específicas que envolvem os participantes pesquisados, o pesquisador, as instituições implicadas e as consequências éticas provenientes das decisões tomadas pelo investigador. Ainda, segundo a autora, a ética não pode ser confundida com uma mera aplicação de regras, códigos morais; é preciso que ela atue de acordo com o bom senso e seja refletida pelo pesquisador para que este consiga tomar decisões justas diante de uma situação singular que abrange os pesquisados.

L. Santos (2017) indica três níveis da ética, os quais são qualificados de acordo com o grau de complexidade humana: o primeiro nível é o da *ética das normas*, a qual se baseia no cumprimento de regras ou deveres estabelecidos pelo código de conduta que regula a área de atuação institucional do indivíduo. São características desse nível, virtudes como

obediência às normas e ordens; *honestidade* no seguimento objetivo das normas, sem vislumbrar o interesse próprio e sem presumir conveniências e influências alheias; *fidelidade* aos compromissos institucionais; e *coerência* de atitudes na relação entre as normas instituídas e a responsabilidade assumida pelo sujeito. No entanto, o risco dessa dimensão ética, como argumenta L. Santos (2017), é a norma se tornar um fim em si mesma, dando abertura para inflexibilidade diante de novos acontecimentos e intolerância ou incapacidade de desenvolver um diálogo com o próximo. Ou seja, não há abertura para relativizações que possam abalar a segurança dos marcos institucionais.

Portando a consciência como elemento chave desta dimensão, o segundo nível corresponde à *ética dos princípios*, a qual é baseada na adesão a valores e princípios registrados na consciência humana. Nessa esfera, o sujeito cumpre as normas pois as considera justas, sabe discerni-las, não as cumprindo apenas porque estão prescritas no código de ética. Assim, segundo as proposições de L. Santos (2017), o conjunto de virtudes desse nível pouco se difere daquele anterior – “ética das normas”. Na verdade, o que muda é a ênfase conferida às virtudes: da obediência para a *sujeição*, da retidão para o *cumprimento transparente e desinteressado*, da lealdade para a *fidelidade e correspondência das atitudes*, e da coerência para *valores da própria consciência*. Todavia, o perigo que reside aqui é o indivíduo presumir que apenas a sua consciência basta, sendo esta a sua autoridade, em vez da obrigatoriedade das normas.

Movida por deixar-se afetar e se responsabilizar pelo outro, a *ética da relação* – o último nível da ética –, se traduz na seguinte premissa: “não apenas sou leal a normas externas ou fiel a princípios e valores internos, mas permaneço não-indiferente à diferença dos outros” (SANTOS, L., 2017, p. 251). Nessa dimensão, a ética da relação consiste na responsabilidade que se tem pelo outro que nos interpela, de modo a escutá-lo e dar-lhe a devida atenção. Termos como *vulnerável*, *não indiferente*, *respondente* e *cuidadoso* fazem parte da constelação desse nível da ética. O risco dessa dimensão, no entanto, está em o sujeito confundir a relação transcendental construída com o seu próximo com frouxidão legal perante ele, de tal forma que assume uma postura negligente diante das normas.

Traçado esse cenário expositivo, busquei identificar, nas pesquisas mapeadas, relações com os três níveis da ética, atentando para os principais aspectos: 1. o cumprimento da pesquisadora quanto às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética; 2. a prática da ética durante a pesquisa; e 3. a devolutiva da investigação à instituição e aos participantes. O Quadro 10, a seguir, sistematiza essas informações encontradas nas teses e dissertações.

A partir do exposto, é possível averiguar, nas 19 pesquisas mapeadas (DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020; GIURIATTI, 2018; DANTAS, 2016; BARBOSA, P., 2013; SOUZA, T., 2017; OLIVEIRA, A., 2019; VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, E., 2020; MAIA, 2011; GODOI, 2015; BRAGA, 2019; NASCIMENTO, B., 2017; SARMENTO, O., 2018; NASCIMENTO, L., 2018; SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; GONÇALVES, E., 2016; CARVALHO, R. N., 2011), *recorrências* em relação à ausência de discussão sobre a ética na pesquisa em Educação, à utilização ou não do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao esclarecimento ou não das investigações para os pesquisados, ao sigilo dos nomes dos participantes, às transcrições das narrativas e à não devolutiva da pesquisa às instituições e aos professores pesquisados. O Gráfico 2, a seguir, explicita quantitativamente esses dados.

Mediante as informações evidenciadas no Gráfico 2, consigo identificar o quanto as discussões sobre a ética na pesquisa em Educação são ausentes nas teses e dissertações mapeadas. Esse fato se justifica porque, das 19 produções acadêmicas analisadas, 18 (DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020; GIURIATTI, 2018; DANTAS, 2016; BARBOSA, P., 2013; OLIVEIRA, A., 2019; VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, E., 2020; MAIA, 2011; GODOI, 2015; BRAGA, 2019; NASCIMENTO, B., 2017; SARMENTO, O., 2018; NASCIMENTO, L., 2018; SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; GONÇALVES, E., 2016; CARVALHO, R. N., 2011) não discorreram sobre a ética como um aspecto importante a ser discutido no texto da pesquisa, apresentando, por exemplo, qual é o conceito de ética entendido pelo pesquisador, quais procedimentos foram adotados para a entrada em campo, quais decisões foram tomadas no decorrer da investigação, como foi o processo de devolutiva da pesquisa aos participantes, etc.

QUADRO 10

Aspectos éticos apresentados nas pesquisas.



Tipo/Autor/Ano/Universidade	Normas	A prática da ética	Devolutiva
Dissertação DIMITROVICH 2019 UEL/PR	Autorização da Secretaria de Educação. Termo de Consentimento e Confidencialidade.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento da pesquisa aos participantes. Anonimato dos participantes nos questionários.	Não identificada devolutiva da pesquisa às instituições.
Dissertação LIMA 2020 UNINOVE/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa com seres humanos. Não identificado esclarecimento da pesquisa aos participantes. Anonimato dos pesquisados.	Não identificada devolutiva às instituições e aos participantes.
Dissertação GIURIATTI 2018 UCS/RS	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento da pesquisa aos participantes. Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela pesquisadora. Ex: Joana, Maria. Transcrições curtas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e aos participantes.
Tese DANTAS 2016 UFRN/RN	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento da pesquisa aos participantes. Uso de nomes bíblicos escolhidos pelas professoras. Transcrições longas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e aos participantes.
Dissertação P. BARBOSA 2013 UFSM/RS	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento da pesquisa aos participantes.	Não identificada devolutiva às instituições e aos participantes.

	Termo de Confidencialidade.	Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela pesquisadora. Ex: Júlia, Vera. Transcrições curtas das narrativas docentes.	
Tese T. SOUZA 2017 UNESP/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Apresenta discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Envio de carta explicativa aos participantes. Anonimato dos participantes nos questionários.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.
Dissertação A. OLIVEIRA 2019 USP/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela pesquisadora. Ex: Professora A, Professora B. Transcrições longas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.
Dissertação VIEIRA 2016 UNESP/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento da pesquisa aos participantes. Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela pesquisadora. Ex: Alice, Beatriz. Transcrições curtas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.
Dissertação E. OLIVEIRA 2020 UNINOVE/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela pesquisadora. Ex: nome de pedras	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.

		preciosas – preciosas – “Rubi, Ouro, Safira”. Transcrições longas das narrativas docentes.	
Dissertação MAIA 2011 PUC-RJ/RJ	Não localizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento sobre a pesquisa aos participantes. Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: letras – “O, A, I”. Transcrições curtas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.
Dissertação GODOI 2015 USP/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Termo de liberação concedida pelo Comitê de Ética.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: letras – “B, L, C”. Transcrições longas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.
Dissertação BRAGA 2019 UFSCar/SP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações) por <i>e-mail</i> . Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: siglas – “P1, P2”. Transcrições curtas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.
Dissertação B. NASCIMENTO 2017 UMESP/SP	Não identificado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento sobre a pesquisa aos participantes. Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: siglas – “P1, P2”. Transcrições longas das narrativas docentes.	Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.

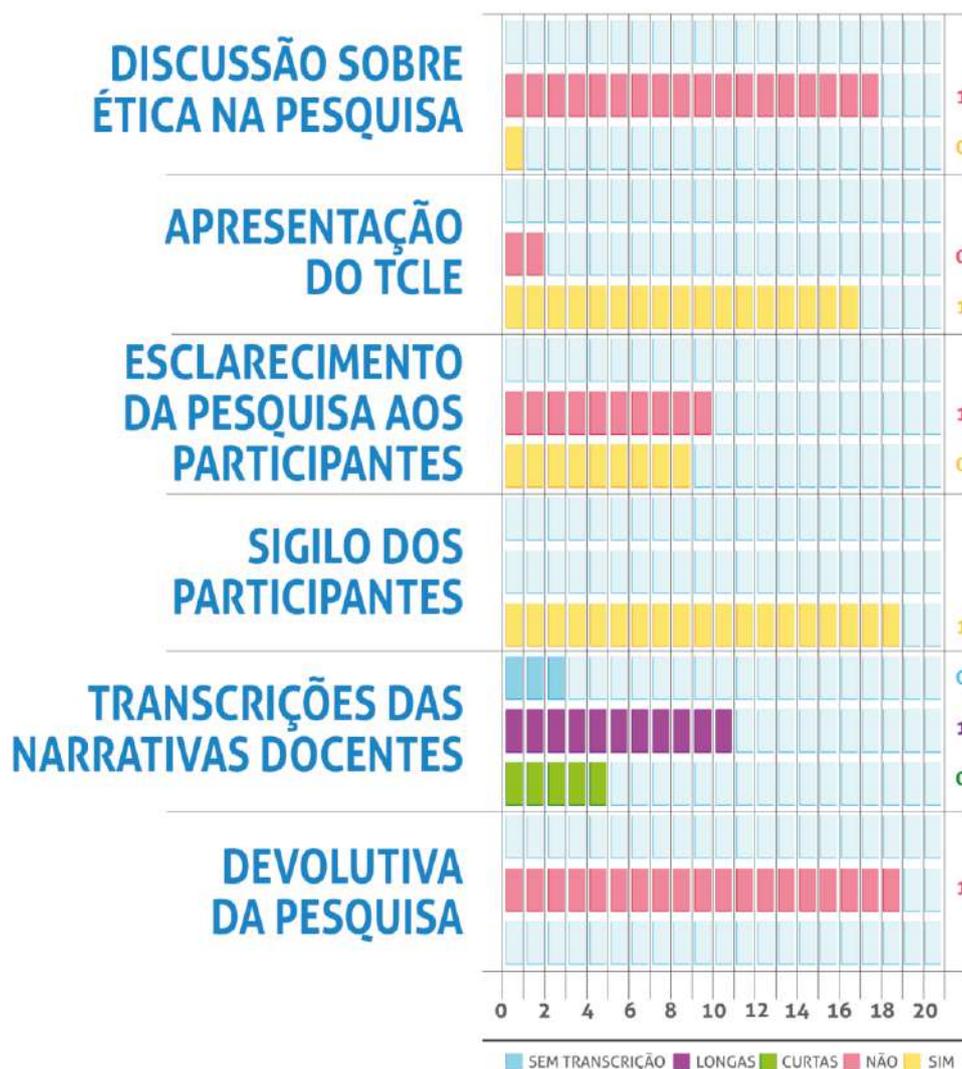
<p>Dissertação O. SARMENTO 2018 UFT/TO</p>	<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	<p>Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento sobre a pesquisa aos participantes. Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: sobrenomes seguidos do ano da pesquisa - "Castro (2018), Silva (2018)". Transcrições longas das narrativas docentes.</p>	<p>Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.</p>
<p>Dissertação L. NASCIMENTO 2018 UERN/RN</p>	<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	<p>Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Não identificado esclarecimento sobre a pesquisa aos participantes. Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: nome de brincadeiras - "Amarelinha, Carrocel, Faz de conta". Transcrições longas das narrativas docentes.</p>	<p>Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.</p>
<p>Dissertação E. SANTOS 2016 UESC/BA</p>	<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	<p>Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: siglas - "P1, P2". Transcrições longas das narrativas docentes.</p>	<p>Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.</p>
<p>Dissertação CARNEIRO 2017 UFC/CE</p>	<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras e às famílias dos bebês.</p>	<p>Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela professoras. Ex: Salete, Patrícia. Transcrições curtas das narrativas docentes.</p>	<p>Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.</p>

<p>Dissertação E. GONÇALVES 2016 UFPI/PI</p>	<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	<p>Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Codinomes escolhidos pela professoras. Ex: Ana, Alice Transcrições longas das narrativas docentes.</p>	<p>Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.</p>
<p>Dissertação R. N. CARVALHO 2011 UFAM/AM</p>	<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	<p>Não identificada discussão sobre a ética na pesquisa em Educação. Esclarecimento da pesquisa às docentes (objetivos, procedimentos e implicações). Sigilo dos nomes das professoras. Identificações escolhidas pela pesquisadora. Ex: Sigla – “P1, P2”. Transcrições longas das narrativas docentes.</p>	<p>Não identificada devolutiva às instituições e às participantes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 2

Recorrências de aspectos éticos nas pesquisas mapeadas.



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, em uma direção contrária, observo que em apenas uma pesquisa (SOUZA, T., 2017), mesmo que brevemente, alguns cuidados éticos foram demonstrados e narrados pela investigadora no texto da tese. T. Souza (2017) relatou sua preocupação com a carta explicativa sobre a pesquisa estar em linguagem compreensível para as futuras professoras participantes. Ainda, esclareceu que estas poderiam deixar de participar da investigação quando assim o desejassem, colocou-se à disposição para assisti-las em suas

dúvidas quanto ao preenchimento do questionário e disponibilizou um momento para diálogo e esclarecimentos.

Prosseguindo com as constatações, posso afirmar que as autoras de 17 pesquisas (DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020; GIURIATTI, 2018; DANTAS, 2016; BARBOSA, P., 2013; SOUZA, T., 2017; OLIVEIRA, A., 2019; VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, E., 2020; GODOI, 2015; BRAGA, 2019; SARMENTO, O., 2018; NASCIMENTO, L., 2018; SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; GONÇALVES, E., 2016; CARVALHO, R. N., 2011) apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes e o mostraram nos anexos, ao passo que duas pesquisadoras (NASCIMENTO, B., 2017; MAIA, 2011) não exibiram a cópia do referido documento, tampouco abordaram se este foi explicitado às professoras investigadas. Nesse contexto, desperta-me a atenção a ausência de informações quanto ao uso do TCLE nas produções de B. Nascimento (2017) e Maia (2011), pois infringe a primeira dimensão da ética – “a ética das normas” –, considerada uma obrigatoriedade a ser seguida pelo pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com aponta Jesus (2019), é um documento importante, posto que visa salvaguardar os envolvidos, registrando, em sua descrição, os objetivos, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os benefícios previstos e os riscos, seguidos de aprovação ou não do participante.

Como se pode ainda observar, das 19 produções científicas, em nove investigações (SOUZA, T., 2017; OLIVEIRA, A., 2019; OLIVEIRA, E., 2020; GODOI, 2015; BRAGA, 2019; SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; GONÇALVES, E., 2016; CARVALHO, R. N., 2011) suas respectivas autoras abordaram os procedimentos da pesquisa com as participantes, mostrando seus objetivos e implicações. Por outro lado, em outras 10 produções acadêmicas (DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020; GIURIATTI, 2018; DANTAS, 2016; BARBOSA, P., 2013; VIEIRA, 2016; SARMENTO, O., 2018; NASCIMENTO, L., 2018; NASCIMENTO, B., 2017; MAIA, 2011), verifico que as respectivas autoras não esclareceram às professoras o modo como se desenvolveria a pesquisa.

Além disso, identifico, nos dados advindos do exposto, que todas as 19 investigações mantiveram sigilo dos nomes das professoras. Os aspectos que variaram foram os codinomes atribuídos às participantes. Pode-se perceber, no Quadro 10, que E. Santos

(2016), Braga (2016), R. N. Carvalho (2011) e B. Nascimento (2017) utilizaram siglas, como “P1, P2, P3”. Em contrapartida, nomes fictícios de pessoas foram adotados nas pesquisas de Giuriatti (2018), P. Barbosa (2013), Vieira (2016), E. Gonçalves (2016) e Carneiro (2017). Ainda, letras do alfabeto foram empregadas para manter o anonimato das participantes das pesquisas de Maia (2011) e Godoi (2015). Também, de modo criativo, Dantas (2016) utilizou codinomes de personagens bíblicos, E. Oliveira (2020) usou nomes de pedras preciosas, e L. Nascimento (2018), nomes de brincadeiras populares. É interessante observar que, dessas produções acadêmicas, apenas em duas (CARNEIRO, 2017; GONÇALVES, E., 2016) as docentes participantes puderam escolher seus codinomes, embora não tenha sido relatado pelas pesquisadoras como se procedeu esse momento de decisão. No entanto, as outras investigações, como de Dimitrovicht (2019), T. Souza (2017) e Lima (2020), não dispuseram de nomes fictícios, pois trabalharam com questionários, nos quais foram preservados os nomes das professoras.

As transcrições das narrativas das docentes também são elucidadas no Gráfico 2, sendo identificadas como curtas ou longas nas pesquisas. Sobre isso, destaco que considerei como longas as transcrições que apresentaram mais de sete linhas, estendendo-se para grandes trechos; e como curtas aquelas com menos de sete linhas, configuradas como pequenos excertos. Desse modo, consigo inferir, a partir da ilustração, que, enquanto seis pesquisas (GIURIATTI, 2018; BARBOSA, P., 2013; VIEIRA, 2016; MAIA, 2011; BRAGA, 2019; CARNEIRO, 2016) contemplaram transcrições de narrativas curtas das professoras, 10 (DANTAS, 2016; OLIVEIRA, E., 2020; OLIVEIRA, A., 2019; GODOI, 2015; NASCIMENTO, B., 2017; SARMENTO, O., 2018; NASCIMENTO, L., 2018) privilegiaram transcrições longas.

No meu ponto de vista, considerar longas narrativas dos participantes nas pesquisas é uma forma de lhes conceder maior visibilidade dentro do texto, uma vez que a investigação tanto se beneficiou de suas participações. Conquanto, saliento que não tive a intenção de julgar as teses e dissertações que contemplaram transcrições curtas, pois cada pesquisadora procedeu da maneira que sentiu ser adequada. Todavia, esse movimento de analisar as produções que transcreveram pequenos excertos foi importante para o desenvolvimento desta investigação, porque também trabalhei com narrativas docentes. E

isso, por sua vez, implicou pensar na contemplação das falas das professoras nas transcrições realizadas no capítulo metodológico.

Finalizando o estudo das informações gráficas, noto que, em todas as 19 investigações, suas respectivas autoras não mencionaram em seus textos se realizaram alguma devolutiva da pesquisa às instituições e às professoras com as quais desenvolveram o trabalho investigativo. Sobre esse aspecto, penso ser importante constar na produção acadêmica os modos como o pesquisador pretende fazer a devolutiva àqueles que participaram de sua pesquisa, dado que isso mostra responsabilidade e cuidado com o outro – no sentido de dar-lhe uma resposta, uma satisfação sobre aquilo que o envolveu em determinado contexto. E essa movimentação nada mais é do que também estar atento ao terceiro nível da ética – “a ética das relações” –, como descrito por L. Santos (2017).

Traçados os aspectos éticos adotados nas teses e dissertações, posso afirmar, em uma perspectiva ampla, que as pesquisas selecionadas reduzem a ética a algo estático e pontual, traduzida pela informação referente à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos futuros participantes. Ou seja, a ética, como argumentam R. Pereira, Gomes e Silva (2018), é voltada ao contrato da investigação, como se o pesquisador, ao cumprir essa exigência, já pudesse considerar realizada a etapa da pesquisa no que tange às questões éticas, quando, na verdade, se sabe que ela vai além do cumprimento de normas: a ética se constrói continuamente durante o processo da pesquisa, na relação do(a) investigador(a) com os(as) pesquisados(as), na escolha do tema de investigação, na construção teórica do texto, nas estratégias metodológicas, na entrada em campo, nas análises de dados e nas devolutivas para todos(as) os(as) envolvidos(as). Portanto, consciente dessas implicações, acredito que as produções acadêmicas mapeadas serviram de exemplo para me alertar sobre o quanto as dimensões éticas são importantes, precisando estar presentes na minha pesquisa e descritas no corpo do texto da dissertação.

2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPEAMENTO DE PESQUISA

O olhar construído possibilita enxergar mais por entre os olhares já produzidos e, ao mesmo tempo, ver que é preciso ampliar os olhares. (DANTAS; LOPES, 2020, p. 11)

Olhares investigativos foram construídos ao longo do capítulo, olhares estes que me fizeram pensar, pausar, andar, persistir e crescer no decorrer do percurso. Por essa razão, cabe-me retomar brevemente a trajetória que nele foi realizada e ressaltar algumas contribuições que as pesquisas analisadas puderam suscitar para esta dissertação.

Inicialmente declarei minhas decisões acerca do recorte temporal escolhido para o mapeamento, considerando o período de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) e da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a). Posteriormente, apresentei a metodologia empreendida para a construção do levantamento bibliográfico, em que levei em conta as contribuições de Morosini e Nascimento (2015) e Morosini e Fernandes (2014) sobre a construção do Estado do Conhecimento.

Percebi, com essa movimentação, a escassez de pesquisas que focalizassem seus estudos na pré-escola. Esse silenciamento me impulsionou a persistir na escolha da temática desta dissertação, que privilegia a etapa da pré-escola, principalmente porque, na contemporaneidade, se verifica uma proliferação, nas instituições públicas e privadas de Educação Infantil, do uso de apostilas com exercícios preparatórios para o Ensino Fundamental (NASCIMENTO, M., 2012). Essa realidade fere “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana das crianças” (MEC, 2009a, p. 14).

Retomando os tópicos do capítulo, também estabeleci um diálogo com as pesquisas mapeadas (DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020; GIURIATTI, 2018; DANTAS, 2016; BARBOSA, P., 2013; SOUZA, T., 2017; OLIVEIRA, A., 2019; VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, E., 2020; MAIA, 2011; GODOI, 2015; BRAGA, 2019; NASCIMENTO, B., 2017; SARMENTO, O., 2018; NASCIMENTO, L., 2018; SANTOS, E., 2016; CARNEIRO, 2017; GONÇALVES, E., 2016; CARVALHO, R. N., 2011),

mostrando, através de categorias, como o currículo e/ou suas facetas (relacionadas ao entendimento de Educação Infantil, criança, planejamento, prática pedagógica, docência, avaliação e registro) aparecem na concepção de professoras da Educação Infantil nos trabalhos acadêmicos sob a ótica de seus autores, expressando diferentes compreensões de propostas curriculares e desdobramentos nas vidas das crianças. Ainda, pude notar que as indicações das DCNEI (MEC, 2009b) e da BNCC (MEC, 2017a) estavam distantes das práticas pedagógicas das professoras investigadas nas pesquisas.

Diante desse contexto, acredito que os saberes docentes capturados nas investigações mapeadas me convidaram a pensar e a ter um olhar sensível em relação à diversidade de conhecimentos e experiências profissionais que emergiram nos encontros com os(as) professores(as) participantes de minha pesquisa. Suas bagagens de conhecimentos práticos e teóricos sobre o currículo e a docência na Educação Infantil foram legítimos de serem considerados e respeitados nos encontros das atividades de campo da pesquisa, principalmente nos momentos de reflexão e diálogo no coletivo, os quais foram fomentados mediante tópicos de discussão sobre o currículo da Educação Infantil.

Além disso, compartilhei os aspectos metodológicos utilizados nas produções acadêmicas, de modo a perceber as diversas estratégias para a geração de dados na pesquisa com professores(as), como entrevistas, observações, questionários, anotações em diário de campo e grupo focal. Este último, por sua vez, mostrou-se de grande interesse para pensar a metodologia desta dissertação.

Para finalizar, na seção referente aos aspectos éticos, constatei o quanto as investigações, no geral, permaneceram no nível da ética das normas, não sendo mencionados mais detalhes quanto aos procedimentos adotados pelo(a) pesquisador(a) para sua entrada em campo. Inclusive, verifiquei a ausência, nos textos, de descrições referentes à devolutiva da pesquisa aos(às) participantes. Em suma, acredito que a principal contribuição advinda dessas pesquisas foi sinalizar para mim, sujeito pesquisadora, que deveria estar continuamente atenta às dimensões éticas das "normas, dos princípios e das relações" (SANTOS, L., 2017, p. 244) perante os(as) participantes e as instituições durante todo o percurso da investigação. Também serviu de alerta para observar, no próprio texto

da dissertação, o modo como apresentaria os participantes, transcreveria as narrativas dos(as) professores(as) e detalharia os procedimentos e decisões empreendidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Ter realizado o mapeamento de pesquisa foi um processo necessário e intenso, que exigiu tempo e persistência. Tê-lo realizado me proporcionou uma familiarização com os saberes já construídos sobre a temática que pretendia investigar acerca do currículo da Educação Infantil na concepção docente. Ainda, contribuiu para ampliar e complexificar o meu olhar como pesquisadora, indicando que há diferentes formas e forças do currículo da Educação Infantil.

Capítulo 3:

DISCUSSÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO, DOCÊNCIA E POLÍTICAS CURRICULARES



No processo da pesquisa, os conceitos precisam ganhar consistência, incorporarem-se à vida do pesquisador e de seu campo problemático. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77)

Após situar os principais aspectos que promoveram o início do desenvolvimento desta dissertação, assim como as narrativas profissionais e acadêmicas que compuseram a minha trajetória docente, proponho-me, neste capítulo, a apresentar os fundamentos conceituais considerados imprescindíveis para esta investigação. Penso que esse movimento me possibilitará introduzir os conceitos ao leitor, já que estes se constituirão operadores analíticos dos dados gerados na pesquisa.

A título de organização, cabe esclarecer que este capítulo está dividido em sete seções. Na primeira delas, abordo a Pedagogia da Infância, apresentando as contribuições de tal campo para a Educação Infantil. Posteriormente, na segunda seção, compartilho um panorama histórico das políticas curriculares de Educação Infantil, de forma a evidenciar as *conquistas, os impasses e os desafios* (AMORIM; DIAS, 2012; CAMPOS, M., 2010; ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; CRAIDY; BARBOSA, 2012; SILVA, M. B.; FLORES, 2015; CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018; LIRA; DREWINSKI, 2020) enfrentados por essa etapa.

Aprofundando as discussões acerca das atuais políticas curriculares para a primeira etapa da Educação Básica, focalizo, na terceira seção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MEC, 2009b), exibindo um histórico de sua elaboração, bem como seus principais aportes para creches e pré-escolas. Na seção seguinte, introduzo e discuto os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017a). Ademais, aponto as críticas e as disputas envolvidas em torno dela, principalmente no que diz respeito à produção e à difusão de materiais didáticos para professores(as) exercerem a docência, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Educação Infantil de 2022 (MEC, 2020). Assim, a partir desses aspectos, evidencio como as práticas de professores(as) têm sido afetadas no trabalho educativo com as crianças.

Prosseguindo a discussão, na quinta seção, com base nos estudos de Goodson (2013, 2018, 2019, 2020), trato do currículo como narrativa no trabalho com professores(as) em períodos de reformas educacionais. Desse modo, realizo aproximações de conceitos

apresentados pelo autor para pensar o currículo da Educação Infantil e os conhecimentos de vida e profissionais de docentes que atuam na referida etapa. Nesse sentido, em especial, opero com os conceitos de *currículo narrativo*, *currículo prescritivo*, *narrativas sistêmicas*, *narrativas de vida profissionais*, *refração* e *desenvolvimento docente*. Corroborando esses conceitos, na sexta seção, trato também sobre currículo como narração, mas na perspectiva de outros autores, como Contreras e Santín (2019) e Contreras, Fernández e Santín (2019). Além disso, discuto a investigação da narrativa como espaço de formação de professores(as), de modo a considerar as histórias e as experiências de vida docente.

Em seguida, na sétima seção, fundamento-me teoricamente em Ball, Maguire e Braun (2016) para discutir os processos de atuação das políticas nas escolas e os tipos de sujeito que são produzidos através delas. Nessa perspectiva, embaso-me sobretudo nos conceitos de *interpretação* e *tradução*, os quais representam elementos-chave para a *atuação* das políticas nas escolas.

Para finalizar o capítulo, retomo as principais discussões apresentadas nas seções, reiterando o percurso de estudo traçado para desenvolver esta dissertação. Ademais, aproveito, nessa seção, para indicar o capítulo posterior, o metodológico, o qual aborda as estratégias metodológicas que foram utilizadas para a atividade de campo de pesquisa com os(as) professores(as) de pré-escola, assim como os aspectos éticos empreendidos para o desenvolvimento desta investigação.

3.1 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Considero importante abordar a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998, 2001) nesta pesquisa, pois entendo esse campo como espaço de investigação e de indicações de ação pedagógica na Educação Infantil. Conforme indicam M. O. Silva e Carvalho (2020), os princípios da Pedagogia da Infância têm repercutido na formação inicial e continuada de professores(as) que atuam em creches e pré-escolas. Ainda, seus princípios incidem tanto na definição das políticas curriculares – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) –, quanto

nas pesquisas produzidas na área da Educação Infantil. Devido à relevância de tal Pedagogia, proponho-me, nesta seção, a apresentar os princípios que a constituem e suas contribuições para a primeira etapa da Educação Básica.

O conceito de *Pedagogia da Infância* foi cunhado por Faria (1994) ao realizar uma investigação sobre os parques infantis construídos na cidade de São Paulo quando Mario de Andrade foi gestor do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal. Posteriormente, sob a orientação de Ana Lúcia Faria Goulart, Rocha (1998) analisou a produção de pesquisas em Educação Infantil no Brasil apresentadas em congressos científicos¹⁰ no período entre 1990 e 1996. Esse movimento proporcionou que a referida autora mapeasse as pesquisas produzidas na área de Educação Infantil a partir dos campos da Educação, da Sociologia, da História, da Psicologia, da Antropologia e da Ciência Política. A partir desse mapeamento, Rocha (1998) identificou um conjunto de regularidades e peculiaridades que sinalizavam novas possibilidades de investigação e, ao mesmo tempo, uma reflexão sistemática sobre uma pedagogia específica para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, denominada “a Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1998, p. 80).

A Pedagogia da Infância, de acordo com Rocha (1998, 2001), focaliza a complexidade das relações educacionais-pedagógicas. Ou seja, são relações que envolvem a concepção de criança como sujeito social e a educação dessa criança em contextos coletivos, públicos e de forma complementar à família, como nas creches e pré-escolas, onde o cuidar e o educar são ações fundamentais na prática educativa. Nessa perspectiva, a autora indica que o principal objeto de preocupação da referida Pedagogia é a própria criança. Isso, por sua vez, requer entendê-la como um ser que se constitui em diferentes contextos sociais e

¹⁰ Os trabalhos e pesquisas mapeados foram provenientes dos congressos das seguintes associações e sociedades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (ROCHA, 1998, 2001).

culturais, desenvolvendo suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais, entre outras potencialidades importantes para o seu crescimento.

Essas definições apontadas por Rocha (1998), principalmente em relação ao *cuidar* e ao *educar* como ações basilares no trabalho educativo com as crianças pequenas, marcam uma diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em termos funcionais e organizacionais. Desse modo, a Pedagogia da Infância evidencia que essas etapas são distintas, com características particulares.

Tal distinção pode ser percebida quando a autora afirma que:

- a) a escola de Ensino Fundamental é um local onde se aprendem conhecimentos básicos, e as instituições de Educação Infantil se configuram como espaços que complementam os cuidados familiares (ROCHA, 1998, 2001);
- b) ao passo que a escola tem como indivíduo o aluno, sendo seu objeto principal o ensino nas diferentes áreas do conhecimento, a creche e a pré-escola têm as relações educativas como instrumento de trabalho, as quais são tecidas em um contexto de vida coletiva, envolvendo crianças de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1998, 2001); e
- c) palavras como "aluno", "ensino", "aula", "escola" e "conteúdo" são consideradas inapropriadas de serem utilizadas na Educação Infantil pelo fato de serem fundamentadas em uma concepção escolarizante de infância (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020; ROCHA, 1998, 2001).

Logo, a partir dessas asserções, Rocha (1998, 2001) estabeleceu uma diferença entre as duas etapas educacionais. No meu ponto de vista, esse aspecto é uma das principais contribuições de Rocha (1998), porque define uma Pedagogia específica para a Educação Infantil, com particularidades de trabalho pedagógico que não são iguais ao Ensino Fundamental. Com isso, a autora demarca um território, com vocabulários e intenções próprias, mas passível de ser disputado teoricamente na área da Educação Infantil, como pontua R. S. Carvalho (2015a).

Prosseguindo a discussão, Rocha (1998, 2001) argumenta que os espaços educativos devem garantir que as crianças vivam sua infância, sem a imposição de práticas cristalizadas

em rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. A Educação Infantil, para a autora, deve assegurar os direitos das crianças de brincar, de se expressar, de estar em contato com a natureza, de se movimentar e de se sentir em um local seguro.

Nessa mesma direção, ao se referir a Pedagogia da Infância, J. Gonçalves (2015) ratifica a importância da Educação Infantil na vida das crianças, porque é um espaço para a vida coletiva, para a vivência das alegrias e tristezas, para encontros e desencontros, para os conflitos e para as crianças terem seus repertórios vivenciais e culturais ampliados. Por isso, é fundamental que o adulto, através de uma ação responsiva, organize o trabalho educativo para as crianças, possibilitando-lhes construir sentimentos como respeito, compreensão, amor, confiança e solidariedade. Na perspectiva de J. Gonçalves (2015), este pode ser um caminho para que as crianças acreditem nelas mesmas e vivam de forma digna na Educação Infantil.

Doze anos após a definição do conceito da Pedagogia em questão, M. C. Barbosa (2010) elaborou um verbete retomando os principais aspectos da Pedagogia da Infância. Esse movimento, segundo análise de R. S. Carvalho (2015a), tem possibilitado que o conceito seja acionado nas pesquisas acadêmicas do campo da Educação Infantil e tenha reverberações não só nas práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em creches e pré-escolas, como também nas orientações legais para a etapa educacional em pauta.

Em suma, M. C. Barbosa (2010) define a Pedagogia da Infância como um “conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, M. C., 2010, p. 1). Para a autora, essa perspectiva pedagógica é delineada a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Nesse sentido, também argumenta que a Pedagogia da Infância compreende que toda ação educativa requer levar em conta as crianças e os contextos socioculturais que configuram sua infância.

Ainda, a autora reforça a ideia de que tal Pedagogia concebe as crianças como sujeitos de direitos – de participação, proteção e provisão (ONU, 1989) –, dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais

próprias construídas com seus pares, bem como afetados pelos contextos culturais e societários dos quais fazem parte. Fundamentada nisso, M. C. Barbosa (2010) afirma a infância como uma categoria geracional, social, histórica e geograficamente elaborada, sendo transpassada por questões de gênero, classe, religião e etnia.

Já R. S. Carvalho (2015a) contribui para a discussão quando argumenta que, para o desenvolvimento de uma Pedagogia da Infância, é preciso existir uma ação pedagógica comprometida do(a) professor(a) em termos políticos e sociais. O(A) docente, nesse cenário, é o(a) profissional responsável por dar apoio às crianças em seus processos de aprendizagens através de um contexto educativo que considere os tempos, os espaços, os materiais e as relações entre as crianças. Portanto, o foco do exercício do(a) professor(a) é promover propostas que resultem em experiências e conhecimentos possíveis de serem significativos para meninos e meninas que frequentam a Educação Infantil. Sobre isso, M. C. Barbosa (2010) destaca a importância de projetos educacionais serem fundados na democracia, na diversidade e na participação social.

Os princípios da Pedagogia da Infância são ratificados em políticas curriculares contemporâneas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MEC, 2009b), e em alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017a). Tais princípios são caracterizados sobretudo pelo entendimento da Educação Infantil como espaço de cuidar e educar integralmente as crianças de 0 a 5 anos de idade e pela compreensão de um currículo centralizado nas crianças e nas suas interações, brincadeiras, saberes e experiências.

As DCNEI (MEC, 2009b), por exemplo, além de considerarem as crianças sujeitos históricos, geográficos, culturais e detentores de direitos, definem o currículo da Educação Infantil como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (MEC, 2009b, art. 3º). Esse currículo, por sua vez, ganha força quando as interações e as brincadeiras das crianças estão em jogo nas práticas desenvolvidas na escola.

Por sua vez, a BNCC (MEC, 2017a) ratifica os princípios da Pedagogia da Infância quando confere centralidade às crianças e às suas experiências. Todavia, ao definir e universalizar uma concepção de criança a partir de uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campo de experiência, secundariza a perspectiva assumida pelo campo da Pedagogia da Infância de reconhecer as diferenças, as crianças e as infâncias em suas múltiplas manifestações.

Seguindo por essa via, é possível perceber que a Pedagogia em pauta tem sido ressignificada nas políticas curriculares contemporâneas para Educação Infantil. Entretanto, M. O. Silva e Carvalho (2020) sinalizam que a Pedagogia da Infância também está sendo colonizada por narrativas eurocêntricas italianas, encontradas em traduções de livros pedagógicos, formação continuada de professores(as), palestras e *lives* nas mídias sociais que vêm constituindo o “mercado pedagógico”. A principal questão apontada pelos autores é que esses referenciais italianos difundidos no âmbito educacional brasileiro, os quais têm cada vez mais indicado modos de atuação dos(as) professores(as) nas escolas de Educação Infantil, não levam em consideração a realidade social, cultural e política do Brasil e da América Latina como um todo.

Na perspectiva de M. O. Silva e Carvalho (2020), vivemos em um país onde a desigualdade social está refletida nas estruturas físicas das escolas, na formação docente e no acesso aos bens culturais, que não são obviamente iguais aos contextos educacionais da Itália. Por essa razão, M. O. Silva e Carvalho (2020) defendem que nós, enquanto docentes latinos, nos apoiemos mais nas pesquisas acadêmicas da área da Educação Infantil produzidas em nosso território e nos países vizinhos, porque isso nos possibilitará constituir uma Pedagogia da Infância que dialogue com a nossa realidade. Afinal, não foi através do mapeamento de pesquisas brasileiras que Rocha (1998, 2001) encontrou subsídios para pensar uma Pedagogia da Infância a nível nacional? Assim, pergunto: e as pesquisas produzidas no campo da Educação nas últimas duas décadas, por que não têm sido consideradas na formação docente para a primeira etapa da Educação Básica?

Por conseguinte, a partir de todas as proposições apresentadas no decorrer da seção e com base nos autores citados (ROCHA, 1998, 2001; BARBOSA, M. C., 2010;

CARVALHO, R. S., 2015a; SILVA, M. O., CARVALHO, 2020), acredito que as principais contribuições da Pedagogia da Infância para a Educação Infantil e para os(as) docentes que atuam nessa etapa são:

- a) a compreensão das crianças como sujeitos históricos, sociais, detentores de direitos e produtores de cultura (BARBOSA, M. C., 2010);
- b) a clareza de que a Educação Infantil se difere do Ensino Fundamental, pois apresenta como foco de seu trabalho as relações educativas em vez de conteúdos por áreas de conhecimento (ROCHA, 1998);
- c) a defesa da não reprodução de práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, inclusive de ressignificar termos como "aula" e "aluno", por exemplo (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020);
- d) o entendimento de uma ação pedagógica docente comprometida com as aprendizagens infantis e que leve em conta os tempos, espaços, materiais e as relações entre as crianças (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020);
- e) o apoio a uma concepção de currículo múltiplo, que considera as crianças, suas vivências e os contextos sociais e culturais das quais participam na sociedade (BARBOSA, M. C., 2010); e
- f) a compreensão da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação das crianças, de forma complementar à família (ROCHA, 1998).

Prosseguindo a discussão, na próxima seção apresentarei as perspectivas históricas sobre as políticas, sobretudo as curriculares, e os marcos legais que constituíram a Educação Infantil no Brasil.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

Partindo do pressuposto de que o foco de minha pesquisa é o currículo da pré-escola e que considero as narrativas dos(as) docentes sobre seus modos de atribuir sentidos ao currículo da Educação Infantil a partir de suas práticas, acredito ser imprescindível traçar uma perspectiva histórica a respeito das políticas curriculares para a etapa em questão

desenvolvidas no país após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Isso se justifica porque, como as políticas em pauta estabeleceram orientações curriculares e pedagógicas para o modo de educar as crianças pequenas em creches e pré-escolas, muitos(as) professores(as) da primeira etapa da Educação Básica realizaram sua formação acadêmica e profissional em um contexto de discussão e implementação nacional de políticas educacionais, incluindo as de currículo.

Esse fato se configura como um ponto relevante a ser considerado em minha pesquisa, porque trabalhei com um grupo diverso de docentes de pré-escola, que realizaram a sua formação inicial nas três últimas décadas, de 1990 a 2020. Nesse processo de diálogo e escuta construído com os(as) participantes da investigação, emergiram narrativas atravessadas por concepções referentes às políticas de currículo para a Educação Infantil e suas respectivas mudanças ao longo do tempo no cenário educacional do país.

Dito isso, nesta seção, junto ao panorama histórico das políticas de currículo para a Educação Infantil, também compartilho as conquistas legais que possibilitaram que tais políticas fossem discutidas, aprimoradas e efetivadas no campo da Educação. Ao mesmo tempo, aponto os embates e os desafios enfrentados pela primeira etapa da Educação Básica em decorrência de transformações legislativas referentes a ela.

Do ponto de vista histórico, as políticas curriculares para a Educação Infantil são recentes, sendo positivadas inicialmente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, antes desse marco legislativo, convém destacar que a Educação Infantil, enquanto direito social e política pública, perpassou um longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais e feministas foram grandes atuantes, conforme salientam R. Campos e Barbosa (2015). Nesse processo, mães trabalhadoras, militantes dos movimentos sociais e pesquisadores(as) da área da infância travaram essa mobilização em prol do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988, pois até então elas eram concebidas como objeto de tutela¹¹.

¹¹ Para maiores informações sobre essa discussão, recomendo a leitura do livro *Creche e Feminismo* (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou uma importante contribuição na garantia da igualdade de direitos de homens e mulheres brasileiras, por ter sido fruto de uma intensa movimentação de discussão e participação da sociedade civil e do poder público. As crianças e os(as) adolescentes passaram a ser reconhecidos(as) como sujeitos de direitos, e o atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos de idade foi definida como responsabilidade do Estado. Nessa perspectiva, como argumentam R. S. Carvalho e Guizzo (2018), a educação das crianças se configurou como direito do cidadão e dever do Estado, respondendo, assim, às reivindicações dos movimentos sociais quanto à defesa dos direitos das crianças pequenas. Desse modo, a Constituição, ao inserir a creche e a pré-escola (Educação Infantil) como direitos de todas as crianças e de suas famílias, figurou como uma legislação que esteve realmente sob o abrigo de um regime democrático.

Em 1990, foi então homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Nessa legislação, o direito à educação para crianças e adolescentes, deferido pela Constituição Federal de 1988, foi novamente explicitado, assim como a obrigatoriedade do Estado em assegurar-lhes tal direito. Da mesma forma, o Estado se responsabilizou por garantir o atendimento em creches e pré-escolas para bebês e crianças pequenas. Isso significou, de acordo com Carvalho e Guizzo (2018), que a referida lei reconheceu que as crianças seriam indivíduos que apresentariam condições específicas de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, contribuiu para a construção da visão de criança como cidadã.

Diante do panorama apresentado, considero oportuno mencionar que, embora a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tenha definido a educação como um direito das crianças e de suas famílias, o avanço no campo jurídico normativo em nosso país, como argumentam R. Campos e Barbosa (2015), não consolidou efetivamente esses direitos educacionais (e sociais) às famílias. Pelo contrário, esses direitos, conquanto reconhecidos judicialmente, sofreram transformações recorrentes, adensando o embate entre a esfera pública e a privada. Sobre isso, cabe salientar que, diante da ausência de equipamentos

públicos, as famílias tiveram que elaborar outras formas de atender as suas necessidades, construindo, assim, espaços comunitários, domiciliares e/ou privados.

A partir do entendimento da criança cidadã consolidado nas leis citadas, houve o início de publicações de programas e documentos oficiais voltados à Educação Infantil, de modo a definir o que seria uma educação pública de qualidade para as crianças pequenas. Um dos projetos que pode ser destacado inicialmente é o Projeto de Educação por Multimeio, de 1990, produzido mediante convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores da pré-escola (CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018). Esse material era de autoria das professoras Monique Deheinzelin e Zélia Vitória Cavalcanti Lima. O documento, segundo R. S. Carvalho e Guizzo (2018), tinha o intuito de organizar as práticas docentes para que os trabalhos com alunos nas salas de aula envolvessem música, dança, expressão artística, ciências, jogos, brincadeiras, linguagem escrita e aritmética. Esse projeto, portanto, representou o primeiro documento de orientação didática e pedagógica.

Contudo, conforme comunica R. S. Carvalho (2015b), somente em 1994 foi estabelecida pela primeira vez uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), a qual enfatizou uma preocupação com a elaboração de um currículo específico para a Educação Infantil. A referida política estabeleceu diretrizes pedagógicas e diretrizes para a política de recursos humanos, com o objetivo de orientar as ações educativas de creches e pré-escolas, tendo como referência o nível de desenvolvimento das crianças, bem como suas especificidades sociais e culturais. Junto desses fatores, o documento definiu três objetivos imediatos para a Educação Infantil: a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos de idade, o fortalecimento da concepção de Educação Infantil, e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1994).

Após essa movimentação inicial, na perspectiva de autores como Amorim e Dias (2012) e R. S. Carvalho (2015b), o debate sobre proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças em creches e pré-escolas se intensificou efetivamente em 1995, com um estudo analítico realizado por um grupo de pesquisadoras brasileiras, a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI). Tisuko Morchida Kishimoto, Zilda de

Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sonia Kramer, consultoras dessa jornada investigativa, produziram e analisaram textos cuja temática articulava currículo e Educação Infantil.

Cabe ressaltar que esse movimento reivindicado pelo MEC/COEDI foi considerado uma ação prioritária para o incentivo à elaboração, à implementação e à avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Essas propostas deveriam ser coerentes com as diretrizes expressas na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e, ao mesmo tempo, fundamentadas em conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil.

Diante dessa exigência, conforme Amorim e Dias (2012), a equipe das referidas pesquisadoras desenvolveu um projeto intitulado "Análise de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil", realizando, em um primeiro momento, uma discussão conceitual sobre o significado de currículo ou proposta pedagógica em Educação Infantil baseada nos próprios textos produzidos pelo grupo. O resultado desse trabalho culminou com a publicação de um novo documento, denominado *Proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996).

R. S. Carvalho (2015b) alega que os membros do grupo expressaram, nesse documento, uma preocupação quanto à escolha dos termos currículo e proposta pedagógica, pois ambos exprimiam, na ótica da equipe, sentidos diferentes na Educação Infantil. Desse modo, segundo o referido autor, Kramer afirmou que não havia diferença entre os vocábulos currículo e proposta pedagógica, porque, para a pesquisadora, ambos se confundiam, mas aderiu ao termo proposta pedagógica. Oliveira, por sua vez, não explicitou a diferença entre as expressões e optou por utilizar o termo currículo.

Por outro lado, Kishimoto apresentou uma diferenciação, mostrando que currículo se configuraria como algo específico, a nível de ensino, ao passo que proposta pedagógica seria ampla, em uma perspectiva de escola, ensino e aprendizagem. Sendo assim, optou pelo termo currículo, argumentando que este deveria incluir, por exemplo, os seguintes elementos: diferentes formas de planejamento, estratégias de implementação do currículo, oferecimento de propostas que promovessem aprendizagens infantis, definições sobre o

tipo de escola que se pretenderia compartilhar com a comunidade escolar, as relações da escola e seu currículo com a sociedade. Para a pesquisadora, era importante que o currículo para a infância abrangesse conceitos, fundamentos, ações, procedimentos e modos de avaliação (BRASIL, 1996; AMORIM; DIAS, 2012; CARVALHO, R. S., 2015b).

De acordo com Amorim e Dias (2012), Mello e Machado, por sua vez, argumentaram que haveria uma diferença entre currículo e proposta pedagógica. Nesse contexto, a pesquisadora Mello preferiu utilizar o termo “proposta psicopedagógica” ao invés de proposta pedagógica, pois, na sua concepção, as creches e pré-escolas organizariam seus trabalhos educativos em uma perspectiva de cuidado e educação. Já o currículo figuraria como algo aberto, abrangendo a formação pedagógica dos(as) professores(as) e as necessidades biopsicossociais das crianças. R. S. Carvalho (2015b) menciona que Machado propôs o termo “projeto educacional pedagógico” no lugar de currículo. Tal projeto, em seu entendimento, deveria contemplar princípios e ações relacionadas às particularidades da instituição e ao trabalho com as crianças pequenas. Também deveria envolver a equipe escolar através da elaboração de atividades, reuniões, planejamentos, entre outras propostas educativas (BRASIL, 1996).

Amorim e Dias (2012) salientam que a equipe consultora concluiu que definir o currículo da Educação Infantil era uma tarefa desafiadora devido à sua pluralidade de sentidos, os quais seriam construídos em tempos e espaços distintos. Nesse contexto, o termo currículo, para as pesquisadoras, não seguiria uma ordem cronológica gradual. Pelo contrário, estaria diretamente conectado com as contradições dos momentos históricos, assumindo, assim, vários significados em um só tempo.

Embora houvesse divergências e pontos em comum entre as ideias dos membros da equipe, R. S. Carvalho (2015b) afirma que as explicações das pesquisadoras foram importantes para expressar visões mais amplas sobre a temática curricular, diferentes das antigas conceituações de currículo, que o entendiam como uma sequência de matérias oferecidas pelas escolas.

Ainda, as argumentações das especialistas evidenciaram, de acordo com Amorim e Dias (2012), que tanto o currículo quanto a proposta pedagógica deveriam explicar algumas

dimensões, como valores e concepções em relação à infância, à Educação Infantil, ao conhecimento, à cultura e à função da instituição; necessidades de se considerar questões institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo ou da proposta pedagógica; a preocupação com os recursos financeiros e materiais e com a formação profissional dos professores (BRASIL, 1996). Além disso, o consenso entre a natureza dinâmica e aberta do currículo/proposta pedagógica deveria ser esclarecido, de modo a levar em conta o envolvimento participativo das crianças, famílias e comunidades na sua elaboração e implementação nas escolas de Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Em consonância com as discussões sobre políticas curriculares para a Educação Infantil, R. S. Carvalho (2015b) indica que, entre os anos de 1994 e 1995, outro documento foi elaborado, denominado *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS, M.; ROSEMBERG, 1997). Esse material foi escrito pelas especialistas Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e apresentou um conjunto de diretrizes para definir um currículo para a Educação Infantil. O documento declarou que as crianças teriam direito, por exemplo, à brincadeira; à atenção individual; ao ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene; à saúde; à alimentação sadia; a desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão; à movimentação em diferentes espaços; à proteção, ao afeto e à amizade; à expressão dos sentimentos; entre outros aspectos importantes para o atendimento das crianças pequenas.

A partir das proposições discutidas nos dois materiais expostos, é possível afirmar, com base em R. S. Carvalho (2015b), que tais produções orientaram as propostas curriculares da Educação Infantil e conferiram mais visibilidade às crianças, aos(as) docentes e aos(as) gestores(as) que circulam nos espaços educativos. Inclusive, as recomendações desses documentos contribuíram para dar sequência às legislações posteriores, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), que promoveu novos rumos para a educação das crianças pequenas.

A LDB (BRASIL, 1996), na concepção de Maia (2011), representou um importante marco legislativo, pois considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação

Básica, demarcando que esta atenderia crianças de 0 a 3 anos em creches, e crianças de 4 a 6 anos em pré-escolas. A referida lei também definiu que a Educação Infantil teria como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade tanto em suas condições físicas e psicológicas quanto intelectuais e sociais, complementando a ação familiar e comunitária. Ainda, estabeleceu que, na primeira etapa da Educação Básica, a avaliação se procederia através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem que isso tivesse o intuito de promovê-la ou condicioná-la para o acesso ao Ensino Fundamental.

Em decorrência das demandas expressas pela LDB (BRASIL, 1996), na qual a Educação Infantil recebeu destaque, Dantas (2016) aponta que o então Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1998, um documento denominado *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), no intuito de apresentar regulamentações educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal que garantissem padrões básicos de qualidade no atendimento de creches e pré-escolas. Esse documento enfatizou orientações para o funcionamento da gestão escolar, a formação do profissional e propostas pedagógicas.

Os aparatos legais e instrutivos apresentados até o momento, no meu ponto de vista, sem dúvida evidenciaram as conquistas iniciais importantes em relação à Educação Infantil em termos políticos, sociais e pedagógicos, uma vez que asseguraram os direitos das crianças e de suas famílias à educação e, ao mesmo tempo, possibilitaram que uma nova identidade e concepção de infância fossem construídas nas creches e pré-escolas brasileiras. A busca pela superação do caráter assistencial ou preparatório para o Ensino Fundamental na educação de crianças pequenas é um exemplo de tal identidade que veio se configurando nesses tempos de lutas e conquistas (CARVALHO; GUIZZO, 2018).

No entanto, no que diz respeito à elaboração de políticas de currículo para a Educação Infantil, as discussões continuaram no campo educacional, como evidencia Dantas (2016). Por essa razão, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto lançou um novo documento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

(BRASIL, 1998^a), o qual fez parte integrante de uma série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo MEC.

Direcionado às instituições e aos(as) profissionais de creches e pré-escolas, para Dantas (2016) e T. Souza (2017), o RCNEI integrou um compilado de referências para implementação de práticas educativas que promovessem o exercício de cidadania infantil, de modo a considerar as diversidades étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças e de suas famílias (BRASIL, 1998^a). O referido documento foi composto por três volumes. O primeiro deles, *Introdução*, expressou considerações sobre o atendimento institucional à criança pequena no Brasil; a concepção de criança como sujeito histórico e social; e o educar e o cuidar como ações integradas do trabalho educativo. A ação de educar seria encarregada de propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que potencializassem o desenvolvimento das crianças na relação consigo próprias e com o outro; e a ação de cuidar responsável por valorizar e ajudar as crianças nesse processo de crescimento (BRASIL, 1996).

No volume seguinte, *Formação Pessoal e Social*, o referencial apresentou eixos de trabalho que favorecessem o processo de construção identitária e autônoma das crianças através de propostas e práticas pedagógicas elaboradas pelos(as) docentes (BRASIL, 1996). Por fim, o terceiro volume, *Conhecimento de Mundo*, elucidou seis documentos referentes aos seguintes eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Cada eixo de trabalho não só explicitava as ideias e práticas a serem realizadas com as crianças como também exibia componentes curriculares divididos por idades, contemplando objetivos, conteúdos, orientações didáticas, indicações gerais para o(a) professor(a) e bibliografia (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, importa mencionar que o RCNEI (BRASIL, 1998^a) recebeu muitas críticas dos especialistas do campo da Educação Infantil. Uma delas foi referente ao caráter universal que o documento assumiu, “como sendo ‘a’ proposta curricular para Educação Infantil” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 130), desconsiderando os encaminhamentos que vinham sendo debatidos pela área epistêmica em relação a implementar uma política nacional para creches e pré-escolas que focalizasse a elaboração de propostas curriculares

que levassem em conta a realidade de cada instituição de Educação Infantil. Seguindo essa racionalidade, Kramer (2006, p. 802) também argumenta que os referenciais “[...] não souberam como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de terem desconsiderado a especificidade das diferentes infâncias”.

Outra crítica foi o fato de o documento não ter considerado a Pedagogia da Infância como princípio educativo, pois, de acordo com Carvalho e Guizzo (2018), privilegiou o trabalho pedagógico voltado para disciplina, concentração e produtividade infantil através da reprodução de um currículo prescritivo, estruturado por áreas de conhecimentos e segmentado por idades (de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos), seguindo, assim, uma lógica preparatória para o Ensino Fundamental. Portanto, o RCNEI, segundo os referidos autores, não avançou em termos políticos, tampouco pedagógicos e conceituais para a Educação Infantil.

Devido às críticas dos especialistas, R. S. Carvalho (2015b) aponta que o MEC reelaborou alguns aspectos do RCNEI (BRASIL, 1998^a) e o publicou com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), definindo-o como orientações de cunho não obrigatório. Após a divulgação do Referencial, o Ministério encerrou (naquele momento) as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

Todavia, no ano seguinte, em 1999, o CNE instituiu uma série de diretrizes curriculares para os mais diversos níveis e modalidades de ensino, conforme pontuam Amorim e Dias (2012). Dentre eles, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (CNE, 1999), definidas pela Resolução CEB n.º 01, de 7 de abril de 1999. Tal documento teve como principal objetivo orientar, em caráter obrigatório, todos os processos de organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no país.

A referida resolução estabeleceu oito diretrizes curriculares nacionais para a primeira etapa da Educação Básica. Na primeira diretriz, foram explicitados princípios éticos, políticos e estéticos, os quais deveriam servir de base para a organização do planejamento curricular. Os princípios da ética estariam relacionados à autonomia, à solidariedade e ao respeito ao

bem comum. Já os políticos envolveriam os direitos e deveres de cidadania, bem como o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Os estéticos, por sua vez, abarcariam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade das manifestações artísticas e culturais (CNE, 1999).

A segunda diretriz abordou a importância de se reconhecer a identidade pessoal dos alunos, das famílias, dos professores e da instituição. A terceira tratou das práticas de educação e de cuidado, que deveriam ser promovidas através das propostas pedagógicas, possibilitando a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais das crianças. A quarta mencionou que as ações educativas deveriam não só ser intencionais como também reconhecer as crianças como seres que aprendem consigo mesmas, com o seu próximo e com o próprio ambiente educativo (CNE, 1999).

Por sua vez, a quinta diretriz da resolução apontou a necessidade de as propostas pedagógicas da Educação Infantil organizarem estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e dos registros das etapas, sem o objetivo de promoção das crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Já a sexta enfatizou a importância de os(as) profissionais da instituição terem, no mínimo, um diploma de curso de formação de professores para elaborarem as propostas educativas. A penúltima e a última diretrizes especificaram, respectivamente, a relevância de haver uma gestão democrática na Educação Infantil e de as propostas pedagógicas e os regimentos da instituição (espaço físico, horário e calendário escolar) proporcionarem condições de funcionamento das estratégias educacionais (CNE, 1999).

Amorim e Dias (2012) argumentam que, com essas definições, as DCNEI (CNE, 1999) realizaram três movimentos relevantes:

- a) afirmaram a autonomia das instituições de Educação Infantil na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de suas propostas pedagógicas;
- b) não fizeram menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na estruturação dos currículos de creches e pré-escolas; e
- c) destacaram o cuidar e o educar como objetivo das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil.

Prosseguindo com as orientações legais, de acordo com Amorim (2011), Dantas (2016) e T. Souza (2017), a partir de 2001, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC publicou um conjunto de documentos, o qual objetivava nortear os Estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas, de modo a alcançar a qualidade no atendimento de crianças pequenas (BRASIL, 2001). Dentre os documentos publicados pelo PNE, destaco os seguintes: *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2005), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) e *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009c).

De maneira concisa, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) definiu orientações, objetivos, metas e estratégias para a primeira etapa da Educação Básica. Como apontam Amorim (2011) e Dantas (2016), o referido documento tratou de questões relacionadas à concepção de Educação Infantil e sua inserção no campo educacional, à elaboração de propostas pedagógicas, à formação de professores(as), à qualidade da Educação Infantil, à articulação da Educação Infantil com os níveis de ensino posteriores, ao fortalecimento da relação entre as instituições e as famílias, etc. Sobre as orientações pedagógicas, é interessante destacar que o documento definiu que as instituições teriam que elaborar suas propostas educativas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 1999), considerando fatores metodológicos, o processo de ensino e aprendizado e a avaliação.

Por sua vez, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c) estabeleceram padrões de referência quanto à gestão das instituições de Educação Infantil; aos(as) professores(as); às interações dos(as) docentes, gestores(as), coordenadores(as) e demais profissionais; e à infraestrutura das creches e pré-escolas, como referem T. Souza (2017) e R. S. Carvalho e Guizzo (2018). O documento também ressaltou que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deveriam ter como base princípios participativos, contextuais e históricos.

No que concerne aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009c), R. S. Carvalho e Guizzo (2018) informam que o documento elucidou orientações que

permitiriam a elaboração de instrumentos para o credenciamento de instituições, bem como a construção de diagnósticos. Dessa forma, foi criada uma ferramenta autoavaliativa de qualidade das instituições, na qual deveriam ser consideradas algumas dimensões, dentre elas, o planejamento institucional, a pluralidade das experiências e linguagens infantis, interações, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho docente, e diálogos com as famílias.

No bojo das discussões curriculares realizadas até o momento, convém ressaltar que a Educação Infantil, na perspectiva de R. S. Carvalho e Guizzo (2018), foi alvo de alguns impasses devido a alterações legais na Educação Básica. Tais modificações se deram com a Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, a qual instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade; a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e incluiu as crianças de 6 anos nesse nível de ensino; e a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil.

Na perspectiva de autores como M. Campos (2010), Arelaro, Jacomini e Klein (2011), Craidy e Barbosa (2012), M. B. Silva e Flores (2015), R. S. Carvalho e Guizzo (2018) e Lira e Drewinski (2020), essas legislações representaram um assédio e desrespeito à Educação Infantil, porque, além de não terem passado por consulta pública (no caso das Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006), mudaram a configuração especialmente da pré-escola e o currículo produzido para essa etapa, como mostrarei a seguir.

A Lei n.º 11.114/2005, aprovada pelo Senado Federal em 16 de maio de 2005, não foi discutida com os(as) professores(as) ou com a comunidade acadêmica, tampouco com o Conselho Nacional de Educação ou com o Ministério da Educação. Um dos problemas dessa lei foi que, na época, sua aprovação se deu sem que o sistema de ensino estivesse preparado. Subitamente, as secretarias de Educação e as escolas públicas e privadas tiveram que receber as crianças de 6 anos de idade que ainda não estavam na escola. Todavia, essa circunstância ocorreu sem que os(as) docentes, as famílias e as próprias crianças estivessem preparadas para adentrar esse novo contexto escolar (CRAIDY; BARBOSA, 2012; CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018).

Não diferentemente dessa racionalidade, em 11 de novembro de 2006, com a aprovação da Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei n.º 11.274/2006), a Educação Infantil foi novamente atingida. Sob o ponto de vista de M. Campos (2010), a principal consequência da implementação dessa normativa foi a inclusão das crianças de 6 anos de idade na faixa da educação considerada obrigatória, diminuindo as matrículas no último ano da pré-escola e aumentando aquelas referentes aos Anos Iniciais. No entanto, essa mudança, em termos pedagógicos, foi um problema na época, porque não houve um período de transição para receber as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, nem professores preparados para trabalhar com as crianças menores e falta de explicações aos pais sobre os motivos dessa mudança. Com a repercussão dessa lei, a faixa etária da Educação Infantil foi modificada para de 0 a 5 anos, mediante a elaboração da Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006^a), mudando significativamente a configuração da pré-escola, que antes atendia crianças de 4 até 6 anos de idade.

Sobre as mudanças acarretadas pelos aparatos legais n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) afirmam que o Ensino Fundamental de nove anos não representou um avanço na educação das crianças de 6 anos, pois muitas delas foram submetidas à realização de atividades escolares incompatíveis com suas idades, exigindo um nível de abstração cognitiva muito complexo. Em contrapartida, Kramer (2006) apresenta uma perspectiva diferente a esse respeito, defendendo que a chegada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental poderia ser uma possibilidade de se extinguir a divisão entre duas etapas da Educação Básica, uma vez que, segundo a autora, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seriam indissociáveis. Ambas as etapas envolveriam “conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso, alegrias e brincadeiras” (KRAMER, 2006, p. 810). Tanto em uma etapa quanto na outra, o objetivo principal seria assegurar a apropriação e a construção do conhecimento de todas as crianças através das práticas educativas.

A obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos na pré-escola, definida pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, não foi uma medida recebida de forma satisfatória pela

comunidade acadêmica do campo da Educação Infantil, como afirmam M. B. Silva e Flores (2015). Esse aspecto se justifica por algumas questões. Primeiro, porque novamente o aparato legal não foi a público para consulta e não apresentou parâmetros claros para sua operacionalização. Segundo, pois tal documento foi anunciado no mesmo período histórico em que a maioria dos municípios brasileiros ainda se encontrava implementando a ampliação do Ensino Fundamental com ingresso a partir dos 6 anos de idade (CAMPOS, M., 2010). E terceiro (talvez a questão mais conflitiva), porque abriu portas para que o processo de escolarização das crianças de pré-escola fosse cada vez mais acelerado mediante a reprodução de práticas educativas semelhantes ao Ensino Fundamental.

Menciono o terceiro ponto como sendo conflitivo, posto que esse movimento incidiu na organização do currículo pré-escolar tanto em relação aos conteúdos quanto à metodologia. Sobre isso, M. Campos (2010) refere que encontrar crianças de 4 e 5 anos sentadas em grandes e numerosas classes, incompatíveis com suas alturas, tornou-se uma visão comum na pré-escola. As crianças, desde então, conforme argumentam Lira e Drewinski (2020), passaram a ser submetidas a práticas de alfabetização sistemática, tendo de preencher atividades em apostilas e em cadernos, bem como ouvir explicações orais sobre as tarefas solicitadas pelos(as) professores(as), durante um longo período de tempo na escola. Dessa forma, sobrou pouco espaço para as brincadeiras e para as interações das crianças.

M. B. Silva e Flores (2015) esclarecem que, na época, diversos setores da sociedade elaboraram documentos, moções, manifestos e cartas apresentando preocupações com essa perspectiva de obrigatoriedade, sinalizando os riscos, os desafios e as exigências que a Emenda Constitucional n.º 59/2009 poderia gerar. Esse ponto não se referia somente à dinâmica do currículo da pré-escola, mas também à criação, em tão pouco tempo, de vagas para a etapa em questão e à organização da oferta da educação obrigatória para as crianças indígenas e do campo, de modo a respeitar seus contextos culturais.

Além disso, cabe salientar que, com a obrigatoriedade da pré-escola, a creche destinada às crianças de 0 a 3 anos passou a ser negligenciada, com baixos índices de atendimento no país. Devido a essa circunstância, R. S. Carvalho e Guizzo (2018) relatam

que a oferta de Educação Infantil para as crianças de 4 anos ganhou prioridade e começou a ocasionar um deslocamento ascendente do atendimento das crianças da faixa etária de 0 a 3 anos para a esfera privada filantrópica.

Sendo assim, a partir das colocações realizadas a respeito dos dispositivos legais – Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006 e Emenda Constitucional n.º 59/2009 –, identifico que a Educação Infantil foi realmente alvo de assédios e desafios que afetaram o currículo da primeira etapa da Educação Básica, a vida de muitas crianças e famílias, bem como o trabalho de professores(as) e gestores(as), os(as) quais tiveram que se adequar às exigências das normas citadas em um curto período de tempo. Ainda, penso que as regulamentações apresentadas tiveram um caráter inconstitucional, visto que não foram discutidas com a sociedade, sobretudo com as escolas e as universidades.

As novas mudanças impostas pelas normativas explicitadas – especialmente quanto à obrigatoriedade da matrícula da pré-escola – implicaram, entre outros aspectos, novas demandas para a política de Educação Infantil no país, pautando questões referentes às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres docentes, às práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças e à orientação curricular (MEC, 2009b). Respondendo a essas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul firmaram um convênio de cooperação técnica para debater o currículo da Educação Infantil. Dessa parceria, foram construídos novos documentos, como *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, de autoria de Maria Carmem Barbosa (MEC, 2009e); e *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*, cuja consultora foi Sonia Kramer (MEC, 2009d).

O primeiro documento (MEC, 2009e), resultante de um processo de consulta nacional, objetivou apresentar subsídios pedagógicos que possibilitassem aos sistemas de ensino e aos(as) professores(as) elaborar propostas educativas para bebês e crianças pequenas nos estabelecimentos de Educação Infantil. Nessa direção, Maria Carmen Barbosa (MEC, 2009e) buscou explicitar que uma pedagogia para as crianças requereria ser pautada nas relações, nas interações e em práticas educativas que fossem intencionalmente voltadas

para as experiências e os processos de aprendizagem infantis, sendo potente, diversificada, qualificada, aprofundada e complexificada. Articulado com esse entendimento, o currículo para a Educação Infantil, segundo a autora, seria aquele que emergiria das ações cotidianas, implicadas nas relações entre crianças, famílias e docentes; nas escolhas educativas; no planejamento; na gestão institucional; e na formação dos(as) profissionais que educam e cuidam das crianças.

Em consonância com essas proposições, Sonia Kramer (MEC, 2009d), no segundo documento, estabeleceu que o currículo, para creches e pré-escolas, seria entendido como um conjunto de experiências culturais, no qual se articulariam os saberes vividos diariamente pelas crianças com os conhecimentos associados à cultura patrimonial da humanidade. A referida autora também destaca que as propostas pedagógicas explicitariam seu foco na educação das crianças e reconheceriam que cuidar significa educar e acolher essas crianças, de modo a encorajá-las em suas descobertas e criações, respeitar suas brincadeiras, ouvi-las em suas preferências e necessidades, assim como reconhecê-las como sujeitos que se envolvem nas práticas educativas que lhes são dirigidas no cotidiano da Educação Infantil.

Após a divulgação desses dois documentos, além de outros elaborados pelo MEC, ainda no ano de 2009, a relatoria do Conselho Nacional de Educação iniciou o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil então vigentes (CNE, 1999), instituídas pelo Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Tal revisão foi efetivada no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, de 11 de novembro de 2009 (MEC, 2009^a), seguido da Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b). Atualmente, esse documento representa uma das políticas curriculares mais importantes para a Educação Infantil, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, mas também pelo caráter democrático de sua elaboração (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

Seis anos depois do reconhecimento legal das DCNEI (MEC, 2009b), iniciou no Brasil, em 2015, um movimento de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), a qual foi homologada somente em 2017, após ter passado por consultas à

sociedade brasileira. Essa política curricular suscita, para o campo educacional, muitos questionamentos da parte da sociedade acadêmica quanto a seu conteúdo e sua organização (BARBOSA, M. C.; FERNANDES, 2020), embora apresente significativas contribuições para a Educação Infantil.

Tanto as DCNEI (MEC, 2009b) quanto a BNCC (MEC, 2017a) são políticas de currículo que contemporaneamente estão em vigência no Brasil. Ambas passaram por diferentes processos organizacionais e conceituais no que diz respeito à Educação Infantil. Sendo assim, são esses dois documentos que intento abordar nas próximas seções deste capítulo.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Definidas através da Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 (MEC, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem um documento de caráter mandatório que visa orientar as políticas públicas e a organização, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas de Educação Infantil. Para tanto, as referidas Diretrizes reúnem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados e postos em prática na estruturação dos currículos de creches e pré-escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) foram revisadas e atualizadas a partir das Diretrizes precedentes (CNE, 1999), como referido na seção anterior. Esse movimento foi importante porque possibilitou que fossem incorporados avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais, promovendo uma concepção de Educação Infantil que estivesse em diálogo com a cultura, a ciência e a tecnologia (MEC, 2009b). Isso foi possível pois o processo de elaboração desse documento ocorreu de forma democrática, contando com uma participação ampla e ativa da sociedade em suas definições.

Feitas essas proposições iniciais, os meus objetivos nesta seção são apresentar, em um primeiro momento, as mobilizações investigativas que culminaram na construção das

DCNEI (MEC, 2009b) e, posteriormente, mostrar as contribuições dessa normativa para a Educação Infantil, elucidando suas principais concepções pedagógicas.

3.3.1 O processo de elaboração das DCNEI

Os novos desafios colocados à Educação Infantil no cenário educacional brasileiro, como a expansão das matrículas, a ampliação da obrigatoriedade na Educação Básica, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição do número de professores(as) não habilitados(as) nas creches e pré-escolas e o aumento da pressão pelo atendimento de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil (MEC, 2009b), exigiram uma reformulação de políticas públicas comprometidas com a expansão e a qualidade da etapa em questão. Isso, por sua vez, incluiu pensar sobretudo a respeito de questões de orientação curricular no que concerne às propostas pedagógicas, aos conhecimentos e ações docentes, às práticas e aos projetos cotidianos desenvolvidos com as crianças em espaço coletivo.

Flores e Albuquerque (2015) relatam que, como resposta a essas preocupações, foi realizado, em 2008, um Projeto de Cooperação Técnica entre o MEC – envolvendo a Secretaria de Educação Básica e a Coordenação da Educação Infantil – e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo dessa parceria consistiu em elaborar um conjunto de indicações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil (UFRGS, 2008).

Estiveram envolvidos nesse projeto, professores e pesquisadores do campo da Educação Infantil¹² de diferentes universidades e institutos de pesquisas¹³. Também atuaram

¹² O projeto foi composto pelas seguintes especialistas da área da Educação Infantil: Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/SEB/UFRGS – UFRGS, 2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP) (BRASIL, 2010).

¹³ As universidades e instituições de pesquisa que fizeram parte do processo foram FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL; UFMA; UEMA; UFPE (BRASIL, 2010).

no processo, conselheiros tutelares, o Ministério Público, sindicatos, movimentos sociais que participaram das audiências regionais, secretários e conselheiros municipais de Educação e outras entidades da sociedade, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (BRASIL, 2010).

Dessas relações firmadas, segundo as autoras, três ações investigativas foram articuladas. A primeira foi uma análise de 200 propostas pedagógicas para a Educação Infantil produzidas por municípios do país. A segunda envolveu consultas a docentes e pesquisadores(as) da área da Educação Infantil, associados(as) a grupos de pesquisa. Já a terceira requisitou consultas aos fóruns estaduais de Educação Infantil vinculados ao MIEIB.

Em decorrência dessas investigações, relatórios de pesquisas foram elaborados e publicados no *site* do MEC e, concomitantemente, serviram de subsídio para a produção de uma série de documentos, dentre eles, *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC, 2009e) e *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (MEC, 2009d). Esse processo forneceu uma base para que a relatoria do Conselho Nacional de Educação iniciasse o procedimento de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 e Parecer CNE/CEB n.º 20/2009).

Durante a revisão, os princípios éticos, políticos e estéticos expressos nas Diretrizes anteriores (CNE, 1999) não perderam a sua importância e se mantiveram nas novas DCNEI (MEC, 2009b). Outros aspectos, como analisam Amorim e Dias (2012), foram sofisticados e ampliados, com a incorporação de novas concepções – como de currículo, criança e Educação Infantil – e a atualização de questões relacionadas à organização, ao desenvolvimento e à avaliação das propostas, como salientarei nas próximas páginas.

Portanto, no ano de 2009, as novas DCNEI (MEC, 2009b) foram consagradas no campo educacional brasileiro, sendo reconhecidas como um marco na história da Educação Infantil não só pelo caráter democrático de sua construção como também por seu

amadurecimento conceitual. É sobre esse último aspecto que discorro na subseção seguinte, destacando definições norteadoras indispensáveis para a organização dos currículos das instituições de Educação Infantil.

3.3.2 As DCNEI e seus contributos para a Educação Infantil

As diretrizes curriculares em estudo, através da Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, são compostas por 13 artigos, os quais orientam o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil. Dentre os artigos, pretendo enfatizar nove – artigos 3º a 11 –, pois penso que representam as orientações curriculares centrais do documento.

Dessa maneira, inicio a apresentação do conteúdo das DCNEI (MEC, 2009b) destacando três artigos (3º, 4º e 5º), os quais expõem definições quanto ao currículo, à criança e à Educação Infantil, o que, nas Diretrizes antecedentes (CNE, 1999), não havia explicitamente. Considerando o contexto da prática e as vivências cotidianas das crianças, o artigo 3º define o *currículo* da Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (MEC, 2009b, art. 3º)

O reconhecimento da criança como detentora de direitos e a compreensão de que ela é o foco do planejamento curricular são aspectos reforçados no artigo 4º. Nesse artigo, a *criança* é entendida como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (MEC, 2009b, art. 4º)

O artigo 5º, por sua vez, reafirma a *Educação Infantil* como a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas. Ainda, define-a como um

“espaço institucional não doméstico que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (MEC, 2009b, art. 5º).

A partir dessas concepções inicialmente expostas, noto que as DCNEI (MEC, 2009b) conseguem legitimar as crianças como cidadãos com direito à educação e reconhecer que elas apresentam diferentes maneiras de agir no contexto de vida coletiva. A Educação Infantil, nesse caso, potencializa esse direito e essas particularidades das crianças, sobretudo quando valoriza suas experiências e formas de viver a infância através de um currículo que reverencia suas práticas sociais, culturais e artísticas.

Prosseguindo a discussão, as DCNEI (MEC, 2009b), no seu artigo 6º, abordam os princípios que devem nortear a educação das crianças, ou seja, os princípios éticos, políticos e estéticos expressos no artigo 3º das Diretrizes de 1999 (CNE, 1999). Relembrando esses princípios, a ética tem relação com a valorização da autonomia, da solidariedade, do respeito às diferentes culturas, às singularidades e ao bem comum. A política está relacionada à democracia e ao direito de cidadania. E a estética envolve o reconhecimento da sensibilidade e dos processos de criação, liberdade e ludicidade nas variadas manifestações artísticas e culturais.

De modo a garantir que as propostas pedagógicas cumpram sua função sociopolítica e educativa, o artigo 7º menciona que as instituições de Educação Infantil devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos humanos, sociais e civis. As escolas também precisam assumir a responsabilidade de complementar e compartilhar as ações de cuidado e educação das crianças com as suas famílias, assim como promover a ampliação de saberes e conhecimentos entre crianças e adultos na convivência diária. Ainda, as creches e pré-escolas precisam construir novas formas de sociabilidade, rompendo com barreiras socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, regionais e religiosas, por exemplo.

Por seu turno, o artigo 8º estabelece que as propostas pedagógicas devem ter como objetivo garantir às crianças o acesso ao conhecimento, bem como o direito à proteção, à saúde, à confiança, à brincadeira e à convivência com outras crianças. Além disso, no

parágrafo primeiro desse artigo, é mencionado que, para a efetivação do objetivo especificado, tais propostas deverão prever condições de trabalho coletivo e considerar a organização dos materiais, espaços e tempos oferecidos às crianças. Estes devem assegurar, por exemplo, a educação em sua integralidade, o diálogo e a escuta das famílias, o reconhecimento das especificidades etárias, a acessibilidade de espaços, objetos e brinquedos para as crianças com deficiência, e a apropriação infantil em relação às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e demais países da América. Também estão em jogo o combate ao racismo e à discriminação e a dignidade da criança como pessoa humana, protegendo-a contra qualquer tipo de violência e negligência dentro da instituição ou praticada pela família, prevendo encaminhamentos de violações para os órgãos competentes.

Seguindo por essa via, o parágrafo segundo do artigo 8º expressa a necessidade de práticas educativas garantirem a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, as propostas devem proporcionar uma relação viva com os saberes, crenças, valores e memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna; adequar o calendário, agrupamentos etários e a organização de tempos, atividades e ambientes conforme as demandas das famílias indígenas.

Com a intenção de atender às crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, o parágrafo terceiro aponta a importância de as instituições de Educação Infantil realizarem propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade cultural e identitária dessas populações. As atividades educativas devem ser flexibilizadas na rotina, no calendário e nas atividades da instituição quando for necessário, valorizar os saberes e o papel dessas comunidades na produção de conhecimentos que lhes são próprios e prever a oferta de materiais que respeitem as peculiaridades ambientais e socioculturais das comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b), no seu artigo 9º, definem as interações e as brincadeiras como os eixos norteadores do currículo, garantindo experiências às crianças que promovam o conhecimento de si e do mundo

através de vivências sensoriais, expressivas e corporais; o contato com diferentes linguagens gestuais, verbais, dramáticas e musicais; o envolvimento com narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; e relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.

Nessa direção, tais experiências têm de possibilitar a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; promover situações que envolvam a autonomia infantil nos cuidados pessoais, na auto-organização, na saúde e no bem-estar; e instigar a curiosidade, a exploração, o questionamento e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social. Além disso, essas experimentações devem proporcionar às crianças interações com as artes plásticas e gráficas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro, a poesia e a literatura, assim como propiciar a interação, o cuidado e a preservação da natureza. A utilização da tecnologia, como o uso de projetores, gravadores, computadores e máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos, também precisa ser garantida aos pequenos durante as brincadeiras. No decorrer do planejamento dessas propostas educativas, as creches e as pré-escolas, segundo o documento, são responsáveis por estabelecer modos de integrar as experiências infantis. Esse processo deverá se desenvolver de acordo com as características, identidade e escolhas pedagógicas da instituição de Educação Infantil.

Em relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, o artigo 10 salienta que as instituições de Educação Infantil não devem selecionar, promover ou classificar as crianças para avaliar suas aprendizagens. Pelo contrário, devem criar estratégias avaliativas que garantam uma observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, bem como a utilização de diferentes registros, como relatórios, fotografias, álbuns, desenhos, etc. Da mesma forma, a continuidade dos processos de aprender nas distintas transições vividas pelas crianças – como as transições realizadas no interior da escola, da pré-escola para o Ensino Fundamental e da casa para a instituição, por exemplo – precisa ser respeitada e assegurada. Ainda, e não menos importante, o acompanhamento e as avaliações realizadas não podem ter a intencionalidade de reter as crianças na Educação Infantil.

De forma a não antecipar os conteúdos a serem abordados no Ensino Fundamental, o último artigo das Diretrizes selecionado por mim, o 11, afirma que as propostas pedagógicas na Educação infantil devem prever maneiras de trabalho que ofereçam a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (MEC, 2009b). Assim, as especificidades etárias deles precisam ser respeitadas.

Analisando todas essas definições evidenciadas, acredito que as DCNEI (MEC, 2009b), em linhas gerais, se configuram como um documento que, antes de tudo, apresenta modos de conceber o currículo da Educação Infantil (CARVALHO, R. S., 2015b) perante outros que convencionalmente existem para a etapa. As Diretrizes concebem um currículo no qual saberes, interesses e necessidades das crianças assumem protagonismo nas práticas pedagógicas. Por outro lado, outras concepções de currículo são adotadas nas instituições de Educação Infantil, como aquelas pautadas por datas comemorativas, áreas de conhecimento, rotinas padronizadas, calendários de eventos, contextos educativos e linguagens (MEC, 2009e).

Ao normatizarem suas orientações curriculares para a Educação Infantil a nível nacional, as DCNEI (MEC, 2009b) não sistematizam essas indicações como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos, por áreas de conhecimento ou, ainda, pelas características de faixas etárias, pois essa forma "científica" de pensar as práticas educacionais, de acordo com Maria Carmen Barbosa (MEC, 2009e), não caberia na complexidade que é o cotidiano da Educação Infantil. As Diretrizes, nesse contexto, deixam claro, em suas definições, que as propostas educativas devem considerar as crianças e seus saberes culturais e sociais, proporcionando a elas desenvolver suas potencialidades através das interações, das brincadeiras, das relações e das experiências que vivenciam no coletivo. As normatizações expressas no documento, no meu ponto de vista, representam uma oportunidade para as creches e pré-escolas construir uma identidade que supere posições dicotômicas, como a assistencial ou preparatória para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, para que as ações pedagógicas se concretizem, o documento sinaliza a importância de haver um(a) professor(a) que tenha conhecimento do desenvolvimento infantil, escute e converse com as crianças, estando atento(a) às suas demandas; e saiba

organizar os tempos, espaços, materiais e contextos investigativos que possam ser significativos para elas. Esses fatores, segundo Amorim e Dias (2012), apontam para a necessidade de os(as) docentes terem uma sólida formação inicial, assim como de os próprios sistemas de ensino estarem investindo na formação continuada desses(as) profissionais que cuidam e educam as crianças cotidianamente na Educação Infantil.

Todavia, ao passo que o documento das DCNEI (MEC, 2009b) demanda dos(as) docentes da Educação Infantil uma formação inicial e continuada sólida para proporcionar experiências que possam ser significativas para as crianças (AMORIM; DIAS, 2012), L. Nascimento (2018) apresenta um argumento interessante relacionado a esse contexto. Para a referida autora, os(as) professores(as), de maneira geral, “sentem dificuldade em figurar, de forma prática, os modos de como operacionalizar as experiências” (NASCIMENTO, L., 2018, p. 89) a serem garantidas às crianças através das práticas pedagógicas, como propõe o texto das DCNEI (MEC, 2009b).

Isso porque, de acordo com L. Nascimento (2018, p. 89), nós, docentes, “somos frutos de uma ‘genealogia pedagógica’”, em que as vivências na escola eram voltadas para a obediência em detrimento da autonomia. Éramos, enquanto alunos(as), na visão da autora, cerceados(as) de movimento e expressão, sendo pouco instigados(as) a participar, questionar, interagir e brincar livremente no ambiente educativo. De certo modo, entendo esses argumentos de L. Nascimento (2018). Inclusive, eles se relacionam aos argumentos de R. S. Carvalho (2021, p. 88) ao mencionar uma “visão propedêutica de infância, pautada por uma compreensão vertical de socialização”, na qual as crianças são dominadas pelos adultos.

A respeito dessas questões que tangem à docência, convém destacar os contributos de R. S. Carvalho (2015b) para a discussão em pauta. O autor afirma que as DCNEI (MEC, 2009b), através de seus vocabulários de ordem – representados pelo uso das expressões “devem garantir”, “devem ter como objetivo”, “devem respeitar”, entre outros –, apresentam uma maneira própria de instruir os(as) docentes sobre os modos como devem configurar as propostas pedagógicas. Para o autor, embora as Diretrizes em questão denotem em seus enunciados um caráter plural e flexível, têm fronteiras muito precisas, com um

vocabulário que não é neutro. Assim, ao evidenciar como as propostas pedagógicas têm de ser planejadas, o documento, na perspectiva do autor, manifesta formas específicas de significar a criança, a aprendizagem e o currículo. Isso requer uma postura questionadora do(a) docente sobre o modo como tais orientações curriculares funcionam, produzem as crianças e o(a) produz enquanto profissional que atua no tempo presente na Educação Infantil.

Outra contribuição das DCNEI (BRASIL) que considero de suma importância, porque representa formas de aprender das crianças, são as interações e brincadeiras, vistas como basilares na estruturação dos currículos, de acordo com o documento. Por essa via, o respeito ao brincar e à brincadeira, segundo Maria Carmen Barbosa (MEC, 2009e, p. 70), é uma das funções primordiais da Educação Infantil, uma vez que essas ações são práticas que “inauguram o experimentar-se, conhecer e sentir o mundo, de aprender e criar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão”. O brincar e a brincadeira, no ponto de vista da autora, são experiências criativas, que consomem os tempos e os espaços na Educação Infantil, configurando uma forma básica de viver e de aprender.

As interações, por sua vez, permeiam muitas situações vivenciadas pelas crianças dentro do espaço coletivo, seja através dos ambientes, espaços e materiais, seja por meio das relações sociais que estabelecem. Nessa perspectiva, é no interagir que as crianças pequenas constroem os seus saberes, fazem amigos, aprendem a cuidar de si e do outro, conhecem suas preferências, relacionam-se entre pares e com os adultos (MEC, 2009b). Por isso, as interações, assim como as brincadeiras, a meu ver, assumem um papel importante como componentes curriculares, por serem práticas que possibilitam que as crianças compreendam o mundo no qual vivem, aprendendo a habitá-lo e ressignificá-lo das mais diversas maneiras.

Apresentei antes, brevemente, os princípios éticos, políticos e estéticos. Contudo, devido à relevância dessas dimensões para a Educação Infantil, gostaria de detalhar um pouco mais o significado desses princípios na educação das crianças, fundamentando-me nos argumentos de Ostetto (2017) sobre o assunto em pauta. A autora salienta que os princípios éticos proporcionam às crianças oportunidades para ampliarem suas

aprendizagens sobre si, do seu próximo e do mundo, ajudando-as a construir atitudes de respeito e solidariedade, de modo a fortalecer os vínculos afetivos responsáveis pela integração das crianças como um grupo. Potencializar a autonomia infantil, bem como garantir e acolher as manifestações dos interesses e desejos das crianças, contribuindo para a construção da autoimagem positiva e autoestima delas, também integram esse princípio.

A dimensão política da proposta pedagógica está relacionada aos direitos e deveres. No âmbito da Educação Infantil, segundo a autora, esse princípio presume pensar um cotidiano livre de coerção, no qual as crianças tenham o direito de manifestar seus pensamentos, opiniões e sentimentos em toda a sua inteireza e possam contrapor, argumentar e sugerir caminhos diferentes daqueles propostos pelo(a) docente ou pela instituição. Da mesma maneira, dúvidas, perguntas e pontos de vista das crianças devem ser acolhidos. Todas essas ações, quando atendidas pelos(as) professores(as), possibilitam às crianças revelarem seus modos de ser e de expressar diante das inúmeras situações que aparecem na vida coletiva. Perante esse contexto, Ostetto (2017) ainda ressalta a importância de cultivar relações dialógicas com as crianças, saber e aprender a ouvi-las e a escutá-las, considerando todas as suas formas de se expressar, seja através de gestos e balbucios, seja por meio de palavras, movimentos e brincadeiras.

Caracterizada como uma maneira de investigar, interpretar, sentir e se expressar, a dimensão estética está na ordem do sensível, do criativo, do lúdico e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Considerar essas noções implica, segundo a referida autora, pensar em ações convidativas para viver experiências, desvelar o desconhecido, aprender outros modos de conhecer, qualificar a sensibilidade, o sentimento e a intuição; não descartar o incompreensível, o estranho, o diferente, mas sim reconhecer e legitimar a pluralidade dos saberes e fazeres múltiplos. Educar para a estética, nesse universo, significa sobretudo confiar na capacidade das crianças de fazer escolhas, de propor ideias, de usar objetos e materiais de forma responsável.

Em uma perspectiva geral, posso inferir que todas as proposições apresentadas pelo documento das DCNEI (MEC, 2009b) se configuram como relevantes contribuições para a Educação Infantil. Assim, acredito que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (MEC, 2009b) representam um documento avançado, que conseguiu reunir orientações, fundamentos e procedimentos curriculares tão caros para a Educação Infantil, originados de um longo processo de lutas, problematizações e estudos em torno do currículo da etapa em questão. Ainda, não se pode tirar de vista que seu processo de elaboração foi realizado de forma democrática, abrangendo a participação de pesquisadores(as), professores(as), órgãos e entidades vinculados à área, fato este que ratifica seu compromisso educacional perante as crianças, as famílias e os(as) professores(as) brasileiros(as).

3.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTOS

Através das discussões sobre o currículo da Educação Infantil realizadas até o momento, percebo o quanto o debate em torno das políticas curriculares para a etapa em questão vem se intensificando nas últimas décadas. Evidenciei, na seção anterior, as importantes contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) na orientação do planejamento curricular de creches e pré-escolas, embasadas por princípios, fundamentos e procedimentos pedagógicos. Nesta seção, pretendo dar continuidade a esse processo de apresentação das normativas legais responsáveis por nortear os currículos das instituições educativas no Brasil. Neste caso, em especial, refiro-me à Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), a mais atual política de currículo em vigência no campo educacional.

O meu propósito nesta seção é discutir a BNCC (MEC, 2017a), em relação à Educação Infantil, a partir de três intenções que considero relevantes. A primeira é mostrar historicamente o quanto o texto da Base, desde sua elaboração, foi disputado em termos sociais, políticos e econômicos. A segunda se refere à apresentação conceitual da política curricular quanto à Educação Infantil. Por fim, a terceira intenção diz respeito às críticas realizadas pela comunidade acadêmica a essa normativa, a qual, desde antes de sua aprovação, estava sendo pensada para se tornar um objeto estratégico com fins

econômicos (MACEDO, 2018), isto é, um instrumento para fomentar o mercado pedagógico de grandes empresas editoriais, reverberando, assim, na atuação profissional de milhares de professores(as) da Educação Básica, inclusive os(as) docentes da Educação Infantil, como explicarei no decorrer deste texto.

Antes de tecer tais proposições, convém inicialmente destacar o que é a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a)¹⁴ e o porquê de sua existência. Como o próprio nome já expressa, a BNCC (MEC, 2017a) é uma política normativa obrigatória que serve de base para a organização dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino, instituindo um conjunto de conhecimentos e habilidades considerado “comum”, “básico”, “essencial” a todos(as) os(as) alunos(as) que frequentam as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes, estando, assim, em conformidade com os preceitos educacionais de alguns marcos legais instituídos no país (por isso, a obrigatoriedade dessa política curricular), os quais esclarecei a seguir.

Cabe ainda salientar que a proposta da BNCC (MEC, 2017a), conforme afirma o próprio documento, não é ser o currículo escolar em si, mas sim uma parte dele. Ou seja, a Base se configura como uma parte curricular comum nacional que estabelecerá uma inter-relação com uma parte curricular local, representada pela realidade territorial, social e individual da escola e de seus(suas) alunos(as).

O contexto de influência da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), como argumenta Giuriatti (2018), esteve presente desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu artigo 210, o qual previa a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar a formação básica comum [...]”. Ademais, como evidencia a referida autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prenunciava semelhante intenção através do inciso IV do artigo 9º, que tratou da

¹⁴ A título de organização desta seção, saliento que, quando me referir à Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), estarei indicando a versão de 2017, pois representa a versão homologada. Contudo, lembro que a Base teve duas versões anteriores, em 2015 e, posteriormente, em 2016, como explicarei no percurso do texto.

incumbência de traçar um conjunto de competências e diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para a formação básica comum.

Todavia, nessa redação da LDB (BRASIL, 1996), não estava inclusa a Educação Infantil, sendo esta introduzida posteriormente, na atualização do artigo 26 da Lei em pauta em 2013 (BRASIL, 2013), como afirma Dimitrovicht (2019). Tal artigo define que os currículos das três etapas da Educação Básica devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, nos sistemas de ensino e nas instituições escolares, por uma parte diversificada, posta pelas características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 1996).

Não menos importante, outro documento que influenciou a existência de uma BNCC, como indica Dimitrovicht (2019), foi o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que definiu 20 metas, seguidas de estratégias, para alcançar uma melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as metas, segundo a autora, quatro mencionam a existência de uma base nacional comum curricular. Nesse contexto, destaco a meta 7, que estrategicamente objetivou estabelecer e implantar, através da união de todas as unidades federativas, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma base nacional comum dos currículos (BRASIL, 2014). Esta última seria composta por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destinados aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A meta 2 do PNE seguiu a mesma racionalidade, enfatizando novamente a implementação de uma base nacional curricular para auxiliar na universalização do Ensino Fundamental de nove anos a toda a população de 6 a 14 anos de idade (BRASIL, 2014).

A partir das metas do PNE expostas, é possível perceber que a Educação Infantil não estava inclusa em suas estratégias. Contudo, sobre isso, especialmente em relação à meta 2, Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019) informam que o MEC decidiu ampliar o Plano para a Educação Infantil e o Ensino Médio, tendo em vista seu compromisso com a igualdade e a inter-relação entre as etapas educacionais.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) no país, conforme apontam M. C. Barbosa e Fernandes (2020), ganhou prioridade a partir do momento em que, no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, em 2015, o deputado Cid Gomes assumiu a pasta da Educação e decretou que a avaliação da educação

pública se tornaria a referência para a conquista de melhores resultados escolares. A contar desse instante, de acordo com as autoras, a proposta do Ministério da Educação (MEC) seria de expansão do modelo de “sucesso educacional” de Sobral – cidade do Ceará e terra natal do referido ministro – para o currículo, a formação docente e a avaliação em todo o território nacional. Entretanto, como as avaliações necessitariam de parâmetros para estabelecer um controle comparativo, precisaria existir uma proposta curricular nacional no país.

Por essa razão, a elaboração de uma BNCC, que já era uma demanda da sociedade brasileira, consagrada em legislações e políticas educacionais, potencializou-se e foi anunciada pelo MEC. M. C. Barbosa e Fernandes (2020) mencionam que, nesse instante, os dirigentes do Ministério da Educação convocaram a população brasileira para participar do processo de construção de tal normativa, que se iniciou, portanto, em 2015.

Traçado esse panorama inicial sobre a finalidade e a emergência de uma Base Nacional Comum Curricular no país, nas próximas subseções apresento os aspectos que me propus abordar nesta seção. Dessa forma, inicio o movimento tratando da construção das três versões da Base, tendo como foco de discussão as redações referentes à etapa da Educação Infantil.

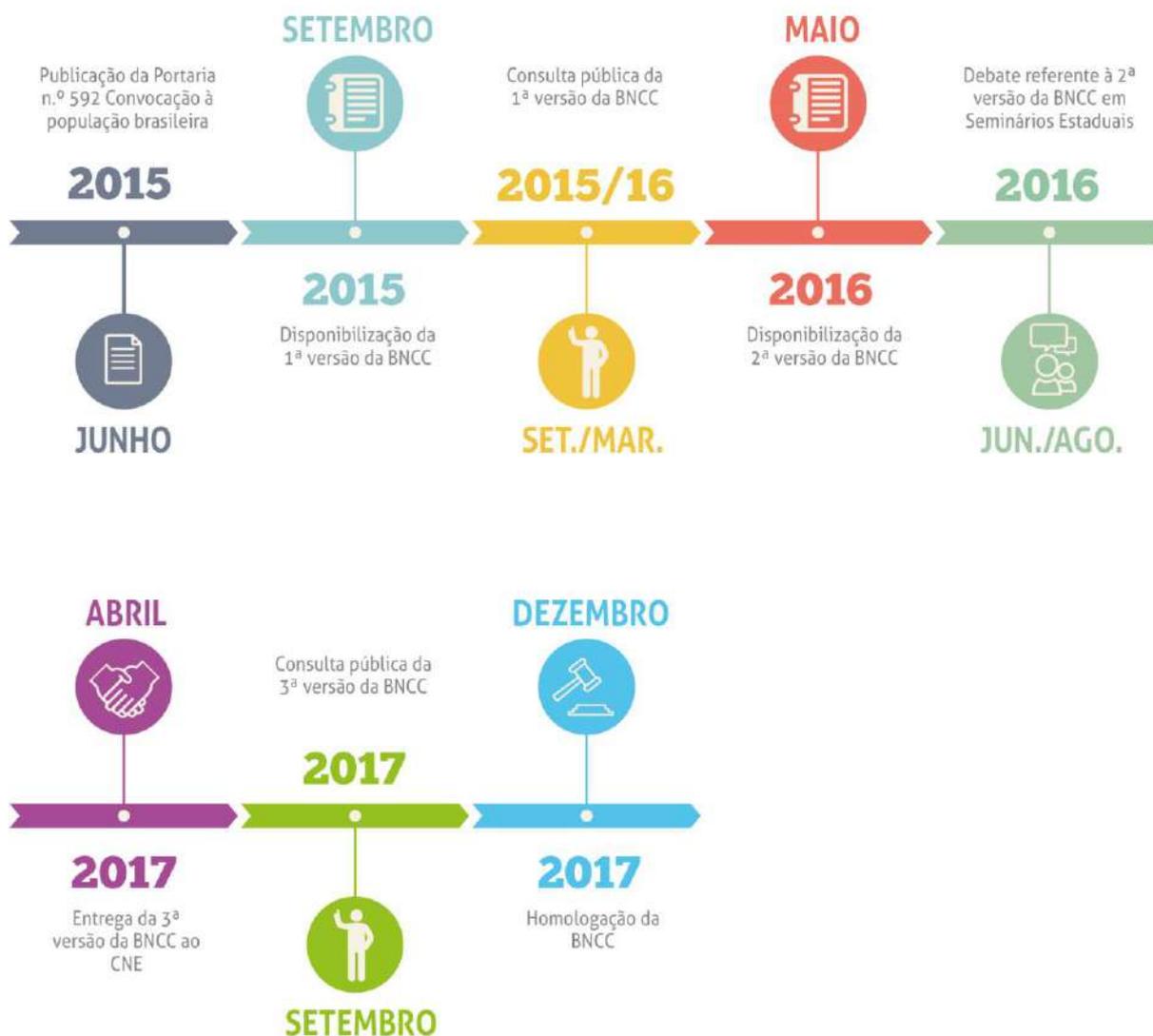
3.4.1 Perspectiva histórica da elaboração da BNCC

A linha do tempo que representa o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) compreende as etapas demonstradas na Figura 1, a seguir.

Como demonstra a linha de tempo exposta, em junho de 2015, foi publicada, pelo Ministério da Educação, a Portaria n.º 592, que instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC (MEC, 2017a). Tal comissão foi constituída por 116 membros, pertencentes a diferentes áreas da educação, como o Ensino Superior, a Educação Básica e Secretarias de Educação, sendo todos(as) profissionais com experiência prévia em elaborações curriculares e próximos(as) à comunidade e a associações científicas, como evidenciam Dimitrovicht (2019) e Lima (2020).

FIGURA 1

O processo de elaboração do documento da BNCC.



Fonte: Elaborada pela autora, inspirada em Dimitrovicht (2019).

Em concomitância com a formação dessa equipe, foram também estabelecidas parcerias entre o Governo Federal e grandes empresas educacionais, sendo a principal delas representada pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Essa união firmada, conforme argumenta Dimitrovicht (2019), revelou um movimento de privatização da educação, em que financiamentos e prestações de serviços para a educação pública começaram a ser realizados.

Diante desse contexto, é importante destacar que havia, por parte desses empresários educacionais, interesses na definição dos conteúdos que comporiam a BNCC (MEC, 2017a) e na oportunidade de vender serviços através dela. Distingue-se, assim, na perspectiva de Dimitrovicht (2019), uma disputa não só ideológica como também econômica. Não surpreende que a Educação Infantil, nesse contexto, depois de sua ampliação de vagas, tornou-se um “grande nicho” a ser explorado por essas empresas no que diz respeito à produção de materiais pedagógicos, a mobiliários e à formação de professores(as), como aponta Corrêa (2020).

A primeira versão da BNCC (MEC, 2017a), conforme aludem M. C. Barbosa e Fernandes (2020), seguia o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁵, estruturado por áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo as autoras, a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), ao se deparar com essa disposição do documento, indicou, para participarem do processo de elaboração da primeira versão da BNCC, especialistas da área da Educação Infantil que não apresentassem formação específica para cada área de conhecimento. O objetivo dessa ação foi justamente pensar um currículo que fosse estruturado por campos interdisciplinares, e não por disciplinas.

Além disso, a COEDI propôs que as consultas entre os(as) especialistas indicados(as) fossem de forma presencial, pois, até então, a elaboração inicial da BNCC (MEC, 2017a) estava sendo realizada virtualmente entre os membros consultores. Dessa maneira, foram realizadas mais de 60 reuniões em diversos Estados do Brasil. Mediante essa iniciativa, puderam participar do processo gestores(as), professores(as) e pesquisadores(as) em Educação Infantil. Ainda, a Coordenação-Geral de Educação Infantil contratou 12 consultores(as), que se empenharam em estudar as experiências que deveriam ser

¹⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização econômica intergovernamental, composta por 37 países membros, sendo um deles o Brasil. Seu objetivo é buscar soluções conjuntas para desafios comuns, de ordem econômica, financeira, comercial, social e ambiental, por exemplo. Suas reuniões e debates permitem trocas de experiências e coordenação de políticas em diversas áreas da atuação governamental. Em relação ao Brasil, o MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação (ORGANIZAÇÃO, 2021).

ampliadas na Educação Infantil. Após a elaboração da primeira versão, quatro especialistas nacionais foram contratados para emitir pareceres de cunho crítico (BARBOSA, M. C.; FERNANDES, 2020).

A partir de uma perspectiva ampla, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), no que diz respeito à Educação Infantil, pautou-se em escutar as diferentes vozes dos(as) especialistas da Educação Infantil, de modo a resultar em um texto que contemplasse conhecimentos e teorias próprias da educação das crianças pequenas (GIURIATTI, 2018). Desse diálogo, a redação inicial da Base expressou um currículo centrado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que seriam “conviver”, “expressar-se”, “participar”, “conhecer-se”, “explorar” e “brincar”; e nos campos de experiências, representados pelo “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos de experiências discutidos pelos(as) especialistas foram inspirados em estudos vindos da Itália, como informa Giuriatti (2018), com base na publicação das *Novas Orientações para a Escola da Infância* (ITÁLIA, 1995).

Ainda, na BNCC, não havia delimitação de faixa etária – exceto a indicação geral de que as especificidades das crianças até os 6 anos de idade seriam preservadas (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Portanto, nessa versão da Base, mais do que focalizar nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e nas áreas de conhecimento, pretendeu-se dar ênfase aos direitos das crianças e aos campos de experiências, respectivamente (BARBOSA, M. C.; FERNANDES, 2020).

No que tange à segunda versão da BNCC (MEC, 2017a), Moraes, Silva e Nascimento (2020) a veem como uma extensão da primeira. No entanto, a equipe consultora investiu mais em estabelecer relações da BNCC (MEC, 2017a) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Desse modo, a partir das referidas Diretrizes, foram colocados em discussão os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil; o cuidar e o educar; os eixos norteadores do currículo – as interações e as brincadeiras –; a seleção de práticas, saberes e conhecimentos no trabalho educativo com as crianças; e a centralidade no sujeito criança.

Essa versão da Base, segundo os(as) autores(as) citados(as), também indicava que o currículo da Educação Infantil seria pautado nas experiências infantis, considerando as interações e brincadeiras como ações fundamentais na constituição do ser humano. Também, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estariam organizados em três subgrupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).

As definições conceituais realizadas durante a elaboração da primeira e da segunda versões da BNCC (MEC, 2017a) representaram, na perspectiva de M. C. Barbosa e Fernandes (2020), uma disputa pela hegemonia na produção de tais documentos. De um lado, havia certa exigência em responder às definições das políticas internacionais, como da OCDE; por outro, pretendia-se atender às legislações nacionais, ambas indicando uma direção distinta em termos sociais e educacionais. No caso da Educação Infantil, a lealdade estava direcionada especialmente às definições das DCNEI (BRASIL, 2010) e às crianças.

No que concerne à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), aprovada em dezembro de 2017, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, autores como Giuriatti (2018) e Dimitrovicht (2019) afirmam que as mudanças ocorridas no MEC, sobretudo a troca do Ministro da Educação, alteraram o conteúdo e o destino da versão em questão, sendo esta entregue para o Movimento Todos pela Base, vinculado à Fundação Maria Cecília Vidigal e à Fundação Lemann – instituições privadas mais atuantes no campo da Educação no Brasil.

Sobre as modificações realizadas nessa última versão da BNCC (MEC, 2017a) em relação à Educação Infantil, M. C. Barbosa e Fernandes (2020) mencionam que as principais foram as seguintes: a exclusão da concepção de intercampos, que garantia uma transdisciplinaridade do conhecimento; a segmentação por faixa etária ao invés da multi-idade; e a exigência de maior direcionamento aos processos de alfabetização na Educação Infantil. Por outro lado, a organização curricular por “campos de experiências” e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se mantiveram. Todavia, convém destacar que, embora as autoras tenham apontado alterações na terceira versão da BNCC (MEC, 2017a), penso que, desde a primeira versão desse documento já existia uma lógica de organização

por idade, campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Junto desses aspectos, a redação final também apresentou uma breve introdução sobre a trajetória da Educação Infantil, suas conquistas e sua implementação na BNCC (MEC, 2017a). Ainda, abordou que a primeira etapa da Educação Infantil seria o início e o fundamento do processo educacional, bem como teria como objetivo ampliar as experiências, saberes e habilidades infantis, atuando de forma complementar à educação familiar.

Com base nas proposições expostas, são notórios os contextos de disputas pelos quais a BNCC (MEC, 2017a) passou em suas três versões no que tange à Educação Infantil. O que inicialmente foi uma ação de participação social e luta por significados transformou-se em combate político depois do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. No entanto, M. C. Barbosa e Fernandes (2020) lembram que o texto da Base referente à Educação Infantil não é o único território de disputa. Há de se considerar as leituras, as traduções de tal política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que serão colocadas em ação pelos(as) professores(as), gestores(as) das escolas e pelas secretarias de Educação, por exemplo, nos contextos locais.

Tratando especificamente sobre as traduções das políticas, A. C. Lopes (2018) argumenta que não é possível que a política de uma Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) seja complementar aos currículos locais das escolas, mas sim traduzidas, contextualizadas – uma “contextualização radical do currículo” (LOPES, A. C., 2018, p. 24). Isso porque, na concepção da autora, “não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional pura [...] e um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes” (LOPES, A. C., 2018, p. 24), as quais podem ser formadas por conteúdos e sujeitos, por exemplo.

Relacionado a essa ideia, A. C. Lopes (2018) afirma também que a BNCC (MEC, 2017a), ao apresentar um discurso universalista – de que a qualidade da educação depende do seu projeto educativo –, é uma política de currículo concebida para suprir o que falta à escola. Desse modo, segundo a autora, “quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC,

mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo” (LOPES, A. C., 2018, p. 26). Assim, mais se realiza uma homogeneização do espaço escolar, tornando-o um lugar incapaz de ensinar os sujeitos que o frequentam.

Corroborando o discurso universalista e homogeneizador do documento da BNCC (MEC, 2017a), Macedo (2018) alega que a política em pauta, ao se mostrar como um complemento às escolas – uma base curricular a ser implementada nas escolas –, se configura como sendo o próprio currículo. Explicando de outro modo, para a referida autora, a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) é o currículo prescrito, formal, que só faz sentido com o “currículo em ação” (MACEDO, 2018, p. 29) das escolas. No entanto, o documento é tão prescritivo e diretivo em suas orientações que acaba se tornando o próprio currículo quando implementado e traduzido nas escolas pelos(as) professores(as) e gestores(as).

No meu ponto de vista, as definições da BNCC (MEC, 2017a), juntamente da cobrança por parte de Estados e municípios por resultados avaliativos das escolas, pressionam, por fim, os(as) docentes a seguir as prescrições da BNCC (MEC, 2017a), as quais, inclusive, estão presentes nos livros didáticos e manuais para professores(as) (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021). Nesse contexto, conforme Macedo (2018, p. 31), não se pode esquecer que a política em pauta é um pacote fechado, que, antes de sua aprovação, já havia sido pensado por grandes empresas junto do governo federal, ambos “com interesses comerciais muito fortes”.

A seguir, apresento o texto da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) em relação à etapa da Educação Infantil. Posteriormente, abordo as críticas a essa política curricular no tempo presente.

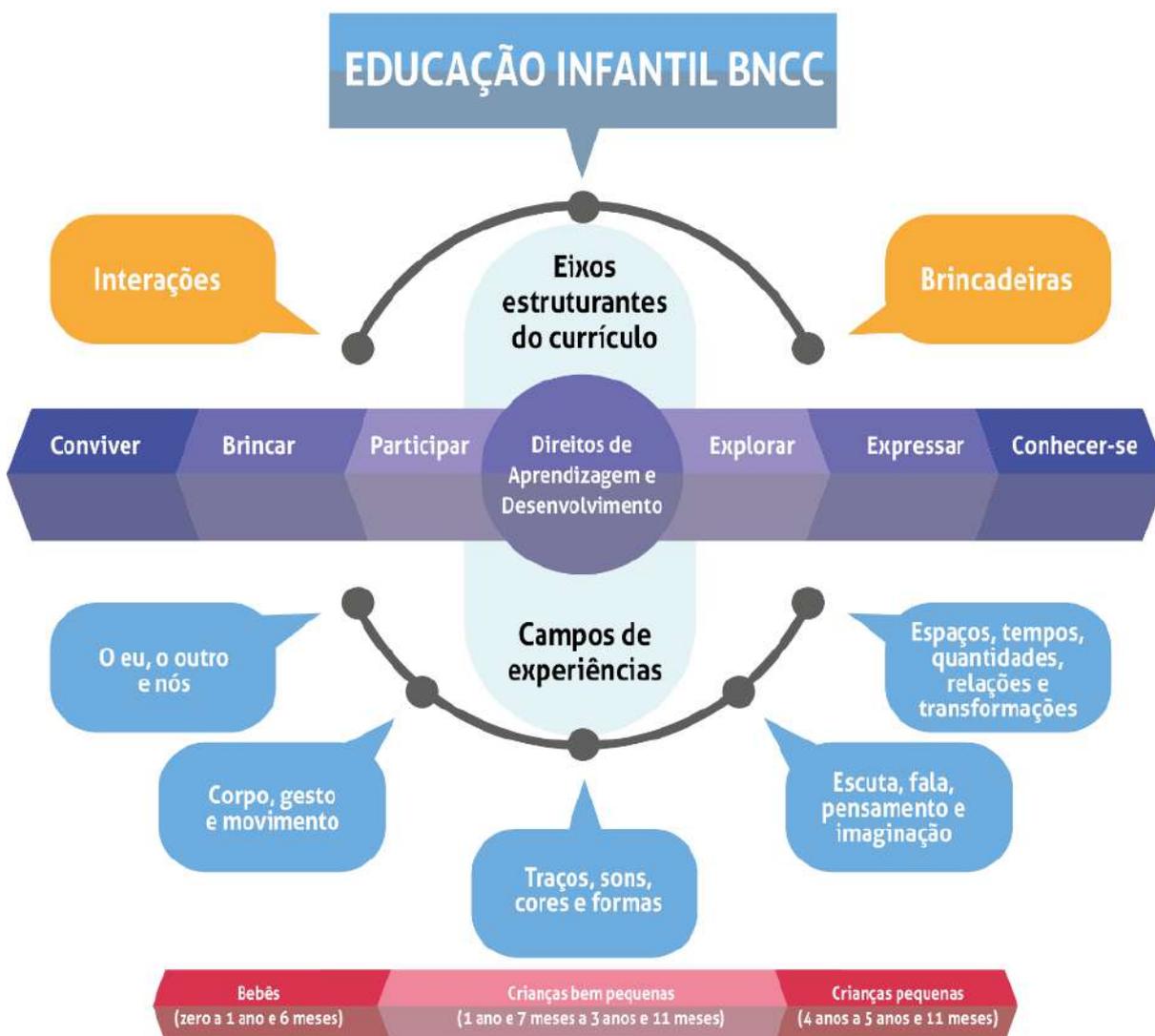
3.4.2 A BNCC da Educação Infantil

O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular em relação à Educação Infantil sofreu rupturas e descontinuidades durante a elaboração de seu texto, como foi evidenciado anteriormente. A versão oficial da BNCC (MEC, 2017a) apresentou

como referência os elementos constantes na Figura 2, a serem considerados na elaboração dos currículos das instituições de Educação Infantil no país.

FIGURA 2

A Educação Infantil no documento da BNCC.



Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, de modo a supostamente operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) no que diz respeito aos eixos estruturantes do currículo, aos princípios éticos, políticos e estéticos, e às experiências a serem garantidas às crianças, a BNCC (MEC, 2017a) propõe uma estrutura de currículo para a Educação Infantil que se organiza através dos conceitos apresentados na Figura 2.

Nessa perspectiva, a Base trabalha com os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, os quais devem assegurar condições de aprendizagens das crianças a partir de um trabalho articulado com os cinco campos de experiências: “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Ainda, para cada campo, estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para determinados grupos etários, representados pelos bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), pelas crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pelas crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos de 11 meses).

Por essa via, o documento em discussão (MEC, 2017a) expressa que as crianças na Educação Infantil têm o direito de *conviver* com outras crianças e adultos, ampliando seus conhecimentos referentes a si mesmas, ao outro, à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas; de *brincar* cotidianamente de várias formas, em diferentes espaços e tempos, potencializando sua criatividade, suas experiências relacionais, corporais, expressivas e cognitivas; de *participar* ativamente do planejamento das atividades cotidianas na escola, propostas pelos(as) professores(as) e pela gestão, desenvolvendo linguagens e aprendendo a decidir e a se posicionar; de *explorar* movimentos, gestos, sons, cores, formas, emoções, transformações, histórias, objetos e elementos da natureza, de modo a ampliar seu conhecimento a respeito da cultura, da arte, da ciência, da escrita e da tecnologia; de *expressar*, como sujeitos comunicativos e sensíveis, suas necessidades, sentimentos, descobertas e opiniões através de linguagens distintas; e de *conhecer-se* e construir sua identidade pessoal, social e cultural, criando uma imagem positiva de si mesma e dos grupos (escolares, familiares e comunitários) dos quais participa (MEC, 2017a).

Esses direitos, por sua vez, ganham força quando são vinculados aos campos de experiências. Esses campos são definidos pela referida política como uma organização curricular que contempla as diversas situações de vida cotidiana das crianças e seus saberes, articulando-os com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios culturais, artísticos, ambientais, bem como científicos e tecnológicos. As

interações e as brincadeiras, nesse contexto, quando entrelaçadas com esses campos, possibilitam que as crianças aprendam, se desenvolvam e se sociabilizem diante da vida relacional que pulsa no cotidiano da Educação Infantil, junto de outras crianças e dos adultos (MEC, 2017a).

Dessa maneira, no campo “O eu, o outro e o nós”, a criança irá, por meio das interações entre os seus pares e com o mundo adulto, constituir uma forma própria de agir, sentir, pensar e descobrir a vida ao seu redor, percebendo que existem diferentes formas culturais e sociais na constituição dos seres humanos. Através de suas relações, a criança também aprenderá a construir sua autonomia, o seu senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por isso, é importante que as creches e pré-escolas proporcionem às crianças encontros com grupos sociais e culturais diversos, para que conheçam atitudes, costumes, narrativas e celebrações distintas daquelas a que estão habituadas, porque isso as possibilitará reconhecer e respeitar a diversidade humana, assim como valorizar a sua identidade (MEC, 2017a).

Pelas práticas do campo “Corpo, gesto e movimento”, as crianças desde cedo investigam os espaços, os objetos e as pessoas em seu entorno através do seu corpo, utilizando-se de diferentes linguagens, como as corporais, artísticas, emocionais, teatrais e brincadeiras de faz de conta, para produzirem seus próprios conhecimentos acerca de si e do seu próximo (MEC, 2017a). Assim, mediante a ação do corpo, as crianças identificam seus limites e potencialidades, além de aprender a ter consciência sobre aquilo que pode ser seguro ou trazer riscos a sua integridade física (MEC, 2017a). Nesse sentido, segundo a BNCC (MEC, 2017a), será na Educação Infantil que os corpos infantis ganharão centralidade, pois serão os partícipes privilegiados das práticas pedagógicas de cuidado físico, sendo direcionados não para a submissão, mas sim para a emancipação e a liberdade. Para tanto, as creches e pré-escolas precisam criar situações potentes que auxiliem as crianças a ampliar seus repertórios gestuais, sonoros e mímicos, por exemplo, e então descobrir diferentes formas de ocupar os espaços com o seu corpo, como engatinhar, apoiar, escorregar, correr, equilibrar-se, etc. (MEC, 2017a).

Seguindo nessa direção, no campo “Traços, sons, cores e formas”, o documento em discussão (MEC, 2017a) aponta que a convivência das crianças com distintas manifestações artísticas, culturais e científicas propicia a elas experiências diversificadas, as quais servem de base para criarem um repertório amplo de linguagens e de produções artísticas significativas, exercitando, assim, a sua autoria individual e coletiva para encenar, desenhar, modelar, dançar, cantar e manipular diferentes materialidades e recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde pequenas, as crianças desenvolvam seu senso estético e crítico. Portanto, de acordo com a política da BNCC (MEC, 2017a), a Educação Infantil, nesse cenário, precisa promover a participação das crianças em manifestações e apreciações artísticas e culturais, de forma que elas potencializem a criatividade, a sensibilidade e a expressão pessoal.

Em relação ao penúltimo campo, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC (MEC, 2017a) exprime que as crianças participam de diferentes situações comunicativas com as pessoas com as quais interagem, seja através do choro, do sorriso, do olhar e da postura corporal, seja por outros recursos comunicativos. Ainda, conforme a criança vai se desenvolvendo, ela começa a ampliar o seu repertório linguístico, enriquecendo as suas expressões orais, bem como apresentando curiosidade pela cultura escrita, construindo, aos poucos, a sua própria concepção de língua escrita – e seus distintos usos sociais. Além disso, o documento em pauta aborda que, na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir das crianças por meio de seus saberes já consolidados e suas curiosidades.

Nesse contexto, as experiências com a literatura infantil (histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc.) propostas pelo(a) professor(a) podem contribuir para o desenvolvimento do gosto da leitura e da familiaridade com os livros (MEC, 2017a). Despertando essas ações de proximidade cada vez mais íntima com os textos escritos, as crianças vão construindo, aos poucos, hipóteses sobre a escrita, as quais se expressarão inicialmente mediante rabiscos e garatujas (MEC, 2017a). Assim, na medida que as crianças vão reconhecendo as letras, essas manifestações primárias se transformam em escritas espontâneas, não convencionais, já indicando uma compreensão da escrita como sistema de representação linguística (MEC, 2017a).

Além dessa organização curricular, a BNCC (MEC, 2017a), em seu texto, trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse aspecto, tal documento enfatiza que essa transição precisa ocorrer de forma equilibrada, de modo a garantir uma “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (MEC, 2017a, p. 53). Nesse processo, as especificidades e as diferentes relações das crianças com o conhecimento devem ser respeitadas, bem como a natureza das mediações de cada etapa. O documento ressalta a necessidade de se estabelecerem estratégias de acolhimento e adaptação não só para as crianças como também para os(as) professores(as), “de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (MEC, 2017a, p. 53).

Até o momento, apresentei como está organizada a BNCC (MEC, 2017a) para a Educação Infantil. Na subseção seguinte, elucido tal documento em uma perspectiva de análise crítica.

3.4.3 A Base Nacional Comum Curricular em análise

Neste terceiro momento, proponho-me a realizar alguns apontamentos decorrentes de uma análise da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) no que concerne à Educação Infantil. Para tanto, faço basicamente dois movimentos: primeiro, referencio aspectos amplos do documento; a seguir, abordo questões pontuais relacionadas aos campos de experiências, aos objetivos e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Início esse percurso indagando, a partir de Corazza (2016), sobre a operação conceitual e política dos sentidos das palavras que compõem o nome de tal normativa. O que significa ser “básico”, “nacional”, “comum”, “curricular”? Para a referida autora, a base, como sendo nacional, confere a ideia de homogeneidade, unificação e indiferenciação, atribuindo-lhe uma imensa responsabilidade de indicar um projeto de educação desenhado, pensado e concebido para toda a nação brasileira. A denominação de comum, por sua vez, traz uma ideia trivial, normal, costumeira e insignificante, não remetendo a nenhuma excepcionalidade ou acontecimento. É um “comum” que se torna bom senso,

compartilhado por todo o povo brasileiro. E “curricular”? Este circunda a dimensão das errâncias, segundo a autora, pois exprime planos homogêneos e medidas avaliativas. Sendo assim, esse quarteto nominal, na ótica de Corazza (2016), não é ingênuo e sem consequências epistemológicas, sociais, políticas e subjetivas.

Nessa direção, percebo claramente essa não ingenuidade presente no texto da BNCC (MEC, 2017a) quando se articula com uma concepção pragmática de educação aliada ao modelo neoliberal (CORAZZA, 2016; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; LOPES, A. C., 2018; MACEDO, 2018; ADRIÃO; PERONI, 2018; BARBOSA, I.; SILVEIRA; SOARES, 2019; BORGES; GARCIA, 2019; PEREIRA, F., 2020). Por essa via, a Base, desde o início de sua elaboração, esteve alinhada, junto do Governo Federal, com os interesses e propósitos de grupos empresariais e econômicos nacionais e internacionais¹⁶. Assim, com o objetivo de atender às demandas do capital, submetendo a educação a mecanismos de mercado e de privatização, esses parceiros governamentais têm tomado o controle sobre os currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, sobretudo através dos sistemas de avaliação e de apostilados de livros didáticos.

No ano de 2018, por exemplo, Macedo (2018) informa que foram investidos 100 milhões de reais para a implementação da BNCC (MEC, 2017a), tamanho o dispositivo estratégico de lucros. Essa lucratividade pode ser averiguada para além do mercado homogêneo de livros didáticos, na criação de ambientes institucionais informatizados, cursos de formação para professores, consultorias para os Estados e municípios, seminários, entre outros eventos e artefatos. Na visão da referida autora, o Brasil, ao “comprar” parcerias com empresas internacionais que pouco sabem sobre a nossa cultura e tradição, tem “jogado fora” uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras.

¹⁶ Nesse jogo de interesses, podem ser identificados os seguintes grupos: instituições financeiras, empresas, fundações e conglomerados, como Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola, entre outros (CORAZZA, 2016).

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), a difusão de livros didáticos para a Educação Infantil se intensificou, principalmente com a inclusão da primeira etapa da Educação Básica no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁷ para 2019 (MEC, 2017c), como evidenciam Borges e Garcia (2019). As obras *Aprender com a criança – experiência e conhecimento*, da editora Autêntica; *Cadê? Achou! E Pé de brincadeira*, ambos da editora Positivo; e *Práticas comentadas para inspirar: formação da professora de Educação Infantil*, da Editora do Brasil, são exemplos de livros que estão adentrando atualmente as creches e pré-escolas do país. Também, no novo edital do PNLD/2022 (MEC, 2020), por exemplo, o qual convoca as escolas da Educação Básica interessadas em participar do processo de aquisição de tais livros, estão previstos três objetos de compra, como *obras didáticas* para estudantes, professores(as) e gestores(as) da Educação Infantil, *obras literárias* destinadas aos(às) docentes e discentes, e *obras pedagógicas* de preparação para a alfabetização na pré-escola, todos acompanhados de materiais complementares e videotutoriais.

Autores como M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021) e Borges e Garcia (2019) evidenciam que os livros didáticos que têm sido produzidos para a Educação Infantil pelas editoras podem ser entendidos como parte integrante do projeto de currículo comum sustentado pela BNCC (MEC, 2017a). Todavia, a problemática desses dispositivos pedagógicos – livros didáticos, obras literárias, manuais para professores(as) e gestores(as) – consiste no fato de que os(as) docentes estão sendo convocados(as) a pensar e agir de uma forma específica na educação das crianças (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021). Dessa maneira, os(as) profissionais(as) são instruídos(as) a ofertar práticas “educativas” de acordo com as prescrições dos livros, em termos de avaliação, registros, observações e condutas (BORGES; GARCIA, 2019). Portanto, todos esses materiais de formação de professores(as) são, sob o ponto de vista de M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 182), modelos a serem seguidos, “os quais transformam princípios teóricos em sequências de

¹⁷ Saliento que a crítica contemporânea não é contra o PNLD propriamente, mas sim contra as reiteradas tentativas do governo federal em inserir livros didáticos e materiais apostilados na Educação Infantil.

orientação que têm como objetivo central a constituição de um determinado perfil docente”, instituindo, assim, um processo de pedagogização da docência na Educação Infantil.

Centralizando-me nas orientações curriculares da BNCC (MEC, 2017a) para a Educação Infantil de agora em diante, destaco inicialmente as contribuições de F. Pereira (2020) em relação aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a referida política curricular indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ela se distancia das diferenças individuais entre as crianças, as escolas de Educação Infantil, as comunidades e os contextos plurais das regionalidades brasileiras. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o autor, supõem que todas as crianças apresentam as mesmas condições cognitivas de aprender e que questões relacionadas aos contextos econômicos e sociais pouco influenciam o processo de aprendizagem. Ainda, por essa via, a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais, colocando-as em uma posição de indivíduos passivos quanto aos processos de socialização.

Além disso, quando a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) sugere os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiências, ela desloca, na ótica de F. Pereira (2020), o foco do planejamento na criança para os conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, as rotinas, o cotidiano, as experiências, as relações, os saberes múltiplos infantis e as aprendizagens passam pelo crivo da lista de objetivos, anulando as potencialidades, desejos, interesses e necessidades das crianças. Com isso, o documento tem uma estrutura curricular que transforma os campos não em experiência, mas em aprendizagem, “didatizados” pelos objetivos.

Em suma, a BNCC (MEC, 2017a), para F. Pereira (2020), descaracteriza totalmente a proposta de trabalho por campos de experiências, pois estes se aproximam das disciplinas escolares e, conseqüentemente, acabam se distanciando de uma pedagogia interdisciplinar. Por essa razão, F. Pereira (2020, p. 77) afirma que o conceito de experiência apresentado

por essa política curricular não é aquele postulado pelo filósofo John Dewey¹⁸ como sendo “resultado das mudanças promovidas pelas interações nos comportamentos, nos conhecimentos, na compreensão de mundo [...] em todos os âmbitos da existência humana”. Isso porque a concepção de experiência que o documento apresenta é fragmentada, justamente por dividir aquilo que deveria ser experiência de vida em “conteúdos previamente determinados para serem aprendidos e tratados como ‘direitos de aprendizagem’” (PEREIRA, F., 2020, p. 83).

Outra crítica realizada aos campos de experiências diz respeito a sua similaridade com o texto proposto na legislação italiana, denominado *Indicação Nacional por um Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução* (ITÁLIA, 2012). De acordo com algumas análises empreendidas por Ariosi (2019), a organização dos campos de experiências brasileiros e italianos é muito semelhante. No entanto, como o documento italiano foi publicado primeiro, a autora cogita uma possível reprodução em relação às denominações de cada campo e suas respectivas funções. Em razão disso, a autora sinaliza que a BNCC brasileira (MEC, 2017a) precisa construir um currículo mais autônomo e alinhado com a realidade do país, e não com práticas de realidades estrangeiras.

A partir das inferências de Ariosi (2019), é possível perceber que o texto da BNCC (MEC, 2017a) é reflexo de um processo que M. O. Silva e Carvalho (2020, p. 511) têm denominado “colonização de currículo”. Nesse processo, documentos, livros didáticos, manuais para professores(as), cursos e *lives* – que tanto têm fomentado o mercado pedagógico brasileiro – apresentam em seu conteúdo inspirações de referenciais italianos.

Prosseguindo a discussão, Medeiros (2021), em sua pesquisa, também faz reflexões interessantes sobre os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, articulando-os com o desenvolvimento humano expresso pela BNCC (MEC, 2017a) em relação à Educação Infantil. Para a autora, quando o documento em pauta segmenta os campos de experiências em objetivos de modo linear, uma “concepção

¹⁸ Para discutir sobre experiência, F. Pereira (2020), em seu artigo, referencia a obra do filósofo John Dewey, *Experiência e Educação*, de 1976.

organicista de desenvolvimento” (MEDEIROS, 2021, p. 87) é assumida, atribuindo apenas às crianças as causas de sua aprendizagem ou não.

Na perspectiva de Medeiros (2021, p. 88), tal lógica organicista do desenvolvimento se intensifica na medida que a BNCC (MEC, 2017a) também realiza, de forma padronizada, uma “divisão por faixas etárias e habilidades cognitivas previsíveis em cada uma delas”. Por essa via, embora Medeiros (2021) considere compreensível esse modo de conceber e validar a organização do desenvolvimento enquanto espécie humana, a referida autora destaca que esse entendimento não pode ser a única maneira de compreender o desenvolvimento humano. Isso porque há de se considerar a “complexidade das relações humanas, das diferentes culturas e formas de se vivenciar cada fase da vida” (MEDEIROS, 2021, p. 93).

Articulada com esses padrões estabelecidos pelo documento em questão, Medeiros (2021) afirma que também há uma universalização da infância e da criança nessa política curricular, através da definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, no entendimento da autora, no texto da BNCC (MEC, 2017a), são consideradas crianças advindas de famílias mais abastadas, com acesso a outros tipos de oportunidades, em comparação às crianças de classe social mais baixa, as quais vêm sendo marginalizadas no âmbito social e educativo na sociedade brasileira. Portanto, a partir da autora, é possível inferir que existe um apagamento das diferenças entre as crianças e as infâncias vividas por elas.

Seguindo por essa via universalista de criança, de infância e de educação, a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), em relação à Educação Infantil, ainda silencia, apaga, as diferenças no que tange às questões étnico-raciais, de gênero e de crianças com deficiência, por exemplo. Reforçando o argumento, M. Souza (2016, p. 150) aponta que a política da BNCC (MEC, 2017a) “não evidencia a perspectiva relacional e identitária presente na dimensão corporal”. Isto é, os corpos infantis não têm gênero, cor e classe.

No entanto, M. Souza (2016, p. 150) destaca que, nas instituições de Educação Infantil, o corpo das crianças, meninos e meninas, brancas e negras, é justamente o espaço de “percepção, do outro e de si, de ver, se ver e ser visto”. E, quando uma “base” nacional, destinada a “todos(as)”, não problematiza as dimensões corporais da criança, ela direciona

um modo específico de ser menino e menina, assim como reforça a negação do corpo negro e a hegemonia do corpo branco. Além disso, não há, em tal política de currículo, na concepção de M. Souza (2016), uma educação voltada para as relações étnico-raciais, pois não são problematizadas questões ligadas ao racismo, ao negro na trajetória brasileira, ao negro na escola e fora dela, por exemplo.

Também nessa discussão, F. Pereira (2020) argumenta que a Base Nacional Comum Curricular nada menciona sobre o trabalho com as crianças com deficiência, síndromes e transtornos. Na concepção do referido autor, talvez esse tema seja o que mais deva preocupar os(as) professores(as) da Educação Infantil, "já que a lista de conhecimentos definidos como 'direitos de aprendizagem' está muito bem definida (rigidamente) por faixas etárias" (PEREIRA, F., 2020, p. 84).

Portanto, o documento da BNCC (MEC, 2017a), na tentativa de homogeneizar a educação, apaga as diferenças. Apaga a existência daquilo que está fora do comum: "os queers, os/as trans, os que não são universais, os negros, as novas formas de vida" (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 57).

Movida pelas discussões suscitadas nesta seção referentes ao documento da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), principalmente no que diz respeito ao seu caráter de currículo prescritivo e linear, na seção seguinte apresento as contribuições de Goodson (2013, 2018, 2019, 2020) sobre currículo. Esse autor se posiciona fortemente contrário à visão de currículo como prescrição em seus estudos – posicionamento com o qual também me identifico –, como será possível perceber no decorrer da seção.

3.5 CONTRIBUIÇÕES DE IVOR GOODSON PARA PENSAR O CURRÍCULO

Quais fatores me movimentam a ir ao encontro das obras de Goodson (2013, 2018, 2019, 2020) para pensar esta pesquisa? Por que escolhi esse autor? Quais são suas contribuições para refletir sobre a docência e o currículo da Educação Infantil? Embora já tenha dado pistas no final da seção anterior, acredito que realizar essas perguntas constitui um caminho pertinente para iniciar a escrita desta seção, uma vez que o autor não faz parte

do campo de estudos da Educação Infantil, porém apresenta conceitos que contribuem para pensar o currículo dessa etapa, como justificarei no decorrer das reflexões reunidas neste texto.

O autor a que me refiro, Ivor Frederick Goodson, é um professor britânico que atua no Centro de Pesquisa em Educação da Universidade de Brighton, na Inglaterra. Conhecido internacionalmente por sua atuação no campo de estudos sobre o currículo e, posteriormente, na área de investigação acerca das histórias de vida de professores(as), o pesquisador é referência para refletir sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, as reformas e políticas educacionais, teorias narrativas, o profissionalismo e a carreira docente (GOODSON, 2013, 2018, 2019, 2020).

No Brasil, algumas de suas obras são referência nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação em Educação. Dentre suas obras, destaco as publicações *Currículo: teoria e história* (GOODSON, 2018), *Aprendizagem, currículo e política de vida* (GOODSON, 2020), *As políticas de currículo e de escolarização* (GOODSON, 2013) e *Currículo, narrativa pessoal e futuro social* (GOODSON, 2019).

Os estudos de Goodson (2018) sobre teorizações curriculares evidenciam que, desde cedo, a supremacia da ideologia do currículo como prescrição – organizado por padrões sequenciais do conhecimento científico através das disciplinas – foi se fortalecendo na esfera educacional. Por essa via, o autor denota que as disciplinas escolares que compõem esse tipo de currículo não foram e não são definidas de uma forma desinteressada, mas em um relacionamento estreito com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais influente for um grupo social, mais poder exercerá na definição “do que” deve ser ensinado nas escolas e para “quais” sujeitos esse conhecimento será transmitido. Os(as) professores(as), perante esse contexto, acabam se tornando os(as) “fornecedores(as)” desses conteúdos e técnicos(as) para a produção de resultados de avaliação predeterminados.

Na sociedade atual, por exemplo, na ótica de Goodson (2019), o currículo tem sido progressivamente legislado pelos governos, sendo transformado em um currículo nacional, único, prescrito, estabelecendo conteúdos, metas, objetivos e padrões que induzem os(as)

professores(as) a realizarem suas práticas educativas com o intuito de cumprir tais determinações. Sua crítica a essa visão curricular consiste no entendimento de que esse currículo, além de estar refletindo no profissionalismo e na compreensão de missão de vida dos professores, tem desconsiderado as situações de vida dos(as) alunos(as), estando distante de suas necessidades, aspirações e interesses.

Desse modo, justamente por criticar frontalmente a concepção prescritiva de currículo, Goodson (2019) defende a urgência de se instituir um *currículo narrativo*, ou seja, um currículo que esteja intimamente ancorado na identidade dos(as) aprendizes e dos(as) professores(as); que diz respeito às suas histórias, missões e experiências de vida, sonhos, paixões, buscas, desejos, preferências. Enfim, é um currículo para aprender sobre si mesmo(a) e sobre o mundo. Somente esse tipo de perspectiva curricular, no ponto de vista do autor, pode engajar e empoderar as aprendizagens dos indivíduos e do grupo no contexto educativo, diferentemente, portanto, do currículo prescrito, que não desperta atração e tampouco engajamento dos(as) estudantes.

Em uma perspectiva ampla, as pesquisas realizadas pelo intelectual inglês são conduzidas pelo entendimento de que é preciso compreender inicialmente o pessoal e o biográfico se se quiser entender o social e o político, o contextual e o coletivo. A partir desse ângulo, Goodson (2019, 2020), ao trabalhar com histórias de vida, por exemplo, desenvolveu significativos projetos, como "*Learning Lives*", realizado no Reino Unido. Esse projeto consistiu em um estudo longitudinal com duração de quatro anos (de 2004 a 2008), que objetivou investigar o significado e a importância da aprendizagem informal na vida dos adultos, bem como identificar as formas pelas quais o aprendizado deles poderia ser potencializado e apoiado. Assim, é fundamentado nessa investigação que o autor opera com o conceito de *aprendizagem narrativa* – um tipo de aprendizagem que "está envolvida na construção e na contínua manutenção da *narrativa da história de vida*" (GOODSON, 2019, p. 113).

A título de esclarecimento, convém salientar que Goodson (2019, 2020), em seus trabalhos investigativos, opera com o conceito de *aprendizagem narrativa* em duas esferas. A primeira se refere ao *currículo* escolar, em que o autor defende a ideia de que se pode

pautar um currículo por meio de narrativas pessoais dos(as) estudantes, como já sinalizei. E a segunda diz respeito às *histórias de vida* de adultos, em especial de professores(as), sendo possível, através das suas narrativas individuais, capturar as aprendizagens realizadas ao longo de suas vidas, assim como a forma como aprendem. Ambas as dimensões dialogam uma com a outra, haja vista que os sujeitos envolvidos fazem parte do contexto educacional.

Na entrevista concedida por Goodson a Tourinho e Martins (2007), o pesquisador relatou que acreditava muito no poder reflexivo dos(as) professores(as). Isso porque os(as) docentes, ao serem reflexivos(as), entram em outra dimensão do conhecimento sobre si, isto é, conseguem sair do “aprisionamento de um conhecimento formal particular no qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas” (GOODSON *apud* TOURINHO; MARTINS, 2007, p. 59), para além de somente especialistas da Educação. O efeito dessa ação introspectiva desperta outra percepção da profissão e satisfação pessoal dos(as) profissionais. Estes, ao olharem para si mesmos(as) como indivíduos que vivem diferentes experiências em suas vidas, tornam-se “mais felizes e melhores professores, porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estarão experienciando o mundo” (GOODSON *apud* TOURINHO; MARTINS, 2007, p. 59). Esse movimento possibilita que estabeleçam uma relação mais próxima e significativa com seus(suas) estudantes.

É seguindo por essa direção que Goodson (2019, 2020) cunha um novo conceito, de *desenvolvimento docente*, que está enraizado tanto no pessoal quanto no profissional. A vida e o ofício dos(as) professores(as), nessa perspectiva, são moldados por condições vivenciadas dentro e fora da escola, as quais repercutem diretamente no modo como constroem sua carreira profissional e atuam nas salas de aulas com seus(suas) alunos(as).

Além disso, apoiado em suas investigações com histórias pessoais, Goodson (2019) busca identificar nas narrativas dos(as) professores(as) “pontos de *refração*” referentes às políticas de reestruturação educacional vigentes em determinados períodos históricos nacionais. Nesse cenário, o pesquisador britânico trabalha com os seguintes conceitos: *narrativas sistêmicas, narrativas de vida profissional e refração*.

Em suma, as *narrativas sistêmicas* dizem respeito aos discursos expressos em fontes documentais das iniciativas de reforma e reestruturação educacional, empregados por agências governamentais, em contexto específico de um país. Já as *narrativas de vidas profissionais*, que são antagônicas às primeiras, estão relacionadas às falas dos(as) professores(as), ouvidas em entrevistas, quando estes(as) estão imersos(as) na rotina escolar. A *refração*, por seu turno, é a capacidade de redirecionar padrões globais, reorganizando-os em períodos históricos e contextos culturais. Na perspectiva de Goodson (2019, p. 87), "a refração é similar ao conceito de recontextualização". Por esse ângulo, é possível avaliar o grau de desvio de uma política educativa, por exemplo, quando se justapõem as duas narrativas anteriores, a sistêmica e a de vida profissional. São por essas vias conceituais, portanto, que o autor em estudo opera na maioria de suas investigações.

Mas, afinal, o que têm a ver todos esses conceitos apresentados por Goodson (2013, 2018, 2019, 2020) com esta pesquisa, que tem como objetivo investigar os modos como os(as) professores(as) de pré-escola, através de suas narrativas, concebem o currículo da Educação Infantil a partir de suas práticas? É sobre essa pergunta que pretendo dissertar nas próximas subseções.

Todavia, posso antecipar resumidamente que as relações conceituais explicitadas pelo autor me auxiliam a pensar a Educação Infantil e a docência por duas ordens. A primeira está relacionada ao *currículo narrativo* em si, concepção que requer compreender os processos de aprendizagem ligados às singularidades e às experiências vividas pelos sujeitos que frequentam o espaço coletivo da Educação Infantil, no caso, as crianças e os(as) professores(as). Ambos apresentam diferentes saberes que são articulados no cotidiano, possibilitando que o currículo seja apoiado por narrativas de percursos pessoais.

A segunda ordem diz respeito às *narrativas de histórias de vida dos(as) professores(as)*, atentando para os seus conhecimentos profissionais, pessoais, práticos e pedagógicos. Nessa esfera, entendo que os múltiplos saberes dos(as) docentes reverberam no modo como operacionalizam e concebem o currículo da Educação Infantil. Sendo assim, convém destacar a importância desse tópico, pois oferece contributos relevantes para sustentar a minha pergunta de pesquisa, que é justamente investigar de que modos os(as)

docentes de pré-escola, atuantes na rede pública de ensino, compreendem o currículo da Educação Infantil em suas práticas educativas por meio de suas narrativas.

Os demais aportes conceituais, como *narrativas sistêmicas* e *refração*, serão articulados na terceira subseção. Nessa perspectiva, a partir dos estudos de Goodson (2013, 2018, 2019, 2020), apresento, a seguir, discussões que relacionam currículo, docência e narrativa e, posteriormente, currículo e histórias de vida de professores(as).

3.5.1 Currículo, narrativa e docência

O termo currículo, etimologicamente, de acordo com Goodson (2018), vem da palavra latina *scurre*, que significa correr. Seu sentido se refere a curso ou a carro de corrida. Sua imagem leva à visualização de uma pista a ser percorrida, um caminho ou ainda um trajeto predeterminado a ser seguido (ROSA *et al.*, 2011). Na concepção de Rosa *et al.* (2011), o currículo associado a um percurso predeterminado se relaciona tanto ao “formato” desse trajeto quanto ao modo de execução da corrida. Ou seja, existe uma forma correta e mais eficiente de correr.

Sendo assim, o currículo, ao ser “definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado”, como pontua Goodson (2018, p. 49), pode ser traduzido como o “conteúdo” a ser exibido para estudo. De acordo com Goodson (2018), os registros históricos datam que essa compreensão conceitual se originou no século XVI, em uma época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa nos Estados-nação da Europa Ocidental. Nesse contexto, cabe salientar que o poder de diferenciação entre as classes sociais já se mostrava presente: “os ‘eleitos’ [filhos de famílias abastadas] recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais [os pobres do campo] recebiam um currículo mais conservador” (GOODSON, 2019, p. 61).

Diante do exposto, a minha intenção não é narrar a história do currículo em si, até porque não é o foco desta pesquisa. A questão que me interessa esclarecer, neste primeiro momento, é justamente o vínculo entre currículo e prescrição que desde cedo foi se desenhando na história da educação. Na ótica de Goodson (2018), com o tempo – e

considerando as mudanças sociais, políticas e econômicas da sociedade –, essa concepção curricular foi sobrevivendo e se fortalecendo no plano educacional, com padrões sequenciais de aprendizado cada vez mais sofisticados.

Ao se apoiar nos estudos de Zygmunt Bauman sobre educação, Goodson (2019) menciona que a aprendizagem se divide em três tipos correlatos, mas distintos. O primeiro está relacionado à aprendizagem primária, em que o conteúdo escolar é repetido e relembado para ser entendido pelo(a) aluno(a) – o currículo formal, por assim dizer. O segundo diz respeito à aprendizagem secundária, a qual envolve a ação de “aprender a aprender”. O último, a aprendizagem terciária, refere-se a viver sem seguir uma regularidade; implica romper com os padrões normativos, prescritivos do currículo. Essa aprendizagem, nas palavras do autor, caminha para a “definição, apropriação e a narrativa contínua de seu próprio currículo” (GOODSON, 2019, p. 93).

A problemática apresentada por Goodson (2019) consiste no fato de que, na sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica em que vivemos, os currículos escolares, de uma forma geral, têm se estruturado em antigos padrões de desenvolvimento e estudos curriculares, ou seja, na aprendizagem primária e prescritiva. Essa compreensão de currículo, segundo o referido autor, se origina na crença de que é possível simplesmente definir o conteúdo de um programa de estudo e depois ensiná-lo de forma sequencial e sistematizada aos(às) estudantes, com vistas a atingir determinados objetivos e metas.

As disciplinas escolares ou “acadêmicas” – como Biologia, Matemática, Geografia, História, entre outras áreas científicas –, que compõem a organização do currículo em pauta, são consideradas, na concepção de Goodson (2019), um tipo de conhecimento teórico abstrato dissociado da vida cotidiana dos(as) alunos(as), bem como do mundo do trabalho. Tais disciplinas, de acordo com o autor, tendem a se distanciar progressivamente da relevância social ou da vocação dos(as) aprendizes.

Os interesses, desejos, necessidades, sonhos, paixões, experiências, propósitos de vida e múltiplos saberes dos(as) alunos(as) não são considerados importantes nesse currículo definido, pré-embalado. Na verdade, são descartados, na perspectiva de Goodson (2019). Os(as) estudantes não são vistos(as) como pesquisadores(as), mas sim como

recipientes passivos do conhecimento de outras pessoas. O resultado disso? Descontentamento, desinteresse e falta de “engajamento” discente pelo aprender, sob o ponto de vista do referido autor.

Além desses aspectos, Goodson (2018, 2019) evidencia que o currículo como prescrição sustenta crenças relevantes sobre Estado, escolarização pública e sociedade. Em outras palavras, para o autor, esse tipo de currículo respalda o mito de que o conhecimento e o controle residem não só no governo central como nas burocracias educacionais e na comunidade universitária. Assim sendo, esses “grupos de interesse poderosos” (GOODSON, 2019, p. 98) que legitimam o currículo como prescrição são encarados como estando no “controle”, e as escolas são vistas como “prestadoras de serviços”, podendo ganhar certo grau de autonomia se seguirem as regras estipuladas por tais instituições controladoras. Ainda, nesse âmbito, não se pode esquecer de que o currículo prescritivo compõe o material para avaliação e validação pública em massa.

E qual é o papel dos(as) docentes, diante desse cenário? Estes(as), para Goodson (2019), são os(as) fornecedores(as) de conteúdos e técnicos(as) para a produção de resultados de avaliação predeterminados. Para que continuem exercendo a sua profissão, precisam seguir as determinações do currículo prescrito: cumprindo o estabelecimento de metas, objetivos e resultados, visando ao gerenciamento do desempenho dos(as) alunos(as) através das avaliações. Portanto, os(as) professores(as) basicamente exercem um papel burocrático, de “prestação de contas” para o governo. Seus poderes de criar propostas criativas para e com os(as) alunos(as), nessa conjuntura, acabam sendo sufocados no cotidiano educativo ou, quando as realizam, permanecem implícitas, sem registros.

Essas questões apresentadas por Goodson (2019) sobre o controle governamental e a atuação dos(as) professores(as) possibilita-me refletir sobre o papel da nossa Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) no que concerne à Educação Infantil. Há de se lembrar que a proposta da BNCC (MEC, 2017a), conforme apontam I. Barbosa, Silveira e Soares (2019), mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado no campo educacional através da avaliação das crianças desde a primeira etapa da Educação Básica, além da avaliação do próprio ofício docente.

Nessa direção, segundo as referidas autoras, a BNCC (MEC, 2017a) presume uma visão de controle tanto da formação quanto do trabalho dos(as) professores(as) e gestores(as) que atuam nas escolas de Educação Infantil, existindo um monitoramento das suas práticas pedagógicas. De modo semelhante, os livros didáticos, as apostilas e os manuais de formação para os(as) professores(as) produzidos com base na BNCC (MEC, 2017a) por empresas educacionais “parceiras” do governo também fomentam esse monitoramento estatal sobre as creches e pré-escolas brasileiras e seus(suas) respectivos(as) profissionais.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento listados por tal política curricular é um exemplo estratégico de como é realizado esse controle educacional. Os(as) professores(as), nesse caso, são induzidos(as) a planejar suas propostas educativas no intuito de atingir determinados objetivos prescritos pela BNCC (MEC, 2017a) ou pelos “artefatos pedagógicos” provenientes dela (BARBOSA, I.; SILVEIRA; SOARES, 2019). Nesse contexto, ressalvo que as prescrições curriculares da Educação Infantil expressas no documento da Base são distintas do modelo de currículo prescritivo apontado por Goodson (2018, 2019, 2020), como aquele organizado por áreas de conhecimento, sistematizados por meio das disciplinas escolares.

Nessa normativa, como já salientei em seção anterior, são atribuídos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, “campos de experiências” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para a Educação Infantil. Estes, portanto, são os elementos-chave de que grandes empresas do setor educacional têm se apropriado para a produção de livros didáticos e manuais pedagógicos, com a intencionalidade de prescrever e direcionar, como afirmam M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021), os modos como os(as) professores(as) devem atuar em sua profissão com bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Do meu ponto de vista, a docência na Educação Infantil tramada por essas vias “formatadoras” pode dificultar que o(a) professor(a) expanda o seu olhar enquanto profissional criativo(a), autônomo(a), produtor(a) de saberes, crítico(a), reflexivo(a) e pesquisador(a). Acredito que prescrever o exercício profissional docente significa limitar sua

autoria, seu poder inventivo de promover experiências diversificadas às crianças, de organizar os espaços, os tempos e os materiais como considera possível de ser relevante às aprendizagens das crianças, levando em conta os desejos, necessidades, preferências e curiosidades delas.

Nesse sentido, pelo viés de Goodson (2019, 2020), aceitar um currículo prescritivo como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico não é certamente proporcionar aprendizagens baseadas em investigações que busquem engajar o(a) aprendiz em um processo formativo de autoconhecimento, descobertas, experimentações, criatividade, formulação de hipóteses, construção de conhecimento, entre outras ações significativas, por exemplo. Nesse currículo, não há espaço para narrativas de identidade e de gerenciamento de vida, como propõe o "currículo narrativo" (GOODSON, 2019).

Sob o prisma de Goodson (2019), o *currículo como narrativa* consiste no entendimento de que a aprendizagem é um processo formativo e construído com base na narrativa de vida e de identidade do(a) aprendiz. Os motivos que emergem dessa *aprendizagem narrativa* são os sonhos, paixões, aspirações, autoconhecimento, histórias pessoais, experiências, interesses e saberes múltiplos existenciais. Todos(as) são engajados na contínua elaboração da missão de vida das pessoas.

De forma a exemplificar como opera o currículo narrativo, Goodson (2019) apresenta um projeto extracurricular, intitulado "*Learning Place and Identity*", desenvolvido na Austrália por diferentes pesquisadores(as). O autor relata que um grupo de estudantes adolescentes aborígenes participou desse estudo, embarcando com seus(suas) professores(as) e mentores(as) em percursos de aprendizagem personalizadas. Como metodologia, foram utilizadas distintas ferramentas de cunho pessoal, como objetos e fotos de lugares considerados importantes para os(as) estudantes. Além disso, foram incluídas entrevistas em grupos focais e análises documentais.

Os fatores que me interessam compartilhar a respeito desse projeto são as análises de Goodson (2019) sobre a jornada investigativa e as narrativas tecidas entre alunos(as) e pesquisadores(as) com a intencionalidade de demonstrar o funcionamento do currículo como narração. No entendimento do referido autor, as narrativas são contadas e

recontadas, descobertas e criadas, assim como são vividas e experimentadas. As narrativas são vivências e, ao comunicá-las, conectam modos de vida alternativos. Ainda, possibilitam construir um conjunto de simbolismos, regras, valores e estrutura de poder.

Prosseguindo nesse caminho, o autor relata em suas análises que o currículo narrativo ficou evidente de diversas formas, as quais interpretei como sendo seis dimensões: 1. Engajamento, 2. Transformação pessoal, 3. Comunidade e interação, 4. Diversidade cultural e liberdade, 5. Cidadania ativa, e 6. Construção conjunta de conhecimento na era da informação.

Em relação à primeira dimensão, Goodson (2018) aponta que é através do engajamento que as pessoas constroem sentidos em suas narrativas. Assim, quando a história de vida do ser humano está no centro do projeto educativo e, ao mesmo tempo, o processo e o conteúdo de aprendizagem se conectam, diferentes sentidos são despertados, de modo a engajar os indivíduos em determinado propósito. No caso dos(as) estudantes aborígenes, o engajamento se manifestou por meio do interesse de simplesmente escutar a história de vida do outro.

Quanto à segunda esfera, o autor menciona que o indivíduo, ao mudar as histórias que narra sobre si, modifica-se. Contar sobre suas vivências, nesse contexto, possibilita que dê sentido às suas aspirações pessoais. Dessa maneira, conforme Goodson (2019, p. 109), a “transformação pessoal é crucial para a aprendizagem profunda”.

No que se refere ao terceiro aspecto inferido, em relação a comunidade e interação, o autor exprime que as pessoas e comunidades constroem histórias como um recurso inicial de entendimento e renegociação de suas próprias vidas. Tais histórias, por sua vez, são arquitetadas sobre uma estrutura tácita de crenças e compromissos, os quais podem ser usados na edificação da identidade comunitária. No caso do projeto em pauta, por exemplo, tanto professores(as) quanto estudantes reconstruíram suas narrativas pessoais em relação ao sentido de ser docente e discente, na perspectiva de Goodson (2019).

Considerando as tradições dos(as) jovens aborígenes investigados(as), na quarta dimensão – diversidade cultural e liberdade –, o intelectual britânico apresenta como argumento central a potência de os(as) estudantes terem reelaborado suas experiências

pessoais antigas, carregadas de herança cultural, em novos contextos de aprendizagem, sem apagar suas tradições. Por outro lado, na quinta esfera, sobre cidadania ativa, o autor argumenta que conhecer a história da comunidade é um ponto-chave para esclarecer questões de cidadania na aprendizagem, porque possibilita identificar como as pessoas se comportam no mundo social, bem como negociam “a verdade e o direito” (GOODSON, 2019, p. 110) na sociedade.

No que concerne à construção conjunta do conhecimento, expressa no sexto aspecto, Goodson (2019) novamente sinaliza a relevância de a aprendizagem ser ancorada em investigações que vão ao encontro do pessoal, do local, da realidade de vida do sujeito. Desse modo, o(a) aprendiz pode desenvolver altas capacidades de solucionar problemas, identificar conceitos abstratos sobre determinado tema e mapear conhecimentos diversos, contribuindo para o meio societário.

A partir das considerações realizadas por Goodson (2019), as quais evidenciam que a aprendizagem narrativa mantém uma relação profícua com a vida das pessoas, o autor define, como dinâmica do currículo narrativo, três histórias, que podem ser conferidas na Figura 3, a seguir.

FIGURA 3

A interação dinâmica do currículo narrativo.



Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em Goodson (2019, p. 113).

Como é possível identificar, a Figura 3 demonstra a interação dos elementos que estão no cerne do currículo proposto por Goodson (2019), os quais são compreendidos através das histórias de ordem da vida do sujeito, do âmbito da sua cultura e daquelas que são desveladas, ao passo que o conhecimento é construído e utilizado no coletivo. Dessa forma, quando esses componentes se articulam, a aprendizagem baseada em investigação acontece. Isso, por sua vez, requer uma pedagogia facilitadora e aberta, na qual as relações de poder existentes entre estudante e professor(a) “se deslocam da interação de especialista-novato para a de facilitador-agente aprendiz” (GOODSON, 2019, p. 114).

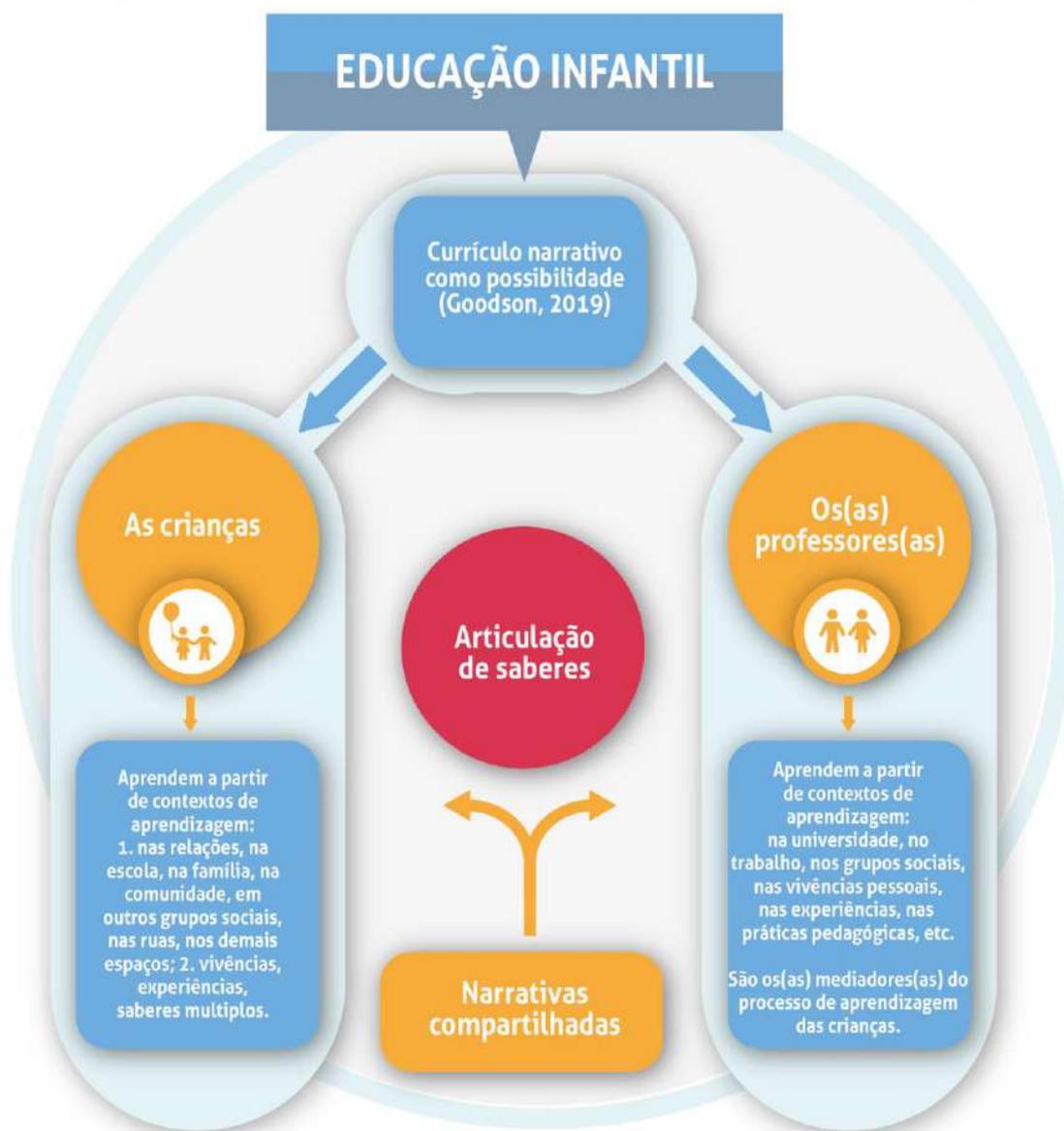
Em suma, as narrativas oportunizam encontros educativos nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, entre seus pares, com suas tradições e cultura, com seus propósitos futuros e com tantas outras particularidades vitais. Logo, a aprendizagem narrativa é o antídoto para a aprendizagem primária, prescritiva de currículo, que tanto tem desmotivado muitas gerações estudantis (GOODSON, 2019).

Perante essas questões discutidas, consigo estabelecer possíveis articulações com a Educação Infantil. Parto do pressuposto de que o currículo dessa etapa também pode se constituir por narrativas de aprendizagens. Para isso, elaborei um esquema que me auxilia a desenvolver essa proposição, como apresento na Figura 4, a seguir.

Partindo da premissa de que o currículo narrativo está intimamente ancorado na constituição, nas singularidades e nos percursos de vida dos sujeitos, logo pensei nas crianças e nos(as) docentes que cotidianamente compartilham suas vidas na Educação Infantil. Interpretando as enunciações da Figura 4, fiz o seguinte raciocínio para articulá-las com a concepção curricular proposta por Goodson (2019): as crianças, como sujeitos sociais e culturais (MEC, 2009b), aprendem e constroem saberes diversos conforme as brincadeiras, interações e situações que vivenciam em diferentes ambientes, como na família, na comunidade, na escola, nas ruas, nos parques e em outros espaços e relações sociais em que se envolvem.

FIGURA 4

Currículo narrativo e Educação Infantil: uma possibilidade



Fonte: Elaborada pela autora.

Por essa via, entendo que as crianças vão reorganizando esses conhecimentos e aprendizagens (que estão em contínua formação) em narrativas pessoais de vida, as quais são compartilhadas quando frequentam o espaço coletivo da Educação Infantil. De modo semelhante, os(as) professores(as), com suas “bagagens” acadêmicas, profissionais, pessoais e culturais, também constituem narrativas de vida que reverberam no exercício de sua docência com as crianças na escola.

Nesse contexto, entendo ainda que os(as) docentes são os(as) mediadores(as) dos processos de aprendizagem das crianças quando realizam um trabalho pedagógico intencional que leva em consideração a oferta de contextos, nos quais são pensados os tempos, os espaços e os materiais (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020); e quando se colocam como parceiros(as) das crianças, construindo uma relação de diálogo, respeito, confiança e reciprocidade com elas.

Portanto, trata-se de um(a) professor(a) que, na perspectiva de R. S. Carvalho (2021), reconhece a intencionalidade de seu trabalho educativo, investiga, observa, planeja, está atento(a) ao que as crianças dizem, cria possibilidades, amplia saberes e interesses, com base nas suas experiências e conhecimentos pedagógicos e pessoais. Partindo dessa lógica, compreendo que esse(a) profissional é autor(a) da sua própria docência, e não mero(a) executor(a) de atividades prescritivas, ditadas em livros didáticos. Logo, é um(a) professor(a) que produz currículo, torna-o narrável, construindo, assim, um currículo narrativo ao lado das crianças.

Seguindo por esse caminho, também encontro possíveis diálogos entre a natureza do currículo narrativo e o próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b). Acredito que, quando essa normativa define que o currículo da primeira etapa da Educação Básica é desenvolvido quando se consideram as experiências e conhecimentos infantis a serem engajados no trabalho pedagógico, significa que esse currículo valoriza e reconhece singularidades da ordem da vida do sujeito, de suas vivências, histórias, percursos investigativos, preferências e saberes múltiplos.

Desse modo, pensar em um currículo narrativo como possibilidade na Educação Infantil significa entendê-lo, no meu ponto de vista, como um currículo que abrange as experiências de vida das crianças, assim como dos(as) professores(as). É um currículo que potencializa a autoria docente, justamente por considerar as vivências, as práticas, as histórias, os conhecimentos pedagógicos e a formação dos(as) profissionais da Educação Infantil. O currículo narrativo, portanto, constitui-se como espaço para muitas atribuições de sentidos. Estas, pelo menos, são interpretações iniciais que consigo realizar sobre o assunto a partir de Goodson (2019), como busquei mostrar na Figura 4.

Sendo assim, nas próximas páginas, darei sequência a essas discussões, mas focalizando nas histórias de vida dos(as) professores(as).

3.5.2 Currículo e histórias de vida dos professores

Durante o desenvolvimento de minha pesquisa, a partir da proposição de um grupo focal¹⁹ (DAL'IGNA, 2011) de professores(as) da Educação Infantil, diferentes narrativas foram compartilhadas a respeito das atuações docentes e concepções pedagógicas desses(as) profissionais. No entanto, Goodson (2019, 2020) sinaliza que as narrativas, quando contadas, não são compostas por fatos isolados, sem as “marcas” de vida dos sujeitos. Pelo contrário, são atravessadas por histórias e singularidades pessoais, bem como por forças sociais mais amplas, como é possível depreender no projeto “*Learning Lives*”, do qual o autor fez parte no Reino Unido.

Nessa pesquisa longitudinal, o autor aponta que existem desafios a serem enfrentados pelo(a) investigador(a) quando este(a) trabalha com narrativas individuais. O primeiro seria o fato de que a história de vida pessoal é um dispositivo individualizador quando não contextualizado, pois tende a visibilizar as particularidades da personalidade e das características pessoais, podendo, assim, ignorar circunstâncias coletivas e movimentos históricos (GOODSON, 2019).

Conforme Goodson (2019), outro desafio diz respeito à “roteirização” da história de vida pessoal. Isso porque os roteiros sociais operados pelas pessoas ao contar sobre suas trajetórias de vida não são autônomos, mas derivados de caracterizações que elas mesmas atribuem para si e de padrões sociais que assumem na sociedade. Por exemplo, em minha pesquisa, os(as) participantes representaram diferentes regiões brasileiras, trazendo marcas culturais e tradições em suas identidades; ainda, muitos(as) deles(as) desempenharam vários papéis de cunho social para além de atuações como professores(as) da Educação

¹⁹ No próximo capítulo, o metodológico, abordarei a estratégia de grupo focal como metodologia de pesquisa.

Infantil, bem como pertenciam a classes sociais distintas e se identificavam por determinada raça, etnia e gênero. Nesse caso, seguindo os pressupostos de Goodson (2019), esses arquétipos sociais que exemplifiquei puderem ser percebidos nas narrativas dos(as) docentes investigados(as), demandando-me, junto dos(as) pesquisados(as), situar cultural e socialmente suas histórias de vida para poder compreendê-las.

Todavia, como evidencia Goodson (2019, p. 133), tais “histórias de vida não reconhecem essa localização cultural explicitamente nem refletem sobre a sua localização histórica em um tempo e um lugar particulares”. Eis que surge então o terceiro dilema: a possível descontextualização da história de vida. Assim, o contexto histórico das trajetórias individuais precisa ser compreendido de forma aprofundada em relação ao tempo e à periodização.

Nessa perspectiva, para que as narrativas de vida e de aprendizagem não caiam nas armadilhas da individualização, da roteirização e da descontextualização, Goodson (2019) aponta o cuidado necessário tanto com o tempo e o período histórico quanto com a localização contextual. E, quando se trata especificamente da aprendizagem em uma história de vida, o autor pondera a importância de se considerar sempre a conjuntura na qual essa aprendizagem acontece, conforme os seguintes pontos: 1. As vivências pessoais do indivíduo, 2. A trajetória das instituições que ofereceram oportunidades de aprendizagem formal, e 3. As histórias das comunidades e dos lugares em que a aprendizagem informal se desenvolve.

Nessa discussão, convém destacar como Goodson (2015) diferencia a estória e a história de vida dos professores. Estória significa uma narrativa que remete a uma experiência vivenciada pelo(a) professor(a), sem este(a) se preocupar em contextualizá-la em determinado tempo e espaço. A estória se transforma em história a partir do momento em que é contextualizada pelo indivíduo que escuta o(a) professor(a), como é o caso de um(a) pesquisador(a) que realiza pesquisa com professores(as), por exemplo. Para tanto, o(a) investigador(a) precisa contextualizar tal narrativa relatada pelo(a) docente investigado(a), seja através de fontes históricas e documentais, seja por aspectos da cultura,

da comunidade, da localização desse(a) professor(a) e das relações sociais estabelecidas por eles(as), por exemplo.

Ouvir as experiências dos(as) docentes, bem como proporcionar-lhes espaço para que sua “voz” se faça presente e latente é um movimento importante quando se realiza uma pesquisa sobre histórias de vida dos(as) professores(as), de acordo com Goodson (2015). Dessa maneira, do ponto de vista do autor, colocar os(as) docentes no centro da ação, potencializando suas narrativas, configura-se como ação política por parte do(a) pesquisador(a), além de dar visibilidade ao direito que o(a) professor(a) tem de se expressar, de apontar suas opiniões sobre a sua docência, sobre a educação, sobre as experiências que vivencia no âmbito pessoal e profissional, entre outras esferas culturais e sociais que ajudam a corporificar a vida docente.

Nesse processo, na perspectiva de Goodson (2015), quando os(as) docentes estão envolvidos na construção contextual de determinada situação, evento ou fenômeno, passam a ser menos contadores(as) de estórias e começam a ser mais investigadores(aa) da própria vida. Sendo assim, a noção de voz dos(as) professores(as) é relevante no sentido de que comporta “o tom, a linguagem, a qualidade e os sentimentos que são transmitidos no modo como o professor se expressa” (GOODSON, 2015, p. 50). E, no âmbito político, a voz do(a) professor(a) também está relacionada ao seu direito de se manifestar e de ser representado(a), agindo, dessa maneira, de forma “contracultural na medida em que [o docente] atua contra o poder/conhecimento detido e produzido pelos políticos e pela administração” governamental (GOODSON, 2015, p. 50).

Além dessas questões, ao explorar o conhecimento profissional dos(as) professores(as), o referido autor opera com o conceito de “desenvolvimento docente” (GOODSON, 2019, p. 144), o qual consiste em incluir a dimensão pessoal e profissional como aspectos que dão forma às vidas e carreiras dos(as) professores(as). Experiências e acontecimentos advindos do passado, bem como do futuro, que acontecem em casa, na escola e na esfera social mais abrangente dos(as) docentes influenciam em como constroem suas realidades profissionais, suas perspectivas pedagógicas e seus próprios modos de atuação na dinâmica escolar com as crianças. Nesse contexto, limitar e definir os saberes

dos(as) docentes apenas às fronteiras da sala de aula seria promover o desempoderamento diante do seu ofício educacional.

O desenvolvimento docente, como aponta Goodson (2019), tem sido caracterizado também de outras maneiras. Dentre elas, há a ideia de que os(as) professores(as) novatos(as) avançam mediante uma série de estágios de desenvolvimento pautada em preocupações, começando pela luta pela sobrevivência, indo em direção a anseios relacionados aos(às) estudantes e às questões curriculares. Existe ainda o entendimento de que os(as) professores(as) iniciantes avançam por meio de estágios, partindo de uma realidade "fantasiosa", "impactante" ou de "dominação". Por outro lado, há a compreensão de que o desenvolvimento docente tem conectado a biografia pessoal com parâmetros contextuais mais amplos – que é a perspectiva defendida pelo autor.

A título de exemplo, vale relatar que, para investigar como o conceito em pauta se articulava na prática, Goodson (2019) acompanhou um coletivo de docentes universitários por dois anos, desde quando ingressaram no cenário da faculdade. O autor pôde então observar como os(as) profissionais aprenderam não só a se reconhecer como professores(as) como também a se portar diante das condições de trabalho e a se tornar parte da comunidade profissional.

Diante dessas circunstâncias, o autor concluiu que os(as) professores(as) conseguiram perceber o seu potencial pessoal/profissional, ao passo que o ensino e o desenvolvimento docente eram definidos, interpretados e facilitados cotidianamente dentro de um contexto institucional mais amplo – como atividades extracurriculares e contato com a comunidade de fora da universidade. Goodson (2019) também identificou que os(as) docentes se sentiram parte da comunidade profissional na qual estavam inseridos quando construíram um entendimento mais abrangente acerca de seu trabalho, para além do gerencialismo do tempo, da preparação dos planos de aula, da interpretação das diretrizes curriculares da faculdade e da apresentação de aulas, por exemplo. Os(as) professores(as) aprenderam, nesse caso, a considerar realidades micropolíticas e contextuais da vida escolar.

Além disso, vale enfatizar a preocupação do autor, durante essa investigação, em ouvir atentamente a voz dos(as) professores(as) que dela participaram. Isso se justifica, porque, para Goodson (2019, 2020), melhorar a maneira de desenvolver modelos sensíveis de desenvolvimento profissional – atentando para o conhecimento prático, pessoal e pedagógico docente – é, antes tudo, ouvir os(as) profissionais aos(às) quais esse desenvolvimento se endereça. A atitude de escutar é uma das funções primordiais do(a) pesquisador(a) quando realiza pesquisa com histórias de vida e narrativas.

A partir dos aspectos elucidados, o fator que me interessa ressaltar, neste segundo momento, é justamente o poder que a história de vida dos(as) professores(as) representa quando estes(as) exercem seu ofício enquanto educadores(as) e quando narram a sua docência. É possível verificar, através das narrativas dos(as) docentes, atravessamentos da ordem social, cultural e política, bem como conhecimentos advindos de suas vivências passadas e atuais. Todos esses fatores reverberam nos sentidos que os(as) professores(as) atribuem aos seus fazeres pedagógicos, como enxergam sua docência, a si mesmos(as) e seus(suas) aprendizes, refratam as políticas educacionais, concebem o currículo e a educação, encaram as realidades de vida da escola e da comunidade local e vislumbram propósitos futuros.

É sob tal perspectiva, portanto, que encontrei subsídios para pensar esta pesquisa, pois entendo que os múltiplos saberes dos(as) docentes reverberam no modo como operacionalizam e concebem o currículo da Educação Infantil e seus respectivos sujeitos. E as narrativas ecoadas pelos(as) professores(as) participantes foram as ferramentas para ir ao encontro dessa questão.

3.5.3 Narrativas sistêmicas e narrativas de histórias de vida

Em tempos de mudança educacional, Goodson (2019) realizou um projeto multidisciplinar e multinacional denominado "*Professional Knowledge*", o qual abrangeu profissionais de países como Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha, Finlândia, Suécia e Grécia no período entre 2004 e 2008. Esse estudo objetivou entender como planos de

reforma e reestruturação educacional afetavam os padrões de conhecimento profissional de professores(as) e agentes da saúde. Com foco no setor educacional, o autor, nessa investigação, empregou uma abordagem narrativa para estudar dois tipos de narrativa, as *sistêmicas* e as *de vida profissional* (GOODSON, 2018, 2019).

As *narrativas sistêmicas* compreendem as principais fontes documentais, provenientes de órgãos governamentais, sobre as iniciativas de reforma e de reestruturação, considerando cada área regional e nacional de determinado país. Para aproximá-las das estruturas educacionais, essas narrativas foram contrastadas com as *narrativas de vida profissional*, as quais centralizaram entrevistas realizadas com um grupo de professores(as) atuantes em escolas secundárias nacionais.

Inicialmente, Goodson (2019) estabeleceu uma relação entre períodos históricos de reestruturação e as narrativas sistêmicas, pois a definição de períodos, na visão do autor, possibilitava determinar a ação profissional e as narrativas profissionais em pontos específicos do tempo histórico. Essa periodização, à medida que revelava significativos fatos sobre mudanças na educação em um contexto nacional, também demonstrava como diferentes equipes nacionais organizavam seus modos de lidar com instituições estatais. Dentre suas análises a respeito disso, o autor verificou que as reformas neoliberais constituíram um movimento mundial e delinearam algumas das suas principais características na contemporaneidade.

Em um segundo momento de seu estudo, o referido autor justapôs as narrativas sistêmicas às narrativas de vida profissional. Com esse movimento, Goodson (2019, p. 79) foi capaz de observar uma variedade de “pontos de refração ou membranas de meio social” em que as políticas de reestruturação conseguiram atravessar os sistemas nacionais, regionais, conselhos escolares, inclusive as escolas e os(as) professores(as). Isso significou, na ótica do autor, que um amplo espectro de reações pôde acontecer. A Figura 5, a seguir, exemplifica esses comportamentos no que concerne à justaposição das narrativas sistêmicas às de vida profissional de professores, segundo o trabalho do autor.

FIGURA 5

Respostas de estratégias diferenciadas à justaposição de narrativas sistêmicas a narrativas de vida profissional.



		
Políticas de reestruturação	Integração	Profissional reconstruído
Políticas de reestruturação	Contestação	Profissional contestado
Políticas de reestruturação	Resistência	Profissional resistente
Políticas de reestruturação	Dissociação	Profissional dissociado

Fonte: Inspirada em Goodson e Lindblad apud Goodson (2019, p. 80).

Com base no exposto, considero que, quando uma política de reestruturação – narrativa sistêmica – é justaposta à vida do(a) profissional, zonas de refração podem ser geradas, como de integração, contestação, resistência e dissociação. Contudo, o principal agente que gera tais tipos de reações é o(a) próprio(a) profissional quando este(a) se apresenta reconstruído(a), contestado(a), resistente ou dissociado(a). Em outras palavras, se o(a) trabalhador(a) se encontra dissociado(a) ou resistente dentro de determinada política de reestruturação, o contexto de refração será de dissociação ou de resistência, e assim consecutivamente.

A exemplo disso, Goodson (2019) evidenciou, através de entrevistas, que os(as) profissionais portugueses(as) sentiram profundo desconforto com as políticas governamentais dominantes, criando zonas de contestação e resistências. Cabe salientar, nessa circunstância, que houve um atravessamento de diferenças geracionais desses(as) trabalhadores(as). Assim, os(as) professores(as) e enfermeiros(as) mais experientes tenderam a ignorar as pressões das políticas, utilizando de sua experiência e saberes universitários como ferramentas para conseguir lidar com as novas demandas de trabalho e como compensação pela carência de conhecimento atualizado. Em contrapartida, os(as)

docentes de meia-idade encararam as condições de trabalho como sendo mais intensas e de maior pressão.

De modo a demonstrar a complexidade da refração das reestruturações, o autor expõe e analisa um outro caso, o espanhol. Em sua investigação, percebeu que os(as) professores(as) espanhóis(las) enxergavam a sua profissão e o seu ofício de maneira mais cotidiana e pessoal, encarando com certo ceticismo e indiferença o impacto das políticas nas práticas educativas. Os projetos educacionais ligados a diferentes partidos políticos foram recebidos com pouquíssima importância pelos(as) docentes e considerados incapazes de afetar as condições do seu trabalho pedagógico. Nesse caso, através das evidências de Goodson (2019, p. 85), “a reestruturação não foi notada como um tipo de expressão local de dinâmicas globais”, mas de outra forma, que teria de ser estudada por especialistas da área, na perspectiva do autor.

Assim, é possível depreender, sob o prisma de Goodson (2019, p. 87), que a *refração* se refere à “capacidade de padrões globais serem redirecionados e reordenados pela sua configuração em períodos históricos e contextos culturais”. Desse modo, as refrações não se manifestam somente nas mudanças externas das culturas locais e profissionais e dos contextos pessoais, mas enfocam as mudanças internas em percepção e narrativas.

Por fim, articulando com essas questões apresentadas, Goodson (2019) demonstrou o quanto o neoliberalismo foi predominante na reestruturação das políticas. Partindo dos estudos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) sobre padrões educacionais, o autor mencionou que países que seguiram reformas neoliberais de maneira rápida e intensa, como a Inglaterra, tiveram resultados piores na educação. Enquanto isso, países que advogaram uma visão social democrática, valorizando a autonomia do(a) profissional, como a Finlândia, produziram padrões educacionais de alto nível. Por isso, o autor alerta para a urgência de avaliar rigorosamente a ortodoxia neoliberal no campo da educação.

Nesta seção, foram tecidas algumas contribuições dos estudos de Goodson (2018, 2019, 2020) sobre aprendizagem narrativa, currículo narrativo, desenvolvimento docente, histórias de vida de professores(as), narrativas sistêmicas e refração. Todos esses aspectos

ofereceram questões pertinentes para o andamento de minha pesquisa, que tanto foi movida pelas narrativas de professores(as) da pré-escola. Do mesmo modo, os contributos de Contreras e Santín (2019), Contreras (2016) e Contreras, Fernández e Santín (2019) sobre narrativas, currículo e formação de professores foram importantes nesse processo investigativo, como me proponho a discutir na próxima seção.

3.6 INTERLOCUÇÕES COM JOSÉ CONTRERAS DOMINGO: CURRÍCULO E NARRATIVAS

O currículo sustentado na narração de experiências e histórias de vida, assim como uma concepção narrativa na formação de professores(as), são conceitos discutidos por José Contreras Domingo. Considerando a aproximação dos estudos desse autor com os de Goodson (2015, 2019, 2020) sobre currículo narrativo e histórias de vida docente, escolhi-o para fazer parte da fundamentação teórica desta pesquisa, possibilitando-me assim pensar, de forma articulada, a respeito de currículo, narrativa, docência e formação de professores(as). Entretanto, antes de apresentar as contribuições teóricas do autor em questão, convém apresentá-lo inicialmente.

José Contreras Domingo atualmente atua como professor do Departamento de Didática e Organização Educacional da Universidade de Barcelona. No decorrer de sua trajetória docente, as disciplinas de Didática, Teoria de Currículo e Formação de Professores constituíram um campo de interesse no seu trabalho educativo na academia. Esses três eixos têm direcionado suas investigações para o saber da experiência como conhecimento pedagógico no processo formativo de docentes e para modalidades de pesquisa da experiência, como a investigação narrativa (CONTRERAS, 2022).

Assim, os projetos educativos que realiza estão relacionados a essas temáticas. Um dos projetos realizados pelo referido professor intitula-se “Relações educativas e criação curricular: entre experiência escolar e formação inicial de professores”. Tal projeto, como explicam Contreras e Santín (2019), foi realizado com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Barcelona e se pautou no desenvolvimento de uma perspectiva narrativa da didática como experiência formativa na formação inicial de professores(as). Por essa via,

de acordo com os autores, as narrativas oriundas das experiências e histórias vivenciadas pelos(as) estudantes de graduação e compartilhadas nas aulas da disciplina de Didática desse curso promoveram a construção de um *currículo narrativo*.

Nesse processo, a partir dos relatos das experiências vivenciadas pelos(as) estudantes, foi possível perceber o processo de criação do conhecimento didático pessoal de cada estudante, além de cultivar um pensamento e conhecimento narrativo como possibilidade de aprofundamento pedagógico, mostrando assim que “a formação docente pode ser um espaço de investigação narrativa” (CONTRERAS; FERNÁNDEZ; SANTÍN, 2019, p. 58).

Os aspectos que me interessam destacar nesta seção, a partir dos estudos realizados pelo autor em pauta, são referentes ao conceito de currículo narrativo e à narrativa como espaço de formação de professores(as) quando compartilhada entre docentes. Do ponto de vista de Contreras e Santín (2019), sustentar uma perspectiva de currículo narrativo significa colocar em evidência as experiências vividas nas salas de aula. O currículo, segundo os autores, “é narrativo na medida em que a vida em sala de aula é feita de situações que evoluem. Essa combinação de histórias que se entrelaçam constitui o currículo autêntico: o vivido” (CONTRERAS; SANTÍN, 2019, p. 33). Nesse processo, professores(as) e alunos(as) moldam a experiência escolar conforme a vida acontece cotidianamente, constituindo um currículo de narrativa própria.

Contreras e Santín (2019) apontam que há ainda outro sentido narrativo do currículo, de que os(as) alunos(as) vivem os processos escolares a partir de suas histórias e vivências, tornando o seu currículo escolar um currículo pessoal. Do mesmo modo, os(as) professores(as) realizam o seu ensino considerando sua trajetória de vida, de forma que o seu currículo pessoal reverbera nos modos de viverem a sua docência. Em razão disso, os autores sinalizam a importância do reconhecimento das histórias que o(a) docente traz consigo e daquelas que ele(a) constrói continuamente no tempo presente, pois esse movimento promove conhecimentos significativos que ajudam esse(a) profissional a exercer sua profissão. É justamente essas histórias que, na perspectiva de Contreras e Santín (2019),

têm formado um saber pessoal e experiencial do(a) professor(a), com base nos modos como encaram e se relacionam com a educação.

Nesse contexto, a formação docente, na perspectiva de Contreras e Santín (2019), não pode ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos e estratégias pedagógicas a serem exercidas na sala de aula futuramente. Considerar a natureza experiencial e narrativa do saber docente nesse processo é fundamental para que a formação docente seja um processo contínuo de gestação de um saber pedagógico pessoal que se nutre de histórias vividas pelo(a) profissional da educação. Nesse sentido, para potencializar tais histórias, os autores sugerem investigá-las, de forma a compreender os sentidos pessoais que apresentam, buscar novas leituras para seus acontecimentos, questioná-las, refletir sobre elas, bem como contrastá-las com outras experiências vivenciadas pelo(a) próprio(a) docente ou por demais professores(as) que viveram uma situação semelhante ou diferente. Esse movimento, de acordo com Contreras, Fernández e Santín (2019), quando compartilhado oralmente com outros(as) professores(as) em formação na sala de aula, bem como de forma escrita, documentada pelo(a) estudante, promove e cultiva o desenvolvimento de um pensamento e conhecimento narrativo, contribuindo para a construção de uma pedagogia narrativa na formação inicial dos(as) professores(as).

São essas redes de narrativas que possibilitam nos conectarmos uns(umas) aos(às) outros(as), enquanto professores(as), “uma conexão que nos faz pensar de uma forma singular: ligada à experiência” (CONTRERAS; FERNÁNDEZ; SANTÍN, 2019, p. 59). Desse modo, a partir de Contreras (2016), penso que refletir sobre as experiências, falar e ouvir sobre elas faz parte de um exercício narrativo, que produz múltiplas reações naquele que compartilha – neste caso, o(a) docente –, como sensações, emoções, imagens, hipóteses, entre outros aspectos que dão acabamento às formas de compreender as relações pessoais e profissionais, a educação e o currículo. Assim, a ação de partilhar a experiência que se vive abre portas para o desejo de não só compreender o mundo, mas também de criar e recriar este mundo no qual se habita.

De maneira a promover formas de pensar a experiência em relação às histórias de formação, nas aulas da disciplina de Didática ministradas por José Contreras Domingo na universidade, por exemplo, os(as) alunos(as) registravam suas vivências em um caderno, denominado "caderno rolante". Nesse artefato, os(as) graduando(as) podiam compartilhar experiências, histórias e pensamentos de cenas que viveram na infância e na escola, dos lugares pelos quais passaram e de situações significativas vivenciadas enquanto docentes em formação na academia, transformando-os em assuntos de conversa e reflexão pedagógica na aula. O ato de escrever sobre as histórias de si mesmo(a), em um percurso formativo, foi uma oportunidade que os(as) alunos(as) tiveram para refletir sobre ser aluno(a) e expressar seus pensamentos enquanto professores(as).

Considerando as proposições apresentadas até o momento, penso que as principais contribuições do autor em pauta para a minha pesquisa são justamente a ideia de currículo narrativo, que se desenvolve conforme se vive a vida no espaço educativo, junto dos(as) professores(as) e estudantes (CONTRERAS; SANTÍN, 2019), bem como o sentido narrativo no processo de formação dos(as) docentes a partir de suas experiências e histórias de vida (CONTRERAS, 2016; CONTRERAS; FERNÁNDEZ; SANTÍN, 2019). Isso se justifica, porque, como será possível verificar no capítulo seguinte, realizei uma pesquisa com um grupo focal de professores(as). Esse tipo de metodologia, assim como a solicitação da escrita de um Memorial Descritivo para compor os dados desta investigação, possibilitaram que os(as) docentes participantes compartilhassem diferentes histórias, situações e experiências vivenciadas na sua trajetória docente e em outras esferas pessoais e profissionais. Esse movimento de narrar sobre si mesmo(a) e de narrar para os outros tornou o grupo focal um espaço de espaço de *formação docente*. Ou seja, ao passo que os(as) docentes pesquisados(as) narravam suas práticas pedagógicas e os desafios que enfrentavam enquanto professores(as) da pré-escola, também participavam de um processo formativo, refletindo e aprendendo uns(umas) com os(as) outros(as) sobre docência e currículo da Educação Infantil. Isso, por sua vez, legitimou a constituição de um currículo narrativo, que se narra conforme é vivido e partilhado pelos(as) professores(as), resistindo, assim, a um currículo prescritivo, formatado.

Na próxima seção, pautarei os contributos de Ball, Maguire e Braun (2016) para discorrer sobre os processos de atuação das políticas nas escolas.

3.7 CURRÍCULO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS

As escolas não são feitas apenas de uma única peça, como apontam Ball, Maguire e Braun (2016). O espaço escolar, segundo os referidos autores, é constituído por uma grande rede de pessoas, práticas, signos e artefatos. Os sujeitos que frequentam esse ambiente educativo, como os(as) docentes, estudantes, famílias e gestores(as), por exemplo, apresentam diferentes formas de habitá-lo, compartilhando suas histórias de vida e visões de mundo. Ao mesmo tempo, a escola é influenciada por questões práticas, de ordem organizacional, bem como por aspectos governamentais, como evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016). Para os autores, existe, nas instituições escolares, uma materialidade para a política. Nesse contexto, a escola “está no centro da atuação das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Mas o que significa a escola estar no foco das atuações políticas? O que são políticas e atuações nesse caso? Quem as traduz? Como as políticas se tornam vivas e atuantes nas escolas? Eis as perguntas norteadoras desta seção, na qual me apoio principalmente nos contributos de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre como as instituições escolares fazem as políticas.

Ressalvo que os autores, ao buscarem aprimorar uma teoria de atuação, realizaram um estudo de caso em quatro escolas secundárias na Inglaterra, no período entre 2008 e 2011. Embora partam de um contexto inglês e não desenvolvam sua investigação no campo da Educação Infantil, suas contribuições são importantes para esta pesquisa, porque me oferecem subsídios para refletir conceitualmente sobre os processos de *implementação, atuação, interpretação e tradução* das políticas no cenário da Educação Infantil e seus respectivos sujeitos no Brasil.

A política à qual se referem Ball, Maguire e Braun (2016) é constituída por textos, legislações e estratégias, assim como por processos discursivos que são configurados, mediados conforme determinado contexto e institucionalmente prestados. Além disso, essa política, para os autores, é compreendida como algo mais recente e imediato, mas que tem uma história, outras linguagens e subjetividades.

Na prática educativa, as escolas são compostas por diferentes gerações de professores(as) e alunos(as), com distintas disposições para aprender e os(as) quais estão sempre envolvidos(as) em ondas de inovação e de mudança. Por essa via, as políticas são interpretadas e materializadas de variadas formas pelos(as) e para os(as) docentes. São estes(as) os(as) profissionais que têm o controle do processo pedagógico e não são “meros(as) implementadores(as)” das políticas.

Nessa direção, os autores ponderam que há uma diferença entre *implementar* e *traduzir* uma política. Geralmente os escritos sobre política educacional assumem um papel de resolver um problema, e isto se faz mediante a produção de textos, legislações, prescrições e inserções, os quais são direcionados ao contexto local ou nacional da prática educativa. Esse tipo de concepção configura uma ideia de política normativa, organizada e preservada formalmente pelo governo. A política, nesse caso, é “implementada” nas escolas. Todavia, a problemática dessa questão, como indicam Ball, Maguire e Braun (2016), consiste no fato de que a política só é vista por essa dimensão, dando a entender que as políticas que se sucedem dentro ou fora da escola são marginalizadas ou não notadas.

No entanto, as políticas são feitas através das ações e das relações sociais estabelecidas pelos(as) professores(as), pelos(as) estudantes e por um elenco diversificado de outros adultos no ambiente educativo. E, quando se olha pela ótica das políticas escritas pelo governo e/ou investidores influentes, esses indivíduos são deixados de fora do processo ou considerados como aqueles que simplesmente as implementam. Entretanto, a política está para além da “implementação”; ela é encenada, “atuada” nas escolas. Por isso, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) defendem a concepção de transformar a política em um processo diverso e sujeito a interpretações, conforme é encarado de forma mais criativa e autoral pelos(as) docentes nas escolas. Mas, acima de tudo, como salientam os referidos

autores, a política é apenas uma parte do que os(as) professores(as) fazem. Há mais sobre ensino e vida escolar em suas práticas do que a própria política.

Com base nessas proposições iniciais apresentadas, pretendo, nas próximas páginas, aprofundar a discussão sobre a atuação das políticas, destacando seus sentidos, seus sujeitos e suas formas de operacionalização nas escolas. Considero esse movimento importante, pois, como já evidenciei em seções anteriores, parto do princípio de que o currículo da Educação Infantil, na atual conjuntura brasileira, tem sido alvo de muitas prescrições elaboradas pelo governo e por grupos privados através dos sistemas apostilados, ditando, com isso, o que deve ser ensinado, avaliado e, portanto, “implementado” pelos(as) professores(as) nas creches e pré-escolas do país.

Tais prescrições, em especial, a normativa da BNCC e a difusão dos livros didáticos proveniente dela, são textos que só existem na imaginação de políticos e das empresas privadas, pois preveem “o melhor” para todas as escolas, sem considerar, como aponta R. S. Carvalho (2021, p. 101), “os processos de contextualização dos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais” de nosso país. Esse “mercado pedagógico” que cresce bruscamente no Brasil não está interessado nas infâncias, nas crianças e nos(as) docentes de forma plural (CARVALHO, R. S., 2021), mas sim no dinheiro, na venda, na compra de seus “pacotes” pelas escolas das redes públicas de ensino, no meu ponto de vista. Contudo, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) alertam que esses escritos prescritivos não podem ser implementados: precisam ser “traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis”.

3.7.1 A atuação das políticas nas escolas

Em contraste com a *implementação*, a *atuação* se configura, na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18), como um “aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. Dessa maneira, para os referidos autores, as políticas se organizam de modos diferentes e apresentam distintos percursos, assim como podem ser obrigatórias, fortemente

recomendadas ou sugeridas. Ainda, ora podem ser formuladas em uma dimensão mais ampla, ora produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais. Enfim, em algum momento, as instituições escolares, segundo os autores, terão milhares de políticas em circulação em seu cotidiano.

O sentido da *atuação* da política opera de duas maneiras. A primeira corresponde à distinção entre interpretação e tradução, as quais são as chaves do processo em pauta. A segunda diz respeito aos atores das políticas – os(as) professores(as) – e às formas de trabalho com os quais estes sujeitos estão envolvidos. Assim, a *interpretação* é uma leitura inicial da política, uma estratégia de decodificação a partir das demandas da escola. Ou seja, o texto político é lido pelos(as) docentes e gestores(as) com a intencionalidade de atribuir sentido para aquele contexto local e para as histórias dos indivíduos que frequentam tal espaço. Desse modo, a interpretação estabelece um compromisso com as linguagens da política, diferentemente da tradução, que está mais próxima da linguagem da prática.

Nessa direção, a *tradução* é um processo interativo de efetivação da política, a partir de sua interpretação. Por esse âmbito, os escritos institucionais são criados e colocados em ação por meio de conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias a outras escolas. Da mesma maneira, a compra e a utilização de materiais, consultas em *sites* oficiais e apoio oferecido por autoridades locais estão em jogo. Todas essas traduções também dão um valor simbólico à política, justamente por serem transformadas em materiais, práticas, conceitos, procedimentos, orientações, entre outros.

Os textos dos referenciais curriculares estaduais e municipais produzidos para a Educação Infantil no Brasil, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a), servem de exemplo nesse contexto. Tais documentos foram criados no intuito de cumprir uma exigência realizada pela LDB (BRASIL, 1996), a qual determinou que todas as etapas da Educação Básica tivessem uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino e pelas escolas por uma parte diversificada, atendendo às características regionais e locais. Logo, os referenciais curriculares representam, nesse âmbito, a parte

“diversificada do currículo”, a qual é contextualizada e traduzida conforme a realidade local das escolas do país.

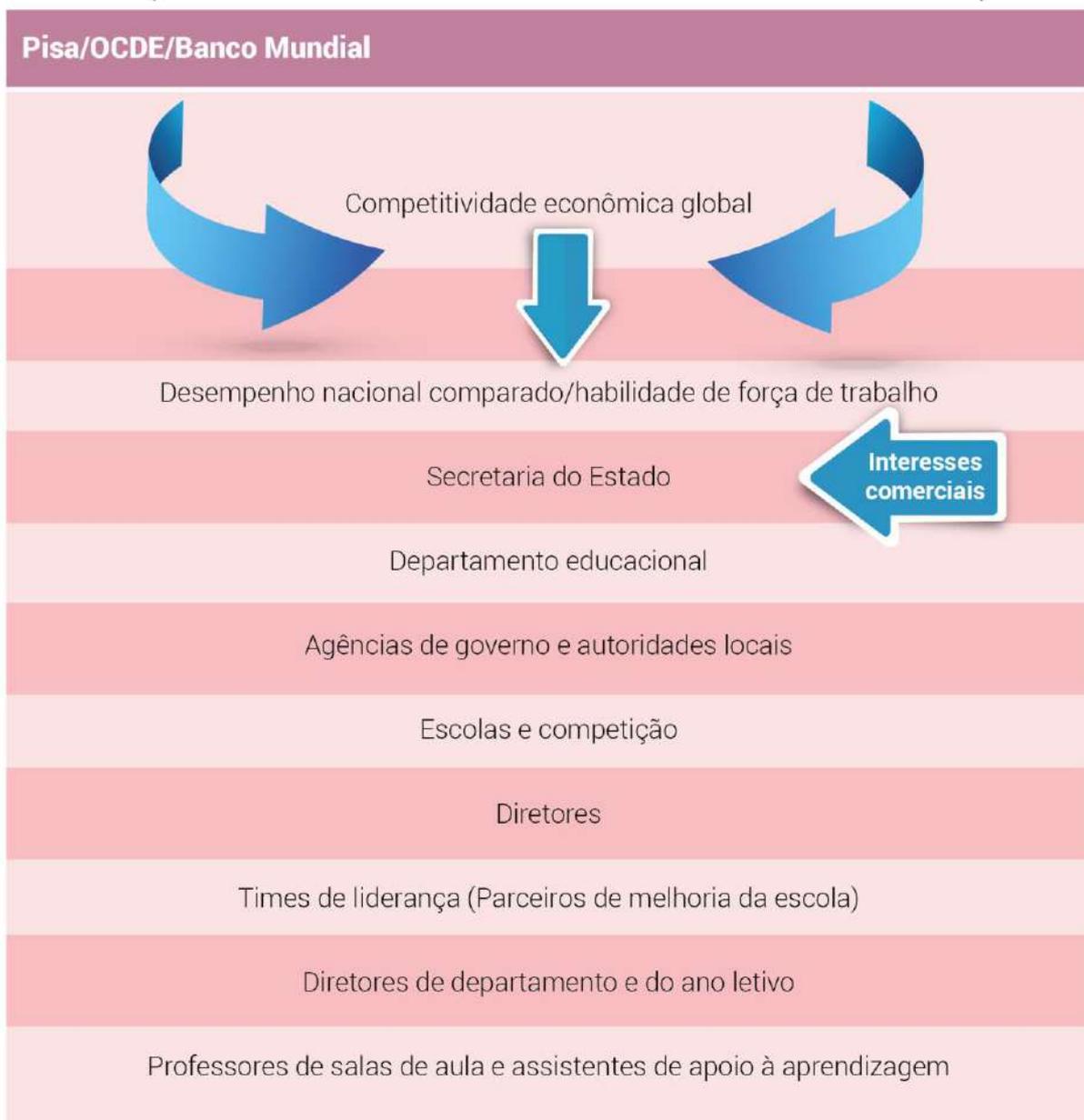
Por essa via, a questão que me interessa destacar com esse exemplo é que esses referenciais curriculares, por objetivarem orientar os currículos de creches e pré-escolas de acordo com as suas necessidades e particularidades regionais, também têm a intenção de que os(as) professores(as) e gestores(as) dessas localidades as interpretem e, posteriormente, as traduzam, de modo que sejam incorporadas à dinâmica escolar. Sob uma perspectiva semelhante, os livros didáticos, “os manuais pedagógicos” (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021, p. 178) para os(as) professores(as) e os referenciais italianos que vêm sendo traduzidos em livros que narram práticas específicas das pedagogias italianas (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020) são, da mesma forma, artefatos que estão envolvidos no trabalho de tradução da política na escola. Como professora e mestranda que desenvolve pesquisa no campo da Educação Infantil, tenho observado o quanto os(as) docentes, em geral, que atuam na etapa em questão têm buscado aperfeiçoamento nos livros italianos, nas *lives* de cunho pedagógico e em cursos de formação continuada para “encenarem”, “atuarem”, “colocarem em prática” aquilo que aprendem por essas vias no seu fazer educativo com as crianças.

Prosseguindo com a discussão, dentro das ações produzidas nas práticas de atuações – *interpretação e tradução* –, há as políticas de padrões, que objetivam o progresso de resultados na educação. Tais padrões operam de forma simples e eficiente através da criação de tabelas de classificação, médias nacionais, indicadores comparativos e de progresso, inspeções e referenciais. Assim, essa cultura de desempenho, como evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016), elabora um conjunto de pressões que age de modo “descendente” no sistema de educação, desde a Secretaria de Estado até as salas de aulas, por meio de uma lógica de fornecimento de desempenho, isto é, uma “cadeia de entrega”, denominada *deliverology*.

A cadeia de entrega funciona como um sistema de regulação, que opera para governar tanto as interações sociais da sala de aula quanto os objetivos para atingir os padrões escolares determinados pelo Estado, gerando, desse modo, um método geral de

disciplina. A Figura 6, a seguir, exemplifica como tal cadeia funciona no sistema educacional britânico, transmitindo pressões para desempenho. Nesse sentido, saliento que a minha intenção não é fazer uma análise do exposto, mas apenas mostrar como o processo em pauta se desenvolve, incidindo nos(as) docentes e nos(as) estudantes.

FIGURA 6

Operacionalização da cadeia de entrega/*deliverology*.

Fonte: Elaborada a partir de Ball, Maguirre e Braun (2016).

A partir da figura, é possível inferir que a racionalidade da cadeia de entrega, apontada por Ball, Maguire e Braun (2016), inicia com uma competitividade global, que está relacionada aos interesses econômicos de organizações internacionais (Pisa, OCDE e Banco Mundial). Posteriormente, interesses comerciais são colocados em jogo, passando pela Secretaria do Estado. Em seguida, o processo do *deliverology* perpassa o departamento educacional e se expande até as escolas, envolvendo diretores(as), parceiros(as) escolares, professores(as), alunos(as) e pais. Esse sistema, segundo os referidos autores, é concebido como um método de reforma do setor público em curso, que se aplica não só à educação, como também à saúde, ao policiamento e a outras esferas do serviço público britânico.

Diante desse contexto, os elementos principais que compõem o *deliverology* são basicamente a utilização de bons dados, a definição de objetivos e trajetórias, o balanço consistente dos resultados, a elaboração de relatórios, a compreensão da cadeia de entrega e o rastreamento regular da evolução do processo. Essas táticas, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), acarretam pressões nos padrões escolares no dia a dia dos(as) docentes e estudantes, pois estes últimos precisam, além de ter bons comportamentos para a aprendizagem, atingir resultados altos de desempenho quando realizam as provas e testes oferecidos pelos(as) professores(as). Isso, por sua vez, causa uma gama de emoções complexas tanto nos(as) profissionais quanto nos(as) alunos(as), produzindo significados particulares em relação à prática docente e a seus valores, sucesso e autoestima.

Desse modo, a cadeia de entrega é colocada em cena nas minúcias cotidianas no interior da instituição, de forma a se tornar parte da vida normal da escola, permeando as rotinas, os padrões de trabalho, as ideias e as perspectivas docentes e discentes. Uma complexa rede de vigilância se constitui nesse processo, principalmente quanto ao monitoramento dos(as) alunos(as) por sistemas de *software*, para os quais os(as) professores(as) precisam fornecer uma série de informações sobre os(as) aprendizes. Esses artefatos e dispositivos de política, sob o prisma de Ball, Maguire e Braun (2016), contribuem para um novo tipo de profissionalismo técnico e um processo de atuação que se desenvolve no âmbito dos procedimentos e das avaliações. Por essas vias tecnológicas de

preenchimento de dados, a aprendizagem se transforma em uma verdadeira “máquina de aprendizagem”, na qual lucros governamentais e empresariais estão implicados.

Essas proposições apresentadas referentes ao sistema educacional inglês me levam a fazer algumas aproximações com o campo da educação brasileira, sobretudo em relação à avaliação educacional de larga escala e à privatização da educação, sendo a BNCC (MEC, 2017a) uma das estratégias desse processo (ADRIÃO; PERONI, 2018). Em outras palavras, com a ascendência do setor empresarial direcionando as políticas educacionais das escolas públicas e privadas do país, como a atuação do Movimento Todos pela Educação, do Instituto Unibanco e Ayrton Senna, o processo de privatização educacional tem se intensificado, repercutindo na gestão, na oferta e no currículo das escolas.

Desse modo, conforme argumentam Adrião e Peroni (2018), o setor privado mercantil disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo através de instrumentos avaliativos, modelos de formação de professores(as), produção de materiais didáticos, entre outras ações. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual a BNCC (MEC, 2017a) se torna funcional, pois institui uma série de padrões de aprendizagem que devem ser atingidos por todos(as) os(as) aprendizes que frequentam as escolas da Educação Básica, cabendo aos(as) professores(as) seguir tais prescrições a fim de que seus(suas) alunos(as) atinjam determinados padrões de desempenho.

Perante esse contexto, entendo que os(as) professores(as) acabam sendo pressionados(as) a colocarem em cena essas intervenções, em que o “ensinar e aprender são adaptados aos processos de produção”, como evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 121). Além disso, tenho percebido que, nos municípios brasileiros, sobretudo naqueles próximos a mim na região metropolitana de Porto Alegre (RS), os(as) docentes têm sido cobrados(as) pela gestão escolar e autoridades locais a preencher dados e avaliações das crianças em sistemas de *software*, medindo seus desempenhos e servindo de estratégia de avaliação municipal de larga escala.

Dando uma maior ênfase à relação entre o(a) professor(a) e a política, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que as políticas posicionam e produzem os(as) professores(as), torna-os(as) o que e quem eles(as) são na escola e na sala de aula. Dessa maneira, conforme

os referidos autores, há tipos de políticas que moldam e inventam determinado(a) docente, como as “imperativas” e as “exortativas”.

As políticas imperativas, ou disciplinares, são aquelas envolvidas com a agenda de padrões, produzindo profissionais passivos(as) e mais “técnicos(as)”, cuja prática é determinada pelas prescrições de desempenho e entrega. A atuação e a criatividade desse tipo de professor(a) são estritamente definidas, mas sem autoria e originalidade, mesmo que haja espaço para invenções dentro da estrutura formal escolar. Os(as) docentes, nessa conjuntura, não são encarados(as) como leitores(as) reflexivos(as) de uma política, mas sim receptores de uma leitura predeterminada.

Ao lado das imperativas, há as políticas exortativas, ou de desenvolvimento, que possibilitam a existência de um(a) profissional mais ativo(a), autêntico(a), com originalidade e paixão. Essas políticas se constituem em um campo mais “escrevível” do professorado, nas quais são realizadas produções ao invés de fabricação de produtos. No entendimento de Ball, Maguire e Braun (2016), esse movimento de produtividade e de prazer abre portas para o despertar da criatividade e da construção de sentido. As formas de aprendizagem que estão envolvidas nesse contexto estão apoiadas em uma “espécie de ‘novo’ progressismo centrado na criança [...], que é significativo para os professores e baseado nos interesses dos estudantes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 135).

Contudo, há espaços nas escolas onde alguns tipos de política não chegam ou são insignificantes, como evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016). Articulando essa proposição com o contexto da Educação Infantil, entendo que esses “lugares” onde a política não alcança seriam as relações profícuas estabelecidas com as crianças, no que diz respeito a uma escuta atenta do(a) professor(a), ao diálogo tecido no cotidiano, ao afeto, à acolhida quando as crianças chegam à escola acompanhadas de seus familiares, ao apoio, encorajamento e interesse do(a) docente nas descobertas, brincadeiras, explorações e necessidades infantis, assim como aos desafios e lutas diárias vivenciados pelos(as) professores(as). Esses “lugares” seriam também as propostas pedagógicas planejadas pelos(as) profissionais, mas não porque constam ou estão prescritas no livro didático ou no manual pedagógico, e sim porque esse(a) professor(a) tem formação acadêmica, estudou,

adquiriu experiências profissionais ao longo da vida, está em contínua formação através dos cursos que realiza, dos livros e textos diversos que lê, questiona, reflete e se inspira para estar desenvolvendo uma pedagogia significativa e sensível para e com as crianças.

Esta seria uma educação voltada para o empoderamento, segundo Goodson (2019, 2020), em que o currículo se engaja com as missões de vida, com as paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Este seria, verdadeiramente, na visão do referido autor, um currículo (narrativo) para uma aprendizagem narrativa, empoderada, capaz de transformar as instituições educacionais e fazê-las ajudar a mudar o futuro social de crianças e jovens.

Com o propósito de apresentar os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, no capítulo a seguir apresento as estratégias de geração de dados com as quais operei para a realização do trabalho de campo em minha investigação.

Capítulo 4:

O GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA: NARRATIVAS DE UMA PESQUISADORA COM DOCENTES



Neste capítulo, descreverei o itinerário metodológico que desenvolvi nesta dissertação. Como o próprio título do capítulo anuncia, metodologicamente minha pesquisa foi desenvolvida a partir da proposição de um grupo focal (GATTI, 2005; BARBOUR, 2009; FLICK, 2009; DAL'IGNA, 2011; SOUZA, L., 2020). Considero tal metodologia de pesquisa relevante quando a intencionalidade é compreender uma diversidade de ideias, opiniões, valores ou práticas cotidianas de determinado coletivo de pessoas sobre uma temática específica.

Justamente por essa metodologia de pesquisa possibilitar a produção de narrativas sobre um assunto em específico, ela se tornou fundamental como estratégia metodológica para esta pesquisa, a qual objetivou investigar os modos como os(as) professores(as) da pré-escola atuantes na rede pública de ensino, por meio de suas narrativas, significavam o currículo da Educação Infantil em suas práticas educativas. Por essa via, essa intencionalidade investigativa implicou ouvir atentamente os(as) professores(as) nas sessões de grupo focal desenvolvidas, mapeando suas histórias e pontos de vistas relativos à sua docência e ao currículo vivido na pré-escola, situadas em determinado contexto, tempo e espaço (GOODSON, 2019; CONTRERAS, 2019).

Além disso, é importante destacar que a metodologia de grupo focal apresenta determinadas características, com certas formas de organização e condução por parte do(a) pesquisador(a), principalmente quando se procede de forma *on-line* (ABREU; BALDANZA; GONDIN, 2009). Isso, por sua vez, demandou-me estar continuamente vigilante e autorreflexiva em relação às minhas atitudes adotadas antes, durante e depois da atividade de campo, como demonstrarei no decorrer deste texto.

Antes de embarcar nessa jornada metodológica, convém apresentar como está organizado este capítulo. Na primeira seção, abordo conceitualmente a técnica de grupo focal como metodologia de pesquisa, explicitando como ela se organiza e se desenvolve de forma física e virtual, assim como os indivíduos envolvidos nesse processo. Na segunda seção, trato sobre aspectos éticos por mim adotados nesta investigação, abordando o processo de reflexividade (MINAYO; GUERRIERO, 2014) e as reflexões éticas realizadas a partir das contribuições do Comitê de Ética da UFRGS. Ainda, apresento os(as) participantes,

o modo de sua seleção para compor a pesquisa e as reuniões individuais empreendidas com cada docente para a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Posteriormente, no intuito de tratar do desenvolvimento de cada uma das sessões de grupo focal realizadas, mostro, na terceira seção, o planejamento empreendido, considerando também o material gerado na pesquisa, como os memoriais e as transcrições dos encontros e dos *chats*. Na quarta e última seção, explico como organizei os dados da pesquisa para encaminhá-los para o processo de análise.

4.1 GRUPO FOCAL: DISCUSSÕES CONCEITUAIS

Sob o ponto de vista histórico, Dal'Igna (2011) explica que o termo “grupo focal” foi criado em 1940 para nomear as pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton. Esse pesquisador, junto de seu colega Paul Lazarsfeld, organizou entrevistas de grupos para investigar as reações de pessoas a respeito de propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial (BARBOUR, 2009). No entanto, Gatti (2005) informa que esse método utilizado pelos pesquisadores já vinha sendo empregado para pesquisas em *marketing* desde os anos 1920.

Esses trabalhos pioneiros originaram, então, os primeiros grupos focais. Entre os anos de 1970 e 1980, conforme aponta Gatti (2005), o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa era comum, principalmente na investigação em comunicação, na avaliação de materiais, em programas de televisão ou de filmes e em processos de pesquisa-ação. Na perspectiva da referida autora, houve uma redescoberta dessa técnica no início da década de 1980, pois, até então, o método não havia se desenvolvido de forma sistemática, como uma metodologia de pesquisa propriamente. Foi, portanto, no início dos anos 1980, que o trabalho com grupos focais passou a ser alvo de mudança na investigação científica.

No âmbito das abordagens de pesquisas qualitativas, Gatti (2005) argumenta que o método do grupo focal é bastante utilizado em investigações de cunho social, podendo ser

considerado uma derivação das diferentes formas de trabalhos com grupo amplamente desenvolvidas pela Psicologia Social. Por essa via, tal estratégia pode ser definida, de acordo com L. Souza (2020), como uma ferramenta de pesquisa que consiste na interação entre os(as) participantes e o(a) pesquisador(a) – “moderador(a)” ou “facilitador(a)” –, tendo por objetivo gerar dados discursivos e expressivos a partir da discussão focada em tópicos específicos, organizados em um roteiro previamente elaborado pelo(a) investigador(a).

O principal fator que configura o grupo focal, na perspectiva de Dal'Igna (2011, p. 65, grifo da autora), “é a *interação do grupo* e menos a interação entre as pessoas”. Isto é, a técnica requer que as informações sejam produzidas na *dinâmica interacional de um coletivo de pessoas*, e não entre perguntas e respostas entre o(a) moderador(a) e os(as) integrantes do grupo. Para isso, os(as) participantes devem apresentar características em comum e ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de forma que suas participações possam trazer experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião entre os membros do grupo (BARBOUR, 2009).

Os estudos desenvolvidos por Gatti (2005) sobre grupo focal evidenciam que o método é muito útil quando se está interessado(a) em compreender processos de construção da realidade através de determinados grupos sociais. Nesse sentido, está no horizonte do(a) pesquisador(a), quando adota esse tipo de metodologia, investigar práticas cotidianas, ações e reações de um evento específico ou entender comportamentos, atitudes, representações, crenças, hábitos, linguagens, valores, preconceitos e outros tipos de simbologias que sejam relevantes para o seu problema de pesquisa.

Assim, a investigação com grupos focais, sob a ótica de Gatti (2005), possibilita não só obter perspectivas diferentes acerca de uma mesma questão, como também capturar ideias cotidianas partilhadas entre as pessoas. Nesse jogo, há um interesse, por parte do(a) pesquisador(a), em saber tanto o que as pessoas pensam e expressam quanto *como* pensam e por qual motivo pensam de tal forma (SILVA, M. G., *et al.*, 2013).

Perante esse cenário, é importante destacar o papel do(a) moderador(a) na condução do grupo focal, pois este(a) exerce, na concepção de Gondim (2002), uma função crucial nesse tipo de método. De acordo a referida autora, o(a) facilitador(a) deve buscar

desenvolver a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto que pretende promover no coletivo, de forma que a discussão seja produtiva. Para atingir essa finalidade, o(a) pesquisador(a) precisa limitar suas intervenções, não emitindo opiniões particulares, conclusões ou interrogando as pessoas diretamente.

Contudo, sobre esta última questão, Gatti (2005) alerta que não se trata de um "*laissez-faire*", mas sim que o(a) pesquisador(a) saiba encaminhar adequadamente a discussão, intervindo apenas para facilitar as trocas e procurar manter os objetivos do trabalho do grupo. Logo, a função do(a) moderador(a) é possibilitar que o debate flua, criando condições para que o grupo argumente, explicita seus pontos de vista, realize críticas, infira, apresente diferentes perspectivas diante do assunto sobre o qual foi convidado a dialogar coletivamente.

Como é possível perceber, a interação do grupo sobre um tema específico proposto pelo(a) pesquisador(a) compreende uma característica central da técnica com grupo focal. Nesse processo, o(a) moderador(a) exerce um papel ativo, pois deve motivar o debate entre as pessoas, de modo que os dados sejam gerados para a pesquisa. Esses determinantes são importantes, porque possibilitam diferenciar esse método de outros, como *entrevistas em grupo*, *entrevistas de grupo focal* e *discussões em grupo*, geralmente utilizados equivocadamente como sinônimos nas pesquisas científicas, como sinaliza Barbour (2009).

Para L. Souza (2020), na *entrevista em grupo*, o(a) pesquisador(a) exerce uma função mais diretiva, realizando perguntas a cada participante do grupo, um por vez. Nessa dinâmica, o(a) moderador(a) entrevista o(a) integrante em contexto grupal, ao invés de fazê-lo individualmente.

Por sua vez, Barbour (2009) compreende *entrevista de grupo focal* como um termo híbrido. Tal estratégia metodológica pode ser tratada como "um exercício que visa entrevistar um grupo, que é visto como detendo uma visão consensual, em vez de ser o processo de criar consenso pela interação de uma discussão de grupo focal" (BARBOUR, 2009, p. 21).

Sendo empregadas como alternativa para as entrevistas abertas, Flick (2009) explica que as *discussões em grupo*, muito desenvolvidas em investigações de *marketing*, visam

estimular debates interpessoais e utilizam a dinâmica proveniente das interações como fontes centrais do conhecimento. Um dos objetivos desse método é a análise de processos comuns de solução de problemas em grupo. Ou seja, o(a) pesquisador(a) lança um problema concreto, e o grupo deve descobrir a melhor estratégia para resolvê-lo a partir de discussões alternativas. Ainda, é característico dessa metodologia buscar, nas discussões geradas em grupo, ferramentas para se chegar a uma “opinião compartilhada, comum a todos os participantes, superando assim os limites individuais” (FLICK, 2009, p. 182).

Prosseguindo com as discussões sobre grupo focal, como é possível perceber, essa metodologia apresenta alguns critérios em termos de organização e condução, que devem ser respeitados pelo(a) pesquisador(a) e pensados conforme os objetivos e o problema de pesquisa. Tais aspectos estruturais seriam os seguintes: composição do grupo focal, formação da equipe de pesquisa, condução do grupo focal pelo(a) moderador(a), e estrutura da pesquisa, quanto a local dos encontros, tempo e materiais a serem utilizados.

Quanto à *composição do grupo focal*, M. G. Silva *et al.* (2013) sugerem que a estruturação seja homogênea no que diz respeito às características dos(as) participantes, pois facilita o desenvolvimento da comunicação entre eles(as), podendo garantir um clima mais confortável no grupo. No entanto, os autores salientam que as variáveis homogeneidade e heterogeneidade dependem muito dos propósitos de investigação do(a) pesquisador(a).

Associado a esses fatores, o número de integrantes a compor o coletivo também é um aspecto que precisa ser levado em conta. Gatti (2005) recomenda que os grupos não sejam grandes, tampouco muito pequenos. Por essa razão, a referida autora sugere uma dimensão preferencialmente entre 6 e 12 integrantes.

Além disso, o emprego de mais de um grupo torna a pesquisa enriquecedora, porque viabiliza, na concepção de Gatti (2005, p. 22), ampliar o foco de análise, bem como “cobrir variadas condições que possam ser relevantes para o tema”. Nesse caso, a autora sugere a formação de três ou quatro grupos para condução. Após a seleção dos(as) participantes, a autora ainda propõe que eles(as) tenham informações vagas sobre o tema a ser discutido no grupo focal para que não venham com ideias preconcebidas.

A operacionalização do grupo focal está associada à *formação de uma equipe de pesquisa*. Nessa lógica, é recomendável que estejam presentes nesse processo um(a) mediador(a) – “facilitador(a)” ou “moderador(a)” – para conduzir os encontros do grupo focal e um(a) ou dois(duas) relatores(as) (assistentes) para registrar as interações (SILVA, M. G., *et al.*, 2013). Dessa maneira, a tarefa do(a) moderador(a) não é controlar o grupo, mas facilitar a dinâmica do debate, como pontua Barbour (2009). Este(a) também não pode assumir que tem a “chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia dos participantes, pois [...] são estes que têm de lhe oferecer a chave” (GATTI, 2005, p. 40).

Dessa maneira, é importante que o(a) pesquisador(a) esteja atento(a) aos modos como os(as) integrantes se comportam, à maneira como eles(as) narram, uns(umas) aos(às) outros(as), suas histórias, situações, experiências vivenciadas, pensamentos, críticas, etc. Esse movimento é relevante porque esses relatos proporcionam ao(à) moderador(a) capturar pistas de como os membros do grupo se apoiam em dado contexto social e como se posicionam diante de uma questão ou fenômeno. Assim, justamente pela complexidade das informações e expressões que emergem na dinâmica grupal, a presença dos(as) relatores(as) se torna indispensável.

Por seu turno, os(as) relatores(as), como argumenta L. Souza (2020), são responsáveis por dar suporte ao(à) moderador(a), auxiliando-o(a) nos encontros, seja através da realização de registros dos acontecimentos relevantes para a pesquisa e de falas e reações dos(as) participantes e do(a) facilitador(a), seja por meio da organização de equipamentos e materiais de trabalho. Nesse contexto, convém destacar que tais assistentes não podem intervir diretamente no grupo, expressando opiniões sobre a temática discutida, exatamente por desempenharem determinadas funções no desenvolvimento do trabalho de campo.

Ainda sobre o papel do(a) moderador(a), Gatti (2005) reforça uma série de qualidades que o(a) pesquisador(a) precisa incorporar, como ser capaz de despertar confiança e de gerar empatia no grupo, apresentar agilidade, ter clareza de expressão, ser sensível e flexível diante do coletivo e da equipe de pesquisa. É igualmente importante, na concepção da referida autora, que o(a) moderador(a) se mostre capaz de conduzir o grupo

com segurança, lidando de forma competente com as relações de interações que se desenvolvem, assim como com as situações que são criadas no grupo em decorrência das discussões.

No *processo de mediação do grupo focal*, é recomendável que o(a) moderador(a) ofereça informações que deixem os(as) participantes à vontade, começando por explicitar a rotina das reuniões e a duração do encontro. Autores como Flick (2009), Barbour (2009) e Gatti (2005) aconselham que o(a) moderador(a), nos primeiros encontros, realize uma breve apresentação sobre si e solicite que os membros façam o mesmo. Nesse momento, os objetivos da pesquisa e o motivo da escolha dos(as) integrantes também precisam ser esclarecidos, assim como a obtenção de sua anuência para participar da investigação. Do mesmo modo, deve ser feita a apresentação da equipe da pesquisa, e a função desempenhada por cada auxiliar precisa ser explicitada. Nesse contexto, o(a) pesquisador(a) deve informar que seu papel é introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir as pessoas do grupo e direcionar o debate sempre para o tema em foco.

É pertinente que o(a) moderador(a) crie um ambiente no qual as pessoas possam se sentir livres para compartilhar suas opiniões. Para isso, Gatti (2005) recomenda que, no início da entrada em campo, o(a) pesquisador(a) deixe claro aos participantes que todos os pontos de vista, reflexões e contribuições expressas no grupo são interessantes e importantes para a pesquisa. Não há argumentos bons ou ruins. O essencial é discutir a questão proposta. Em razão disso, também se faz necessário lembrar aos(as) integrantes que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao(à) moderador(a) todo o tempo, pois o trabalho não se configura como uma entrevista, mas como um encontro de discussão, no qual o próprio grupo gerencia a conversa.

Outra questão apontada por Flick (2009) em relação à prática com grupos focais é de que há uma linha tênue entre a formalidade e a informalidade. Eis um dos desafios do(a) moderador(a). Caso este(a) seja muito informal e faça brincadeiras excessivas, corre o risco de os(as) participantes não levarem o debate a sério. Em contrapartida, se o(a) pesquisador(a) for muito formal ou rígido(a), pode inibir as pessoas, dificultando que se

sintam à vontade para interagir (GATTI, 2005). A questão é manter o equilíbrio e o profissionalismo, sendo empático(a) e disponível perante o grupo.

Durante os encontros, Gondim (2002) propõe que o(a) facilitador(a) combine alguns aspectos com os(as) integrantes quanto à dinâmica das interações. Nessa perspectiva, o(a) mediador(a) pode orientá-los(as) a falarem um(a) de cada vez, evitem discussões paralelas e cuidarem para não monopolizarem o debate. Por fim, o(a) pesquisador(a) deve sempre enfatizar, nas reuniões, que todos têm o direito de dizer o que pensam.

Da mesma forma que o(a) moderador(a) precisa estar atento(a) a todas essas condições, este(a) deve organizar um roteiro, denominado "guia tema" ou "tópico-guia" (SOUZA, L., 2020; DAL'IGNA, 2011). Este é um dos procedimentos mais importantes a serem elaborados, na concepção de Gondim (2002), para o desenvolvimento do grupo focal. Basicamente, a partir de determinada temática, a qual está relacionada de modo direto com os propósitos da investigação, o(a) pesquisador(a) organiza tópicos de discussão. Um bom roteiro, na ótica da referida autora, é aquele que permite um aprofundamento progressivo, com a "técnica do funil" (GONDIM, 2002), em que o(a) moderador(a) inicia com questões mais gerais e, em seguida, trabalha pontos mais específicos. É igualmente interessante que o roteiro seja curto, focado e de fácil utilização, para facilitar o trabalho.

Para sistematizar as discussões, o planejamento deve envolver um detalhamento do tema a ser debatido. Assim, autoras como Dal'igna (2011) e Gondim (2002) sugerem que, no plano de trabalho, estejam indicados os seguintes itens:

- a) o tópico da discussão;
- b) os objetivos;
- c) o procedimento que se pretende utilizar para provocar o debate, em termos de materiais, como vídeos, textos, imagens, fotografias, etc.;
- d) o tempo previsto para os encontros, que geralmente compreendem em torno de uma hora e meia.

Para cada tópico do roteiro, o(a) facilitador(a) pode estimar tempos curtos, de 15, 30, 40 minutos, por exemplo, conforme a duração que achar necessária. Em relação a essa organização, Gondim (2002) revela que o procedimento não é padrão na condução de

grupo focal em pesquisas, porém serve como um importante contributo para o(a) pesquisador(a) pouco ambientado(a) com esse tipo de metodologia.

Como é possível perceber, o planejamento do grupo focal envolve não só o tempo que será destinado para cada encontro como a utilização de materiais apropriados e o local para o desenvolvimento da pesquisa. Quanto a esses aspectos, L. Souza (2020) enfatiza a importância de se selecionar adequadamente os materiais disparadores de debate, pois podem direcionar a conversa tanto para o foco que se almeja quanto para outro assunto. A referida autora aposta na pertinência do uso de artefatos como figuras, fotografias, jornais, revistas, vídeos, desenhos, entre outros recursos diversificados de livre associação.

Além disso, para a geração de dados, podem-se adotar exercícios escritos dentro de uma sessão de grupo focal, como propõe Barbour (2009). Isto é, cada integrante escreve alguns apontamentos, questionamentos ou reflexões em um papel individualmente e, depois, compartilha-os no coletivo, de modo que tais registros possam ser comparados e discutidos entre eles(as) mesmos(as) – os(as) participantes.

As condições mencionadas até o momento se aplicam a quando o(a) pesquisador(a) pretende realizar sua pesquisa em espaços físicos. Entretanto, considerando as novas tecnologias de comunicação e informação na contemporaneidade, a plataforma virtual como ambiente de realização de pesquisas empíricas tem sido uma ferramenta de significativa utilidade, em ascendência, no âmbito acadêmico. O uso de grupos focais de forma *on-line* é uma estratégia encontrada pelos(as) pesquisadores(as) para desenvolver suas investigações, principalmente aqueles(as) que objetivam viabilizar a interação de pessoas de várias regiões do país e do mundo. Em uma metodologia de pesquisa que trabalha basicamente com a interatividade de grupos, na qual é possível compreender valores, opiniões e ideias, essa diversidade de participantes, na perspectiva de Abreu, Baldanza e Gondin (2009), é bastante apropriada.

Nesse contexto, a metodologia de grupo focal realizada de modo *on-line* é muito semelhante ao trabalho desenvolvido de forma presencial, exceto o fator limitante da presença física dos(as) participantes. Por ser um espaço de pesquisa relativamente novo, Abreu, Baldanza e Gondin (2009) apontam que há vantagens e desafios a serem

observados no contexto virtual. Uma das expressivas vantagens é a conveniência, em termos de deslocamento. Isto é, pesquisador(a) e participantes não precisam se deslocar até um local físico para a realização da pesquisa, reduzindo, assim, custos e tempo. Considerando esses aspectos, bem como o contexto da pandemia da COVID-19, penso que a realização da pesquisa com grupo focal de forma *on-line* se mostrou imprescindível no tempo presente.

Por outro lado, no que concerne aos desafios de trabalhar com grupos focais *on-line*, Abreu, Baldanza e Gondin (2009) mencionam que pode haver grande dispersão no âmbito virtual, pois as pessoas podem sair do espaço onde se encontram para realizar outras demandas que aparecem em suas casas, por exemplo, e demorar para retornar para a discussão no coletivo. Ainda, os(as) participantes podem começar a conversar sobre outros assuntos paralelamente, desestabilizando o tema em foco. Eis o desafio do(a) moderador(a) de manter a atenção do grupo e redirecioná-la para o debate principal, pois, caso contrário, a discussão se enfraquecerá e os membros podem simplesmente ir embora do ambiente. Do mesmo modo, caso a condução do(a) moderador(a) não seja realizada no momento certo, também há o risco de mais dispersões.

No âmbito de minha pesquisa, por exemplo, os(as) professores(as) começaram a sair do ambiente virtual nas primeiras sessões de grupo focal, porque o tempo de duração de tais encontros foi excedido. Ainda, articulado com essa questão, conduzir o tempo de fala dos(as) participantes também foi um desafio enquanto moderadora do grupo focal, pois os(as) docentes compartilhavam uma miríade de situações e contextos vivenciados, inclusive, ampliando a discussão para outros assuntos. Isso, por sua vez, refletia no tempo utilizado, assim como nos modos de mediação do coletivo docente por minha parte. Todos esses aspectos mencionados explicarei de forma mais detalhada na próxima seção deste capítulo, relativa à ética na pesquisa.

Devido ao fluxo dinâmico do grupo focal *on-line*, Abreu, Baldanza e Gondin (2009) destacam igualmente que é preciso que os(as) relatores(as) estejam atentos(as) às expressões, falas e atitudes dos(as) participantes, porque surgem aspectos que escapam aos olhos do(a) moderador(a). Além disso, o(a) facilitador(a) deve estar atento(a) para

incentivar, organizar e induzir os(as) participantes a trocarem o maior número de informações possíveis. Entretanto, nesse processo, o(a) pesquisador(a) deve evitar interferir nas participações do grupo, reconduzindo o assunto-foco somente quando for necessário, isto é, em caso de dispersão ou quando algum(a) integrante esteja exercendo uma liderança diante do coletivo a ponto de inibir os demais membros a expressar suas opiniões.

No decorrer da atividade de campo, estive muito atenta às narrativas e às expressões dos(as) docentes, de modo a anotar tais aspectos em meu diário de campo, após o encerramento de determinada sessão de grupo focal. Ainda, como será possível notar ao longo deste capítulo, compartilhei diferentes materiais no coletivo docente para fomentar as discussões entre os(as) participantes, como vídeos, documentário, imagens e trechos de artigos e livros. A partir de tais artefatos, diferentes pontos de vista foram partilhados, demandando-me estar atenta a tais narrativas, assim como reconduzir o grupo quando o assunto se desviava do tópico de discussão, como mostrarei nas próximas páginas.

Além disso, em uma pesquisa realizada de forma virtual, é essencial que o(a) pesquisador(a) sempre lembre os(as) participantes sobre os encontros, enfatizando datas e horários agendados com antecedência de 7 a 10 dias, bem como enviando um novo convite na véspera da interação. No entanto, como todo esse cuidado de lembrar os(as) participantes não assegura a efetivação da participação, Abreu, Baldanza e Gondin (2009) referem que o(a) moderador(a) deve sempre antecipar uma futura ausência, pois pode ocorrer que algum membro do grupo focal tenha se esquecido de um compromisso, inviabilizando-o de acessar a sala de discussão na data combinada. Nesse contexto, sob a ótica dos autores, é possível tanto reprogramar o encontro quanto convidar outro(a) participante para preencher a vaga daquele(a) que precisou se ausentar da sessão.

Assim, considerando essas especificidades, em minha pesquisa, enquanto moderadora, enviava um *e-mail* aos docentes com o *link* de acesso à sala de ambiente virtual com 7 dias de antecedência. Também, para reforçar o convite, enviava um novo *e-mail* um dia antes do encontro de grupo focal em forma de lembrete, justamente para evitar ausências nas sessões. Quando um(a) professor(a) faltava, ele(a) não era

substituído(a), apenas em caso de desistência, como aconteceu durante a investigação – fato este que explicarei posteriormente.

Portanto, a partir de todas as colocações apresentadas nesta seção, pode-se depreender que a metodologia de grupo focal exige muitos critérios e organização adequada para o seu desenvolvimento, principalmente quando se procede de forma *online*, como é caso de minha pesquisa. Assim, a escolha da plataforma de videoconferência, a composição do grupo focal, a formação da equipe de investigação, o planejamento dos encontros e a condução do coletivo interacional são todos aspectos que precisaram ser observados por mim durante a investigação.

Isso, por sua vez, implicou indubitavelmente colocar na pauta da discussão desta dissertação as questões éticas imbricadas na prática de grupo focal adotada. Por essa razão, na seção seguinte, proponho-me a tratar sobre esse assunto.

4.2 A ÉTICA NA PESQUISA DESENVOLVIDA: NARRATIVAS DE UMA PESQUISADORA

Qual conceito de ética fundamentou esta pesquisa? Quais dimensões éticas estiveram envolvidas neste processo investigativo? Quais comportamentos éticos foram, por mim, adotados em campo? Traçar essas perguntas é um movimento que considero importante, pois, a partir de algumas leituras que realizei sobre ética na pesquisa científica (SEVERINO, 2014; SANTOS, L., 2017; PEREIRA, R.; GOMES; SILVA, 2018; MINAYO, GUERRIERO, 2014) e de minhas próprias análises das dissertações e teses durante o mapeamento de pesquisa, compreendo que a ética precisa ganhar mais centralidade e ser melhor discutida nas investigações acadêmicas, começando pelo entendimento do(a) pesquisador(a) sobre ética e como este(a) articula esse princípio em seu percurso investigativo, tendo em conta as escolhas que realiza, as exigências normativas que precisa cumprir e as pessoas pelas quais se responsabiliza.

De antemão, esclareço que minha compreensão de ética na pesquisa vai além do ato de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos(as) participantes, de explicitar as condutas balizadoras desse processo e de estabelecer o compromisso da

não exposição desses sujeitos, como geralmente têm feito as investigações acadêmicas do campo da Educação, conforme apontam R. Pereira, Gomes e Silva (2018). A concepção em que me baseei nesta pesquisa foi mais ampla. A partir de autores como Minayo e Guerriero (2014) e R. Pereira, Gomes e Silva (2018), parti da premissa de que a ética se desenvolve durante todo o percurso investigativo, desde a escolha do tema de pesquisa, a construção teórica realizada, as estratégias metodológicas empregadas para a entrada em campo, a relação que o(a) investigador(a) constrói com os(as) participantes, as decisões tomadas no decorrer da investigação, a postura adotada na atividade de campo, até as análises de dados e as devolutivas aos sujeitos envolvidos.

Esses aspectos mencionados, que constituem o meu olhar enquanto pesquisadora, estão fundamentados em certo entendimento de ética e nas suas respectivas dimensões. Para discutir esses aspectos, baseio-me na contribuição de Ricouer (2011) a respeito de ética e nos contributos de L. Santos (2017) sobre os níveis de ética na pesquisa em Ciências Humanas.

Desse modo, saliento que, nesta seção, abordo essas duas questões iniciais, por considerá-las as bases do pensamento ético sustentado nesta investigação, as quais se articulam diretamente com a prática da reflexividade realizada por mim durante todo o processo de pesquisa, principalmente no que diz respeito à atividade de campo, como mostrarei nas próximas páginas, na primeira subseção. As demais subseções se referem às reflexões éticas realizadas a partir das contribuições do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, aos critérios de seleção dos(as) participantes para a composição do grupo focal, à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos(as) docentes e à plataforma virtual como ambiente de realização da pesquisa, fatores estes que estão intimamente relacionados com um proceder ético, sobretudo na técnica de grupo focal como metodologia de pesquisa.

Prosseguindo com a discussão, a concepção de ética que fundamentou esta pesquisa esteve apoiada em Ricouer (2011, p. 5), o qual considera a ética como uma visão de “uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas”; é uma ética sustentada por boas ações, por um bem-agir. Ou seja, nessas colocações, está articulada a ideia de estimar

o bem (*uma vida boa*), não só para si mesmo, como também para as pessoas (*com e para os outros*), de maneira que possamos viver em conjunto de forma justa e distributiva, em termos de direitos e deveres, na comunidade onde nos inserimos (*em instituições justas*).

No entanto, o desejo de uma vida boa, isto é, o desígnio ético, implica recorrer à moral, definida pelo autor como sendo um aspecto obrigatório, caracterizado por "normas", "obrigações" e "interdições", as quais exigem uma universalidade e um efeito de coerção. Por essa via, na ótica de Ricouer (2011), tanto a ética quanto a moral precisam uma da outra para superar os conflitos que surgem da própria aplicação de regras às situações concretas e para encontrar uma fundamentação em seus discursos. Há a necessidade de a ética passar pelo crivo da moral, pois a norma orienta e media as diferentes situações pelas quais os seres humanos passam. Esse movimento de imposição de normas ao sujeito é importante e imprescindível, principalmente quando a ética se confronta com a violência (RICOUER, 2011; SEVERINO, 2014). Todavia, convém salientar que, na visão do referido autor, a ética está acima da moral, embora ambas sejam complementares.

As noções de Ricouer (2011) a respeito da ética e da moral, em um âmbito geral, convidam ao exercício de uma sabedoria prática, ou seja, de uma sabedoria do bem-agir, de bem-proceder com as pessoas, de forma prudente e responsável, sabendo de seus deveres diante das regras. Nesse processo, o indivíduo tem consciência de seus atos, sente-se no compromisso para com o outro e entende que suas ações não são isoladas da sociedade em que vive. Portanto, compreendo, a partir do autor, que, para agir eticamente, importa considerar todas essas questões, sobretudo compreender que a virtude da ética, o *saber-agir*, necessita estar articulada com a moral, *a norma*, para que todos(as) (incluindo a si mesmo) possam "viver uma vida boa". Eis, portanto, o entendimento de ética que sustenta esta pesquisa conceitualmente.

Adensando a discussão, a ética na pesquisa científica, conforme aponta L. Santos (2017), apresenta três dimensões, como já explanado anteriormente, as quais perseguiu durante a investigação. O primeiro nível é a *ética das normas*; o segundo, a *ética de princípios*; e o terceiro, a *ética da relação*, todos apresentando, em seu íntimo, determinada categoria-chave, que revela seu grau de complexidade humana.

A *ética das normas* se apoia no cumprimento de regras ou deveres estabelecidos pelo código de conduta que regula a área de atuação institucional do indivíduo. A categoria-chave, nessa dimensão, é a própria *norma*. Nesse contexto, tal código de conduta é construído a partir do livre acordo firmado entre as pessoas, e os sujeitos têm o compromisso de responder por essas regras.

De acordo com L. Santos (2017), em termos de virtudes, são características desse nível: a *obediência* às normas e ordens; a *honestidade*, no que diz respeito ao cumprimento transparente das regras, não objetivando o interesse próprio; a *lealdade* às responsabilidades institucionais; e a coerência de atitudes na relação entre as normas estabelecidas e a responsabilidade assumida pelo sujeito. Logo, na concepção do referido autor, a figura do sujeito *obediente, correto e legal* se faz presente nesse âmbito. O risco dessa dimensão ética, contudo, consiste em “tornar a regra como um fim em si mesma (‘norma é norma’)” (SANTOS, L., 2017, p. 250), levando à inflexibilidade diante das circunstâncias, bem como à incapacidade de estabelecer um diálogo com o próximo.

O segundo nível, a *ética de princípios*, está fundamentado na adesão de princípios e valores inscritos na consciência, como pontua L. Santos (2017). Nessa esfera, que apresenta como categoria-chave a lógica do dever, o sujeito cumpre as normas não apenas porque são determinadas pelos códigos de ética, mas porque as considera justas e, por isso, busca discerni-las. Nesse nível, segundo a ótica do autor, a responsabilidade consiste em responder pela própria consciência; caso contrário, o sujeito “trairia a si mesmo, razão pela qual vigora aqui o mais alto nível possível de autonomia humana” (SANTOS, L., 2017, p. 250).

Em relação à ética das normas, o principal aspecto que muda neste nível é a ênfase conferida às virtudes, devido à “supremacia reguladora exercida pela consciência, ao invés do código de normas” (SANTOS, L., 2017, p. 250). Desse modo, há a transformação da obediência para a *sujeição*, da retidão para o *cumprimento transparente e desinteressado*, da lealdade para a *fidelidade e correspondência das atitudes*, e da coerência para *valores da própria consciência*.

Em contrapartida, para L. Santos (2017), a “sombra” que projeta o nível da ética de princípios seria a tentação da autossuficiência, no sentido de que a consciência basta por si só, não precisando recorrer à obrigatoriedade institucional das normas. O indivíduo, quando imbuído dessa ideia, não escuta a mais ninguém além de si mesmo; sua autoridade está atribuída aos seus pensamentos.

Por fim, a *ética de relação*, de profundidade absoluta, pode ser definida pela “disposição de se deixar afetar e se responsabilizar por outrem” (SANTOS, L., 2017, p. 251), um outro que está diante de mim, com suas necessidades e exigências que lhes são próprias. A categoria-chave nessa dimensão é a alteridade. Assim, a ética da relação, nas palavras de L. Santos (2017, p. 251), parte da premissa de que “não apenas sou leal a normas externas ou fiel a princípios e valores internos, mas permaneço não-indiferente à diferença dos outros”. Dessa forma, nessa dimensão, a figura de sujeito ético que se constitui é o de *vulnerável, não indiferente, cuidadoso e respondente*, na perspectiva do referido autor.

Por outro lado, justamente pelo fato de a ética em pauta colocar o indivíduo diante de outra pessoa, mostrando-se sensível, aberto e acolhedor para com este, mas sem a segurança de um código preestabelecido, é que o perigo desta dimensão pode vir a se manifestar. Isso se justifica porque o sujeito pode “confundir a transcendência relacional com frouxidão legal, descaindo-se em negligente desconsideração pelas normas”, no entendimento de L. Santos (2017, p. 251).

Todos esses aspectos mencionados ofereceram subsídios para um bem-proceder durante minha pesquisa, não só quanto aos escritos que envolvem esta dissertação – tema, objetivos, conceitual, escolhas, tratamentos dos resultados –, como também em relação à atividade de campo. Afinal, a ética, segundo Minayo e Guerriero (2014, p. 1104), “não é algo que se injeta num projeto já escrito e nem se reduz a procedimentos. Pelo contrário, deve fazer parte da sua elaboração e estar contida na tessitura do texto”. Nessa perspectiva, a seguir compartilho algumas reflexões que realizei, principalmente, durante os encontros com o grupo focal, o que me convidou a estar continuamente atenta à *ética das normas, dos princípios e das relações* (SANTOS, L., 2017).

4.2.1 A prática da reflexividade na pesquisa

A prática da *reflexividade* na pesquisa, na perspectiva de Minayo e Guerriero (2014), envolve a relação de intersubjetividade que o(a) investigador(a) estabelece com os grupos sociais com os quais atua, sob o ponto de vista ético. Nesse processo, de acordo com as referidas autoras, “a atenção constante sobre como e o que ocorre no contexto empírico afeta o pesquisador e sua obra o que, por sua vez, afeta o campo e a vida social e recebe o nome de reflexividade”. Assim, a presença, a empatia e a interação são especificidades fundamentais na pesquisa qualitativa, na qual pesquisador(a) e participantes modificam o desenvolvimento do estudo.

Dessa maneira, considerando a potencialidade que o conceito suscita nos modos de procedência do(a) pesquisador(a) com a sua investigação, compartilho algumas reflexões que realizei durante a atividade de campo sobre minhas atitudes perante o coletivo de docentes e a equipe de pesquisa. O ato de registrar tais reflexões no diário de campo, assim como observar-me nas gravações dos encontros, possibilitaram-me identificar uma pesquisadora em formação, que, a cada encontro, empenhava-se em aprender a fazer pesquisa de grupo focal.

Em todo esse percurso da atividade empírica, precisei encarar a mim mesma enquanto pesquisadora. Perceber-me nas gravações das sessões de grupo focal inicialmente me causava estranheza e, em algumas vezes, até vergonha. Enquanto me assistia, inevitavelmente perguntas e impressões sobre minha pessoa suscitavam em meus pensamentos: “Eu falo desse modo?”, “Que simpática!”, “É assim que outros me veem?”, “Preciso cuidar essa fala!”, “Que repetitivo isso que falei!”, “Estou sendo muito educada e empática com o grupo!”, “Minhas expressões faciais estão intensas, preciso cuidar quando me sinto ansiosa ou nervosa!”, “Será que os professores estão percebendo?”, entre tantas outras questões que surgiam em minha mente.

Esse processo de reflexão sobre o *self* é importante durante o desenvolvimento da pesquisa, como pontuam Minayo e Guerriero (2014). Para os referidos autores, faz parte da ética a necessidade de o(a) investigador(a) estar continuamente observando a si mesmo(a),

analisando suas atitudes perante os(as) interlocutores(as) durante a atividade de campo, visando a uma postura de empatia e de respeito com eles(as).

Além disso, por compreender que “qualquer conhecimento é aproximado e construído” (MINAYO, GUERRIERO, 2014), coloquei-me disponível para ouvir e acolher as sugestões da equipe de pesquisa, formada pela Gertrudes Angélica Vargas Bernardo e pelo Sandro Machado, colegas doutorandos²⁰ do meu grupo de orientação e membros do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE), que me auxiliaram como relatores dos encontros de grupo focal. Os apontamentos da equipe sobre a dinâmica e estratégias utilizadas nas sessões foram fundamentais nesse processo de praticar a reflexividade na pesquisa. Fez-me exercitar a virtude da humildade, da paciência e do saber escutar o que o outro tinha a dizer. Desde as primeiras reuniões realizadas com a equipe após as sessões de grupo focal, encarei nossos diálogos e sugestões inferidas como uma oportunidade de aprender a fazer pesquisa, de compreender que desenvolver a metodologia de grupo focal é um processo, o qual requer “ir e vir” diversas vezes, em termos de escolhas, mudanças e ajustes quanto à *elaboração dos roteiros de discussão, ao cuidado com o tempo e às mediações*, sendo esses dois últimos aspectos relevantemente desafiantes para mim durante as sessões com o coletivo docente, como explicarei a seguir.

Por essa via, durante a atividade de campo, estive a vigiar meu comportamento tanto nas reuniões individuais quanto nas sete sessões de grupo focal que se sucederam. Tanto nos encontros particulares como coletivos, precisei equilibrar a relação entre formalidade e informalidade (FLICK, 2009), de modo a criar um clima agradável, de destensionamento, junto dos(as) participantes para que eles(as) se sentissem à vontade, e, ao mesmo tempo, cuidar as palavras e expressões por mim manifestadas, evitando brincadeiras, risadas exageradas e assuntos aleatórios, por exemplo. Nesse sentido, ressalto que compreendo a pesquisa como um espaço de formalidade, que requer do(a)

²⁰ Detalharei a participação dos meus colegas de orientação integrantes do CLIQUE nas próximas seções desta dissertação.

pesquisador(a) uma postura ética adequada, de seriedade, de respeito e de transparência com os sujeitos pesquisados, como pontua L. Santos (2017).

No que diz respeito especificamente às sessões de grupo focal, precisei rever atitudes e modificar estratégias, visando um *bem-agir* (RICOUER, 2011) com o coletivo docente. O primeiro aspecto que destaco é o fator *tempo*. Atentar-me ao tempo das narrativas dos(as) docentes, de exibição dos materiais para discussão e das minhas mediações foi desafiante, principalmente nos três primeiros encontros de discussão. A exemplo disso, informei aos(às) docentes, em fases anteriores da pesquisa, como na carta-convite e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹, que o horário das sessões de grupo focal seria das 14h às 15h30, ou seja, 1h30 de interação nos sábados à tarde. Contudo, o tempo de duração dos três primeiros encontros de discussão passou 15 a 20 minutos do horário previsto. Como consequência disso, os(as) professores(as) começaram a sair da sala de ambiente virtual, haja vista que haviam se disponibilizado a participar apenas em um determinado horário.

Analisando a situação após os referidos encontros, percebi que havia me descuidado com os(as) docentes quanto ao tempo combinado, agindo, portanto, de forma incoerente entre a *norma* que eu havia estipulado e apresentado aos(às) participantes e o meu *bem-proceder* (RICOUER, 2011) na atividade de campo posteriormente. Penso que há dois principais motivos que explicam tal descuido.

O primeiro está relacionado ao fato do receio, por minha parte e da equipe de pesquisa, de interromper a narrativa do(a) participante diretamente, via áudio. Em alguns momentos, o(a) professor(a) estava tão intensamente envolvido(a) no compartilhamento de suas ideias que, por ora, não acompanhava, pelo *chat* da sala virtual, o aviso de que seu tempo de uso da palavra havia excedido. Desse modo, enquanto moderadora, pelo fato de não ter mediado em momento oportuno as narrativas docentes, o tempo se mostrou

²¹ Esclareço que aspectos referentes à carta-convite e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão discutidos nas seções seguintes. Abordo esses itens nesta seção, em específico, com o objetivo de exemplificar algumas das reflexões realizadas durante a atividade de campo relativas à ética na pesquisa qualitativa.

comprometido. Isso, para os encontros seguintes, me exigiu realizar algumas decisões: sinalizar, de fato, para o(a) participante, através do microfone do ambiente virtual, que o seu tempo de fala havia finalizado, mesmo que tal ação me causasse um certo incômodo, e reforçar com o coletivo docente, nas aberturas das sessões de grupo focal, que acompanhassem os avisos referentes ao tempo no *chat* da plataforma virtual.

O segundo motivo diz respeito à minha relação de “fidelidade” aos roteiros elaborados por mim. Nas três primeiras sessões de discussão, penso que encarava o roteiro como uma tarefa a ser cumprida, com etapas bem definidas. Acreditava que precisava compartilhar todos os materiais que havia destinado para os encontros para fomentar os debates, não conferindo a devida importância ao controle do tempo, pois pensava (ilusoriamente) que os encontros se encerrariam no horário combinado, às 15h30. Contudo, a quantidade de artefatos apresentados se mostrou elevada, considerando a dinâmica de grupo que se constituía, com participantes posicionados(as), com muitos apontamentos a fazer no coletivo.

Devido a esta demanda, assim como às reflexões suscitadas junto da equipe de pesquisa sobre o aspecto do tempo, decidi reduzir o número de materiais para os próximos encontros. Por sua vez, essa movimentação não só interferiu no equilíbrio do tempo das sessões de grupo focal, como também me possibilitou enxergar o roteiro como ferramenta flexível, que se modificava conforme as demandas e dinâmicas do coletivo, evidenciando, assim, cuidado e respeito para com os(as) participantes, em uma atitude eticamente adotada.

Articulado com essas questões apresentadas, que evidenciam processos de reflexividade realizados durante a atividade de campo, há outro aspecto que considero oportuno compartilhar: o excesso de perguntas destinadas ao grupo durante as *mediações*. Embora eu tivesse elaborado algumas possíveis questões a serem feitas durante as discussões de grupo focal, não significa que elas deveriam ser realizadas sequencialmente. Nesse sentido, penso que, talvez, enquanto moderadora, tenha transparecido a ansiedade que sentia nos primeiros encontros, assim como o estranhamento em ter de lidar com o silêncio dos(as) professores(as) em alguns momentos. Todavia, acredito que o silêncio pode

significar várias questões, entre elas o fato de os(as) participantes estarem pensando. No decorrer das sessões, comecei então a compreender que o silêncio inicial, após alguma pergunta, era importante como parte do processo da dinâmica coletiva. Ainda, compreendi que as perguntas por mim elaboradas nos roteiros serviriam como possibilidades, e não como regra. Afinal, mediar o grupo focal considerando as narrativas emergidas no momento vivido, com o tempo, passou a ter mais sentido para mim.

Além disso, uma última questão que compartilho é o cuidado que tive em não adjetivar as narrativas docentes, tampouco expor minhas opiniões ou criticar os comentários dos(as) participantes. Movida pelo desejo de agir de forma empática, acolhedora, como alguém que se preocupa e valoriza as opiniões do outro, recordo-me que, após o primeiro encontro com o grupo focal, foi um exercício mediar sem realizar comentários que expressassem juízo de valor das narrativas docentes. Digo que depois da primeira sessão, pois, no encontro inicial com os(as) professores(as), realizei apontamentos que, no momento, não me dei conta. Mesmo que “aparentemente” tais expressões manifestadas por mim parecessem “sutis”, no meu ponto de vista, denotaram uma valorização da narrativa do(a) participante, como “Que interessante esse aspecto que a professora trouxe!”, ou, ainda, “Que bacana isso que falou!”. Esses modos de expressão precisam ser eticamente cuidados pelo(a) investigador(a) quando realiza uma pesquisa com grupo focal. Assim, embora eu tenha estudado a metodologia em questão, entendo que, por estar aplicando esse tipo de pesquisa pela primeira vez, estive passível de cometer alguns deslizes, que serviram, na verdade, como significativos aprendizados para os próximos encontros de grupo focal.

Todas essas colocações apresentadas representaram os principais desafios que enfrentei durante a atividade de campo, que demonstram algumas das relações que estabeleci comigo mesma e com os sujeitos envolvidos. Todavia, esclareço que essas reflexões, assim como outras, estão tecidas no decorrer deste capítulo metodológico, não se limitando apenas a esta seção, como será possível perceber nas próximas páginas. Isso porque, como havia salientado anteriormente, elaborar um texto de pesquisa faz parte de

um agir-ético a ser adotado pelo(a) pesquisador(a) (PEREIRA, R.; GOMES; SILVA, 2018; MINAYO, GUERRIERO, 2014).

Considerando que, para exercitar uma sabedoria prática, é necessário saber proceder de modo responsável e prudente com as pessoas, recorrendo à moral, à *norma*, para que todos(a) possam viver bem no coletivo, como argumenta Ricouer (2011), o projeto de dissertação de mestrado, após sua qualificação, precisou ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para aprovação, o projeto passou por dois processos avaliativos do Comitê, o qual apontou demandas a serem explicadas e ajustadas no texto de pesquisa. Na seção seguinte, discorro sobre como se sucedeu essa etapa investigativa.

4.2.2 Reflexões éticas a partir das contribuições do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS

O projeto de dissertação passou por três versões de pareceres emitidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para sua aprovação. Em cada versão, o referido Comitê apontou pendências que precisaram ser esclarecidas através de respostas. Ao passo que o(a) parecerista elencou 14 pendências na primeira versão, na segunda, indicou apenas 3, devido às solicitações parcialmente atendidas. Assim, no terceiro parecer²², todas as pendências foram respondidas, culminando na aprovação do projeto de pesquisa.

Na primeira versão do parecer, as adequações a serem feitas foram as seguintes:

- 1) esclarecer a participação dos(as) docentes nas sessões de grupo focal;
- 2) orçamento apresentado no projeto;
- 3) revisão das informações referentes aos riscos da pesquisa em ambiente virtual;
- 4) garantia de acesso à internet aos participantes;
- 5) critérios de exclusão da pesquisa;

²² O parecer de aprovação do CEP, CAAE n.º 54597321.7.0000.5347, encontra-se no Anexo I da dissertação.

- 6) questionamento sobre o nome do professor no cabeçalho do Memorial Descritivo;
- 7) revisão dos documentos – TCLE, carta-convite e informativos – quanto à assinatura do pesquisador principal;
- 8) ajustes dos cronogramas;
- 9) explicação sobre o processo de escolha dos(as) professores(as) participantes do curso de extensão “Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil”;
- 10) número mínimo de participação dos(as) docentes nos encontros de grupo focal;
- 11) revisão da informação quanto ao item “envolvimento da pesquisa” no TCLE;
- 12) descrição detalhada sobre quais cuidados éticos foram tomados pelos pesquisadores(as) a respeito do procedimento em ambiente virtual;
- 13) revisão do texto referente ao tópico “pagamento” no TCLE; e
- 14) destacar, no TCLE, o atendimento do CEP/UFRGS exclusivamente por e-mail.

Com o auxílio de meu orientador, respondemos todas as solicitações mencionadas.

Destaco que alguns apontamentos despertaram reflexões e me proporcionaram construir novos conhecimentos com os quais, até então, não estava familiarizada.

Atendendo ao primeiro apontamento do Comitê de Ética, esclarecemos que participariam das sessões de grupo focal 15 docentes, não sendo divididos em dois grupos, como havia mencionado equivocadamente no TCLE. Em seguida, indicamos no orçamento da pesquisa uma previsão de custo de R\$ 4.100,00, e não R\$ 0,00, como havia informado no documento orçamentário. Tal apontamento realizado pelo Comitê é significativo de ser pensado, pois, de algum modo, o(a) pesquisador(a) investe em sua pesquisa, seja através de instrumentos para realizar seus registros, como o uso de câmeras ou gravador, seja na compra de livros, materiais de papelaria, revisão de texto acadêmico e *design* gráfico, por exemplo. Por isso, como o próprio parecerista mencionou, o sistema CEP/Conep compreende que não há investigações sem custo algum, pois sempre haverá a necessidade de algum grau de investimento, mesmo que mínimo, devido a esses aspectos exemplificados. Inclusive, no referido documento, o parecerista indicou o Manual da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) (CNS, 2015), em que consta a importância

de o(a) pesquisador(a), através de recursos humanos e materiais, garantir o bem-estar do(a) participante, envolvendo, com isso, recursos financeiros ou fontes de financiamento.

No tocante ao terceiro tópico, foi solicitado que mencionássemos, no projeto e no TCLE, a informação de que o vazamento de dados e a quebra de sigilo eram riscos relativos ao meio digital. Essa solicitação foi plenamente atendida apenas na segunda versão do parecer, pois ainda precisamos incluir essa informação no texto do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e no item riscos da pesquisa. Nesse sentido, esclareço que, nas seções seguintes, principalmente quando trato do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, darei informações mais detalhadas a respeito dos riscos desta investigação quanto ao ambiente virtual.

Quanto ao quarto aspecto sinalizado no parecer, sobre a garantia de acesso à internet aos participantes, informamos, em resposta ao parecerista, que, como a pesquisa em questão não possuía financiamento, não seria possível garantir acesso à internet ao(a) docente durante a investigação, bem como não seria disponibilizado ambiente com *wi-fi* livre, sendo de responsabilidade do(a) participante arcar com os custos referente a esse aspecto. Em relação a esse tópico, penso que seria inviável assumir o pagamento de conta de internet de todos(as) os(as) 15 participantes, porque se tornaria um custo elevado dentro de minhas condições financeiras pessoais. Além disso, a investigação se configurou como uma pesquisa realizada de forma *on-line* principalmente por causa do contexto pandêmico contemporâneo, impossibilitando a presença dos(as) participantes em espaço físico, onde eu pudesse disponibilizar acesso ao *wi-fi*, por exemplo. Ainda, saliento que a referida solicitação também foi plenamente atendida somente na segunda versão do parecer, quando incluímos essa informação na carta-convite e no TCLE, de modo que as pessoas convidadas decidissem participar ou não considerando esse custo de participação na pesquisa.

A respeito do critério de exclusão, desconhecia que esse aspecto era importante de ser informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todavia, através da explicação do parecerista, tive a oportunidade de aprender sobre o significado desse termo na pesquisa científica e, inclusive, de compreender a diferença entre critério de exclusão e

de inclusão: este determina as características de entrada dos(as) participantes na investigação, e aquele define a saída de um(a) participante incluído(a) no estudo, conforme os motivos estabelecidos pelo(a) pesquisador(a). Ambos não são critérios opostos, como geralmente confundimos. Desse modo, atendendo à solicitação do Comitê de Ética, definimos que o(a) docente que faltasse dois dos sete encontros previstos nas sessões de grupo focal seria removido da investigação.

Um último aspecto que não considerei quando estava em processo de elaboração do projeto foi quanto ao número mínimo de participantes nas sessões de grupo focal. Nesse sentido, respondemos ao Comitê de Ética que, para participar de cada um dos encontros, deveriam estar presentes no mínimo 12 docentes. Esse aspecto me exigiu estar continuamente atenta à presença dos(as) participantes durante a atividade de campo e enviar-lhes lembretes, por e-mail, diariamente, ressaltando a importância de sua presença nas sessões interativas, pois suas opiniões e ideias eram fundamentais para a discussão, haja vista a representatividade regional que cada professor(a) assumia na investigação.

Quanto às demais solicitações indicadas, não menos importantes, realizamos alguns ajustes em informações que estavam equivocadas no projeto, como os itens 6, 7, 8 e 11; ou que ainda necessitavam de informações mais detalhadas, como as pendências 12 e 9, sendo esta última revisado na segunda versão do parecer. Destaco que as respostas dadas a essas exigências podem ser consultadas nos anexos ou no próprio texto desta dissertação nas seções sobre a composição do grupo focal e de apresentação do TCLE aos(as) participantes.

Além disso, convém destacar que, paralelamente a essa movimentação de ajustes no projeto de dissertação, meu orientador registrava todas as respostas enviadas ao Comitê também na Plataforma Brasil. Tal sistema se configura como uma base nacional e integrada de registros de pesquisas que envolvem seres humanos. Esses protocolos precisam ser submetidos para o sistema CEP/CONEP, de forma *on-line* através do *site* da referida Plataforma Brasil.

Por conseguinte, considero que todas as demandas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS contribuíram para a minha formação como pesquisadora, possibilitando-me

conhecer e aprender sobre os trâmites normativos pelos quais passam as pesquisas no âmbito da ética no Brasil.

4.2.3 Composição do grupo focal: critério de seleção e (os) participantes

Logo após a qualificação de meu projeto de dissertação e sua aprovação pelo Comitê de Ética, iniciei o mapeamento dos(as) professores(as) de diferentes regiões do Brasil. Nesse processo, a partir da lista de *e-mails* gerada no curso de extensão do professor Rodrigo Saballa de Carvalho (meu orientador), selecionei 15 contatos que interessavam para o desenvolvimento da pesquisa, conforme os critérios que havia definido previamente. Dessa forma, elaborei uma planilha de dados, contendo os nomes dos(as) professores(as) e seus respectivos e-mails, cidade de atuação profissional e grupo de crianças com os quais trabalhavam na pré-escola. Feito isso, comecei a enviar cartas-convite para os(as) 15 docentes. No percurso, embora houve algumas recusas, nove profissionais (três do Nordeste, três do Sul, duas do Norte e uma do Centro-Oeste) aceitaram participar de prontidão da pesquisa, alegando estarem muito honrados(as) e entusiasmados(as) pelo convite realizado. (Transcrição do diário de campo da pesquisadora, fevereiro de 2022)

Como demonstram as informações da transcrição exposta, que denotam registros de meu diário de campo sobre o desenvolvimento desta pesquisa, selecionei 15 docentes de pré-escola da rede pública de ensino, sendo três representando cada uma das cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Os(as) referidos(as) profissionais selecionados(as) participaram do curso de extensão “Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil”, desenvolvido no 1º semestre de 2021, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ministrado pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Nesse curso, participaram 100 docentes de pré-escola atuantes na rede pública de ensino de diversos Estados do país. Durante o processo de inscrição nesse curso de extensão, os(as) 100 participantes preencheram uma ficha *on-line* indicando seus nomes, e-mails, ano de formação inicial, tempo de atuação profissional, localidade e explicitando o motivo pelo qual gostariam de participar do curso.

Essas informações contribuíram então para que eu pudesse realizar uma relação de 15 docentes para o desenvolvimento de minha investigação, considerando os seguintes critérios de inclusão por mim definidos: 1) o(a) professor(a) deveria estar atuando na etapa

da pré-escola na rede pública de ensino; 2) seriam selecionados(as) três docentes representantes de cada uma das cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); e 3) o período de formação inicial dos(as) profissionais deveria estar compreendido entre os anos de 1990 e 2020. Como será possível perceber no decorrer desta seção e no capítulo de análise de dados, esses critérios de seleção dos(as) participantes foram importantes para a investigação, principalmente pela pluralidade regional e as múltiplas experiências e histórias de vida profissional e acadêmica dos(as) docentes que foram compartilhadas durante a atividade de campo.

Após a seleção dos(as) 15 docentes de pré-escola, enviei um *e-mail* nominal para cada um(a) desses(as) profissionais contendo uma carta-convite²³ para participação na pesquisa. Por cuidados éticos, tal convite não foi realizado com a utilização de listas que permitissem a identificação dos(as) convidados(as) entre si, tampouco a visualização dos dados (*e-mail* e telefone) dos(as) destinatários(as) por terceiros(as).

Após o aceite, agendei um encontro individual²⁴ com cada convidado(a) via plataforma *Zoom Meeting*, no intuito de conhecê-los(as), apresentar-lhes a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵. Para tanto, criei um *link* de acesso, gerado pela própria plataforma virtual, e o enviei nominalmente para o *e-mail* do(a) docente.

Sobre a plataforma *Zoom Meeting*, convém salientar que consiste em uma ferramenta de videoconferência que possibilita que as pessoas participem de forma simultânea, de modo que todos possam se enxergar visualmente, ao mesmo tempo, por vídeo. Sua política de privacidade²⁶, em termos de coleta de informações pessoais, informa que os dados gerados nesse veículo digital são confidenciais. Ou seja, os funcionários do

²³ A carta-convite para os(as) docentes pode ser conferida no Apêndice A desta dissertação.

²⁴ Fiz o convite aos(às) participantes por *e-mail* nominal entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022 e agendei as reuniões individuais para o mês de fevereiro de 2022.

²⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

²⁶ Detalhes sobre a política de privacidade da plataforma *Zoom Meeting* encontram-se em: https://explore.zoom.us/docs/enus/zoom_events_privacy.html?_ga=2.112922564.1545785452.1631398218.1352983011.1591905829#_zep1. Acesso em: 9 set. 2021.

Zoom Meeting não acessam o conteúdo de reuniões e mensagens (especificamente, áudio, vídeo, arquivos, etc.), a menos que seja solicitado por um proprietário de conta ou caso exigido por razões legais, de segurança ou de proteção.

Diante desse contexto, convém esclarecer que, embora os(as) 15 professores(as) de pré-escola tenham participado da investigação, uma profissional, residente da cidade de Nova Alvorada do Sul, do Estado de Mato Grosso do Sul, desistiu de participar da pesquisa quando as discussões do grupo focal avançaram para a terceira sessão. Houve uma participação efetiva dessa professora apenas no primeiro e segundo encontros. O motivo de sua desistência foi por problemas familiares, tornando inviável que comparecesse às próximas sessões do grupo focal.

Por semelhante circunstância, outra professora, da cidade de Rio Branco, do Estado do Acre, também desistiu de participar da pesquisa, alegando dificuldades para estar presente no horário estipulado para os encontros do grupo focal, ou seja, às 14 horas do horário de Brasília (BRT). Isso, porque, ao passo que, na cidade de Porto Alegre (RS), fossem 14 horas, na cidade de Rio Branco (AC), seriam 12 horas BRT e, nesse horário, a participante informou que teria um compromisso familiar que, antes da entrevista individual, não estava previsto. Todavia, essa professora indicou um professor de sua região, colega de trabalho, o qual aceitou participar da pesquisa. Portanto, envolveram-se, na investigação, 14 professores(as) de pré-escola da rede pública de ensino.

Dessa forma, os(as) 14 professores(as) que participaram efetivamente da pesquisa residem em diferentes Estados brasileiros, como mostro no Mapa 1, a seguir. Da *região Norte* do país, participaram duas professoras da cidade de Manaus (AM), e um professor do município de Rio Branco (Acre), identificados²⁷ respectivamente por *Sau*, *Dionízia* e *Vicente*. Da *região Nordeste*, houve o envolvimento, na pesquisa, de duas docentes da cidade de São Luís (MA), a *Maria Flor* e a *João do Vale*; e uma profissional do Estado da Bahia, residente no município de São Francisco do Conde, identificada por *Jonatan*.

²⁷ Esclareço que os nomes dos(as) participantes na pesquisa foram fictícios, sendo escolhidos no encontro I do grupo focal.

MAPA 1

Identificação dos Estados e cidades.



14
Participantes



9
Estados



12
Cidades



Norte
Amazonas – Manaus
Acre – Rio Branco



Nordeste
Maranhão – São Luís
Bahia – São Francisco do Conde



Centro-Oeste
Mato Grosso do Sul – Campo Grande
e Nova Alvorada do Sul



Sudeste
São Paulo – Embu das Artes e Jundiá
Rio de Janeiro – Barra Mansa



Sul
Santa Catarina – Passo de Torres
Rio Grande do Sul – São Leopoldo e Guaíba

Fonte: Elaborado pela autora.

Já da *região Centro-Oeste* do país, participaram duas professoras, a *Norma* e a *Mel*, sendo esta estanciada em Campo Grande (MT) e aquela em Alvorada do Sul (MT). Representando a *região Sudeste*, dois professores do Estado de São Paulo, a *Irene*, da cidade de Jundiá, e o *Paulo*, do município de São Paulo, estiveram presentes na investigação. Ainda, residindo no Estado do Rio de Janeiro, houve a participação da docente *Tânia Maria*, de Barra Mansa. Por fim, no que diz respeito à *região Sul*, três professores se envolveram na investigação: uma docente da cidade de Passo de Torres, do Estado de Santa Catarina, a *Júlia*, e dois professores do Rio Grande do Sul, sendo um da cidade de Guaíba, o *Luna*, e uma de Novo Hamburgo, a *Maria João*.

A partir dessa contextualização inicial, nas próximas páginas compartilho como ocorreram as reuniões individuais realizadas com os(as) docentes. Para tanto, apresentarei os(as) participantes a partir de suas falas e, na sequência, realizarei comentários a respeito do nosso encontro sobre aspectos que me chamaram a atenção.

4.2.4 As reuniões individuais: conhecendo os(as) docentes participantes

Os encontros individuais foram realizados durante duas semanas no mês de fevereiro do ano de 2022, conforme a disponibilidade de dia e horário dos(as) pesquisados(as) e da pesquisadora. Como mencionei anteriormente, o(a) professor(a), logo após o aceite de participação na pesquisa, recebeu um *e-mail* nominal contendo opções de datas para o agendamento do nosso encontro. A partir dessa organização, enviei novamente um *e-mail* nominal contendo um *link* de acesso à sala do *Zoom* para iniciarmos a reunião no horário agendado pelo(a) docente.

Para o desenvolvimento de tal encontro *on-line*, destinei em torno de 1 hora de escuta e conversa com o(a) docente. Em um primeiro momento, tive a intenção conhecê-lo(a), com interesse em ouvir o(a) profissional, conhecer suas *estórias* de trajetória profissional, suas experiências de formação inicial e continuada, assim como suas vivências atuais na pré-escola, entre outros aspectos que o(a) professor(a) desejasse compartilhar no decorrer da conversa.

No parágrafo anterior, referi-me a *estórias* com “e”, porque, de acordo com Goodson (2015, p. 57), esse termo diz respeito a uma “reconstrução pessoal de uma experiência”. Ou seja, o(a) professor(a), quando narra suas vivências, não necessariamente as situa contextualmente no tempo histórico, estando mais interessado em transmitir a informação para o(a) pesquisador(a), relatando certas situações. Na perspectiva do referido autor, contextualizar a experiência docente, considerando a cultura, a periodização e a localização da vivência, faz parte do trabalho do(a) pesquisador(a) para que, assim, a narrativa do(a) professor(a) possa se transformar de *estória* individualizada em *história* de vida, contextualizada no tempo, no espaço e nas relações sociais.

Aproprio-me dessa conceituação apresentada por Goodson (2015), pois, durante as reuniões individuais com os(as) participantes, precisei realizar um movimento de questionar o(a) docente sobre em que momento, ano, ocorreu determinada situação, principalmente em relação ao período em que concluiu a graduação, inseriu-se no primeiro emprego, mudou de escolas, por exemplo, entre outros aspectos. Os(as) participantes geralmente iniciavam a conversa apresentando muitas informações de sua vida, centralizando-se na experiência vivida.

Essa interlocução foi relevante, pois me possibilitou alinhar uma cronologia para compreender melhor a *estória* de vida compartilhada pelo(a) docente durante o encontro. Nesse contexto, convém destacar que, em todas as reuniões realizadas, cuidei para não interromper o(a) professor(a), porque me importava escutá-lo(a) e fazer com que falasse ao invés de interrogá-lo(a) continuamente ou relatar circunstâncias de minha vida profissional ou acadêmica. Afinal, como menciona Goodson (2015, p. 35), “a questão é ajudar o narrador contar a sua *estória*, não a *estória* que queremos ouvir ou as perguntas a que queremos que responda”.

Em um segundo instante do encontro, apresentei ao(à) profissional o TCLE, sugerindo uma leitura compartilhada do documento, e esclareci possíveis dúvidas quanto à procedência da pesquisa. Analisando os 14 encontros individuais realizados, nesse momento da conversa, a maioria dos(as) professores(as) não apresentou dúvidas quanto ao desenvolvimento da investigação, com exceção de três professoras – Mel, Júlia e João

do Vale –, que perguntaram se o Memorial Descritivo solicitado na pesquisa seria compartilhado em algum encontro do grupo focal. Expliquei então às referidas docentes que o Memorial Descritivo seria um material lido por mim, individualmente, e que não seria exposto aos(as) demais participantes. Mencionei ainda que tal artefato seria importante para a composição da pesquisa, pois, a partir dele, conheceria com mais detalhes as experiências e histórias de vida profissional e acadêmica do(a) profissional. Também informei, para as referidas professoras, que a explicação detalhada sobre a elaboração desse documento seria realizada no primeiro encontro do grupo focal.

Além disso, esclareço que tratarei do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos docentes, de forma detalhada, na seção seguinte. Procederei assim, pois todas as leituras sobre o TCLE realizadas nas reuniões individuais se desenvolveram de forma semelhante. Desse modo, para que as minhas narrativas não se tornem repetitivas quanto a esse aspecto, destinarei a próxima seção para tratar especificamente do referido documento e como ele foi apresentado aos(as) professores(as) durante os encontros em uma perspectiva panorâmica.

Sendo assim, de agora em diante, compartilho cada uma das reuniões realizadas com os(as) professores(as), enfocando suas apresentações individuais. Como o primeiro encontro foi realizado com uma docente residente no Nordeste, inicio minhas narrativas a partir dessa região. Dessa maneira, saliento que apresentarei os(as) participantes, por região, na seguinte ordem: Nordeste, Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Para cada uma dessas regiões, apresentarei um mapa, mostrando as cidades onde residem os(as) professores(as) participantes.

4.2.4.1 Região Nordeste

O Mapa 2, a seguir, refere-se à região Nordeste, mostrando as cidades onde residem as professoras pesquisadas em tal localidade. Na sequência, apresento as três docentes residentes na região.



REGIÃO NORDESTE

DOCENTES DA REGIÃO NORDESTE

João do Vale – São Luís (MA)

Maria Flor – São Luís (MA)

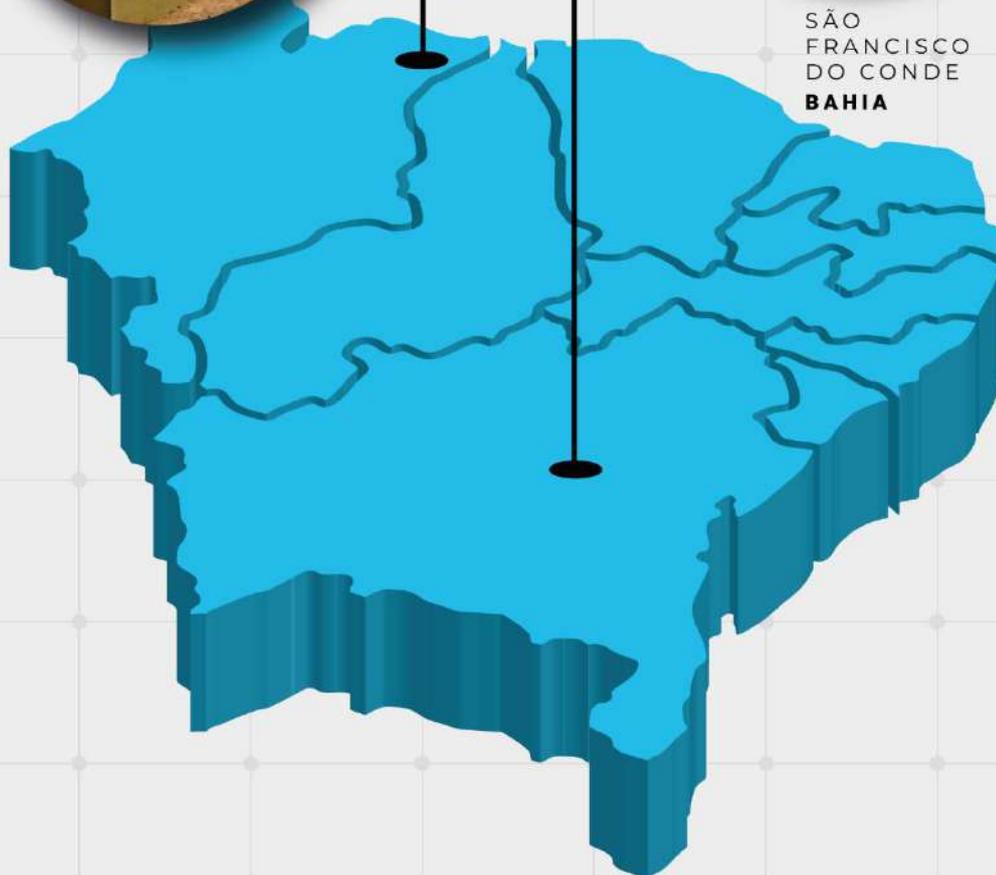
Jonatan – São Francisco do Conde (BA)



SÃO LUÍS
MARANHÃO



SÃO
FRANCISCO
DO CONDE
BAHIA



Professora Jonatan (33 anos) – São Francisco do Conde – Bahia

Eu sou Jonatan, professora da pré-escola do grupo 5. Atuo na rede municipal de São Francisco do Conde, que é uma região metropolitana de Salvador (BA). E, é maravilhoso estar com as crianças. Eu sou curiosa, né?! Comecei nas pesquisas sobre e para as crianças de 2018 pra cá. Muitas inquietações. Quando mudei de rede municipal, tudo mudou rapidamente. E aí, fui em busca. Agora estou aqui, para contribuir com a Amanda [sorrisos]. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Jonatan - BA)

Em uma quinta-feira à tarde, dias antes do nascimento de seu terceiro filho, a docente Jonatan gentilmente aceitou conversar comigo a respeito da pesquisa. Havia proposto outra data para a nossa reunião, que lhe pudesse ser mais confortável, mas a professora relatou que não havia qualquer problema. Sentia-se muito bem para dialogar e estava entusiasmada para participar da investigação, junto de seu filho.

Em nosso encontro, a profissional compartilhou experiências vivenciadas na sua docência, narrando a respeito da escola e do grupo de crianças de pré-escola com o qual atuava em São Francisco do Conde, na Bahia. Durante a nossa conversa, a docente relatou que, antes de 2018, sua concepção de docência era ser a “professora do EVA”, “padrão, “do certo e do errado”, em suas palavras. Esse entendimento, segundo a professora, foi se modificando quando foi aluna especial em algumas universidades, como a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano de 2018, e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2021.

Nesta última universidade, a professora relatou que, durante os anos de 2020 e 2021, participou de cursos de extensão ofertados pela Faculdade de Educação (FACED), como “Docência na pré-escola” e “Espaços, materiais e contextos investigativos na Educação Infantil”, bem como do Seminário de Estágio “Coletivo conexões”, todos ministrados pelo professor Rodrigo Saballa de Carvalho. Na perspectiva de Jonatan, o envolvimento com tais atividades acadêmicas foi muito significativo para o seu crescimento na carreira profissional enquanto docente da Educação Infantil.

João do Vale (44 anos) – São Luís – Maranhão

Bom, Amanda, eu sou João do Vale, sou de São Luís do Maranhão. Nasci aqui e resido nesta cidade há 44 anos. Tive a oportunidade de prestar concurso para dois municípios fora de São Luís, um na cidade do Rio de Janeiro e outro em Duque de Caxias (RJ). Fui chamada para os dois, mas decidi ficar em São Luís. Acredito que aqui a minha contribuição é maior, né?! Pela cidade em que nasci, em que me criei. E, assim, quando eu parei para pensar e analisar as questões, eu pensei: não, aqui é meu chão de origem e eu tenho que contribuir com esse chão de origem. Então, eu sou formada em Pedagogia e fiz especialização em docência pela Universidade Federal do Maranhão. E eu tenho uma história um pouco singular. Apesar de eu ter cursado o antigo magistério, eu não queria ser professora. Eu tinha o sonho de ser marinheira. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente João do Vale - MA)

João do Vale, residente de São Luís do Maranhão, contou-me em nosso encontro que tinha o sonho de ser marinheira, mas não pôde se alistar, pois o curso exigia Ensino Superior. Desse modo, a professora traçou outros horizontes, encontrando, na Educação, uma possibilidade de exercer uma profissão. Em 1996, após concluir seu curso de magistério, a docente iniciou sua atuação profissional no Ensino Fundamental, em escolas privadas na cidade de São Luís. Segundo João do Vale, esse momento inicial foi singular na sua docência em termos de formação. No entanto, foi somente em 2013, através da realização de um curso de especialização em Educação Infantil, que a referida professora oficializou a sua profissão enquanto docente dessa etapa da Educação Básica. Desde então, a docente tem se empenhado em estudar e compreender cada vez mais o grupo de crianças com o qual trabalha na pré-escola, de 4 a 5 anos de idade.

Durante nosso encontro, chamou-me a atenção, nas narrativas de João do Vale, os embates que enfrenta em sua docência cotidianamente, não só em seu ambiente de trabalho como também em relação às orientações pedagógicas realizadas pela Secretaria de Educação do município. Para a professora, existem concepções muito distintas em termos de infância, de currículo e de instituição nas escolas de Educação Infantil da cidade, o que causa, segundo ela, um desconforto, pois os(as) colegas de profissão, bem como as famílias, consideram que alfabetizar e utilizar apostilas, por exemplo, são os caminhos para a aprendizagem das crianças na pré-escola. Por essa razão, a docente realiza um trabalho de diálogo contínuo com as famílias das crianças com as quais atua, convidando-lhes a

conhecer o espaço da Educação Infantil, sobre o que se trata essa etapa da Educação Básica e os processos de aprendizagem que estão em jogo nesse contexto.

Maria Flor (48 anos) – São Luís – Maranhão

Falar da gente é difícil né, Amanda? [risos]. Então, eu sou Maria Flor. Nasci em São Luís do Maranhão. Sou a filha mais velha de um casal, assim, de pessoas simples. De uma dona de casa e de um mecânico. E somos três irmãos. Fiz o curso de Pedagogia. A princípio, não era o curso que vinha aos meus olhos, não, sabe? A Pedagogia entrou assim na minha vida, por acaso. Eu digo, assim, tão certo que eu, quando entrei no curso de Pedagogia, eu estranhei muito o primeiro ano. E quando eu entrei, fiquei pensando: “se eu não me encontrar, eu vou sair, vou procurar fazer outro curso”. Foi no terceiro período do curso de Pedagogia que eu me descobri. Ali, eu queria dar continuidade no curso de Pedagogia e eu não me via mais voltando e fazendo outro curso na minha vida. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Maria Flor - MA)

No entardecer de uma terça-feira, a professora Maria Flor compartilhou diversas histórias de sua vida docente durante o nosso encontro individual. Entre eles, destaco uma experiência vivida pela professora no início de sua atuação profissional, no ano 2000, que marcou sua história profissional. Ao final de sua graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a professora recebeu um convite para trabalhar como supervisora de núcleos educacionais na área rural do município de Alto Alegre do Pingaré, com o objetivo de orientar os(as) professores(as) da Educação Básica na elaboração de seus planejamentos. Tendo aceitado o convite, a docente se deparou com diferentes realidades vivenciadas pelos(as) profissionais da Educação, os(as) quais percorriam muitos quilômetros para chegar em tais núcleos educacionais, deslocando-se a pé ou, até mesmo, em cavalos ou jumentos. Nas palavras de Maria Flor, foi naquele período da sua docência que ela se deparou com a “discrepância do trabalho pedagógico com o academicismo do curso de Pedagogia”. Para a referida professora, os(as) estudantes que cursam Pedagogia precisam ir para “o chão da escola para conhecer a realidade”.

Maria Flor também compartilhou, em nosso encontro, que foi a partir de sua atuação como coordenadora na Educação Infantil, no ano de 2005, que iniciou suas descobertas

referentes a essa etapa. No entanto, sua concepção era pautada na ideia de que as crianças precisariam aprender a ler e a escrever antes de ingressarem no Ensino Fundamental.

Ao tratar sobre isso durante o encontro, Maria Flor se mostrou reflexiva quanto a sua atuação como docente da pré-escola, mencionando que se percebia mudando de atitudes e concepções em relação às crianças, ao currículo e ao cotidiano da Educação Infantil. Nesse processo, abordou a importância de continuar estudando para que, segundo a docente, “não cometesse determinados equívocos que havia cometido até então”. O curso de extensão “Docência na pré-escola”, oferecido pela UFRGS, foi um “divisor de águas” para a referida professora. Maria Flor comentou que, durante o curso, o professor Rodrigo perguntou ao coletivo docente: “Que trabalho eu estou fazendo como coordenador(a) pedagógico(a)? E como professor(a) da Educação Infantil?”. Foram através dessas perguntas que Maria Flor percebeu que precisava continuar realizando formações continuadas em sua carreira profissional, como relatou na reunião individual.

4.2.4.2 Região Norte

Prosseguindo com as apresentações dos(as) participantes da pesquisa, o Mapa 3, a seguir, apresenta as cidades onde residiam os(as) professores(as) da região Norte.

Vicente (27 anos) – Rio Branco – Acre

Então, meu nome é Vicente. Eu tenho 27 anos. Eu concluí o curso de Pedagogia em 2019. Eu já tive uma graduação anterior, que era Bacharel em Filosofia. Eu vou começar dizendo o porquê escolhi a Pedagogia, né?! Depois que concluí a Filosofia, quando foi, em 2015, surgiu a oportunidade, aqui em Rio Branco, de eu trabalhar como assistente escolar. Então, prestei o processo seletivo e passei. Foi o meu primeiro contato com a Educação Infantil, especificamente a pré-escola, porque aqui a função do assistente na pré-escola é trabalhar com os professores e atender as crianças de 4 e 5 anos. E isso foi fazendo com que eu me encantasse pela Educação Infantil e fui me envolvendo nisso. E, posteriormente, eu iniciei o curso de Pedagogia. E, assim que eu concluí, teve o concurso aqui em Rio Branco e já prestei. Então, iniciei como professor em 2020, mas lá em 2015 foi quando eu comecei essa caminhada e hoje estou aqui. Eu sou casado, tenho dois filhos, um de três anos e o outro de dois. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa ao docente Vicente - AC).



REGIÃO NORTE

DOCENTES DA REGIÃO NORTE

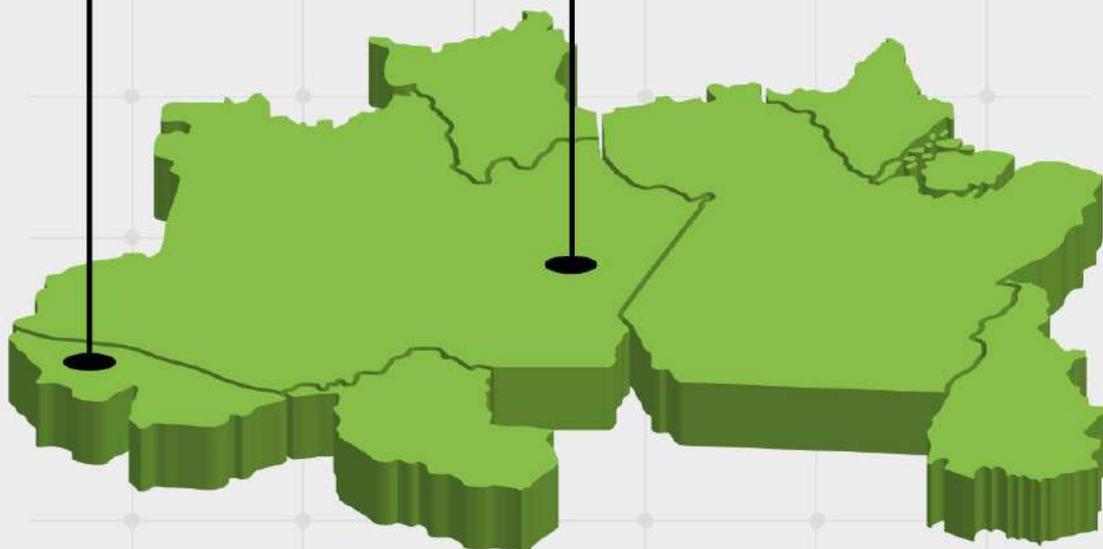
Dionízia – Manaus (AM)
Sau – Manaus (AM)
Vicente – Rio Branco (AC)



RIO BRANCO
ACRE



MANAUS
AMAZONAS



Em um clima agradável de uma sexta-feira à noite, o professor Vicente, da cidade de Rio Branco (AC), durante a reunião individual, relatou suas vivências acadêmicas e profissionais. Entre suas experiências, algumas me chamaram a atenção, principalmente pelo fato de o docente ter realizado sua formação inicial em Filosofia. Surpresa com a narrativa de Vicente, perguntei-lhe se a Filosofia contribuía para sua formação enquanto professor de Educação Infantil. Em resposta, o profissional mencionou que, através da Filosofia, era possível refletir e estudar sobre a natureza do conhecimento em si e dos modos como ele é construído na sociedade. O professor referiu que considera importante a função da Educação Infantil para a sociedade para conhecer como essa etapa se constituiu no Brasil. Para o professor, por a primeira etapa da Educação Básica ter surgido a partir de uma perspectiva assistencialista e, com o tempo, ter se modificado para uma concepção de um trabalho pedagógico de educar, “começou a transformar a construção do conhecimento em si a partir da Educação Infantil”.

Também no decorrer do encontro, o docente apontou que, no ano de 2019, houve um intenso estudo pela Secretaria de Educação, assim como pelos professores da Educação Básica do Acre, para a elaboração e implementação do Referencial Curricular do Estado. Nesse período, de acordo com Vicente, foram criados grupos de estudos. Todavia, tal iniciativa acabou sendo interrompida pela pandemia da COVID-19 no ano de 2020. No entanto, mesmo diante do contexto pandêmico, o professor alegou que sua escola se empenhou intensamente em ofertar propostas remotas que considerassem os campos de experiência apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em sua prática docente, Vicente mencionou que precisou se adaptar à nova realidade, atuando de forma *on-line* com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ao final do primeiro momento da reunião, o professor fez alguns questionamentos quanto à flexibilidade do currículo. Em seu entendimento, o currículo não pode ser entendido de forma rígida, porque precisa se articular às particularidades de cada região, “partindo de dentro da sala, da vivência, da experiência da criança”, como relatou no encontro. Para Vicente, cada criança apresenta um contexto de vida diferente, conforme as

características históricas. Esses aspectos, portanto, segundo o profissional, chamam-lhe a atenção, considerando ser importante articulá-los na Educação Infantil.

Sau (43 anos) – Manaus – Amazonas

É, bom, eu sou Sau. Eu tenho 43 anos. Eu comecei na área de Educação no Ensino Médio, através do Magistério, aqui no Instituto de Educação do Amazonas, que formava por Magistério ainda nessa época. Mas, quando saí do Ensino Médio, eu não fui direto pra Educação assim na área, né?! Eu fui trabalhar no Distrito. Aqui, o auge era o Distrito [distrito industrial]. Eu resolvi sair do Distrito e voltar pra Educação. Foi quando eu fui cursar a faculdade, porque, pra você lecionar, eu precisaria do curso superior aqui. E daí, eu fiz. Quando estava no último período da faculdade de Pedagogia, eu passei no concurso pra professora, no SEMED [Secretaria Municipal de Educação]. Só que eu não pude assumir naquele momento, porque não tinha diploma. Aí, me formei e fui trabalhar em escola particular de início. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Sau – AM).

Formada em Pedagogia no ano de 2009, a professora Sau, do município de Manaus, relatou, no nosso encontro, mesmo que em poucas palavras, sua preferência em trabalhar com crianças de 4 e 5 anos de idade. Assim, indaguei-a, procurando saber o motivo de sua opção. Nos dizeres da referida professora, as crianças da Educação Infantil “são mais maleáveis. Nós conseguimos conversar com elas, se envolvendo de outra forma. E na Educação Infantil não há aquela exigência da criança sair lendo”. Assim, para a docente, atuar na pré-escola possibilita-lhe trabalhar de maneira diversificada, através da brincadeira.

Além disso, a professora contou na reunião que, em Manaus, a Secretaria de Educação está com uma proposta de alfabetizar as crianças da etapa da Educação Infantil, exigindo dos(as) professores(as) uma atenção voltada para esse tipo de escolarização, justamente “para que as crianças, quando chegarem no Ensino Fundamental, não apresentem tanta dificuldade de aprender a ler e escrever”, segundo a docente. No entanto, como pontuou Sau, ao passo que existem os(as) professores(as) que defendiam a alfabetização na pré-escola em Manaus, há aqueles(as) que consideram esse tipo de trabalho desnecessário, existindo, assim, diferentes concepções docentes a respeito disso no município.

Outro aspecto compartilhado pela professora, ao final do primeiro momento da nossa reunião, foi a respeito dos grupos de crianças com os quais trabalhava. A docente mencionou que atuava não só com as crianças de pré-escola no período da tarde, de forma *on-line*, mas também com crianças de 2 e 3 anos, na creche, substituindo uma professora. Ao tratar disso, ela mencionou que somente estava trabalhando como substituta porque frequentemente, nas escolas de Educação Infantil do município, os(as) demais professores(as) têm adoecido por conta do trabalho com as crianças com deficiência, sendo sobrecarregados(as) em ter de atuar com 35 crianças na sala, incluindo aquelas especiais. É uma realidade que tem se intensificado nas pré-escolas da cidade de Manaus, na perspectiva da docente.

Dionízia (44 anos) – Manaus – Amazonas

Eu sou Dionízia. Eu tenho 44 anos. Sou casada. Tenho dois filhos já adultos, né?! E eu sou formada em Pedagogia também. Me formei em 2006. Eu fiz o inverso. Eu terminei Pedagogia e fiz especialização. E fui ser professora assistente na Universidade, no curso normal superior. E aí, só depois de 6 anos que eu fiz concurso da SEMED [Secretaria Municipal de Educação], por causa da estabilidade e também porque eu entendi que eu precisava dessa base. Só a teoria, pra mim, não seria interessante. Eu precisava pisar no chão da escola. Daí, fui lotada em uma escola mista que atendia do Maternal ao Ensino Fundamental. Aí, comecei a trabalhar com crianças do primeiro período da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos [...]. E aí, eu me encantei com a Educação Infantil. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Dionízia – AM)

Em uma conversa descontraída com a participante Dionízia em reunião individual, tive a oportunidade de conhecê-la, escutando sobre sua história enquanto docente, o envolvimento da comunidade com a escola de Educação Infantil onde atuava em Manaus, bem como conhecer algumas particularidades de tal instituição. Na ocasião, a docente estava na escola e me apresentou com satisfação para sua diretora. Rimos por alguns instantes e depois prosseguimos com o nosso encontro.

Entre diferentes narrativas compartilhadas pela Dionízia, destaco algumas para relatar, que mostram especificidades da escola e da região onde está inserida a professora. A docente mencionou que a instituição onde atuava na pré-escola era a única escola de

Educação Infantil do município que havia recebido um selo de qualificação de Escola Transformadora pelo Instituto Ashoka²⁸. Isso porque a escola, segundo a professora, é referência na região por adotar uma metodologia diferenciada em relação às demais instituições de Educação Infantil.

Movida pela curiosidade, perguntei à participante o que seria tal metodologia adotada pela escola. A docente, em resposta, informou que o trabalho pedagógico na escola se apoia em quatro pilares: engajamento familiar, criatividade, protagonismo e empatia. Durante o relato, a referida professora comentou que havia uma evasão das crianças na escola, pois as famílias moravam longe, demorando a chegar na instituição. Por isso, desistiam de levar seus(suas) filhos(as). A escola pensou então em estratégias de participação da comunidade dentro da própria instituição, de modo que as famílias pudessem contribuir nas salas de aulas, ensinando receitas às crianças, conversando sobre plantas medicinais, compartilhando histórias da cultura local, bem como participando de mutirões para resolver problemas físicos da instituição, quando há falta de recursos. Através dessa movimentação, portanto, nas palavras de Dionízia, "com a comunidade dentro da escola, as famílias se tornaram mais permanentes, nossos principais aliados na escola".

4.2.4.3 Região Centro-Oeste

Avançando nas apresentações, mostro, a seguir, no Mapa 4, as cidades onde residem os(as) professores(as) da região Centro-Oeste.

²⁸ A Ashoka é uma organização sem fins lucrativos que lidera um movimento global de discussão das políticas públicas e de instituições governamentais, não governamentais e empresariais. Tal organização identifica e apoia empreendedores nacionais e internacionais. Site: <https://www.ashoka.org/pt-br>.



REGIÃO CENTRO-OESTE

DOCENTES DA REGIÃO CENTRO-OESTE

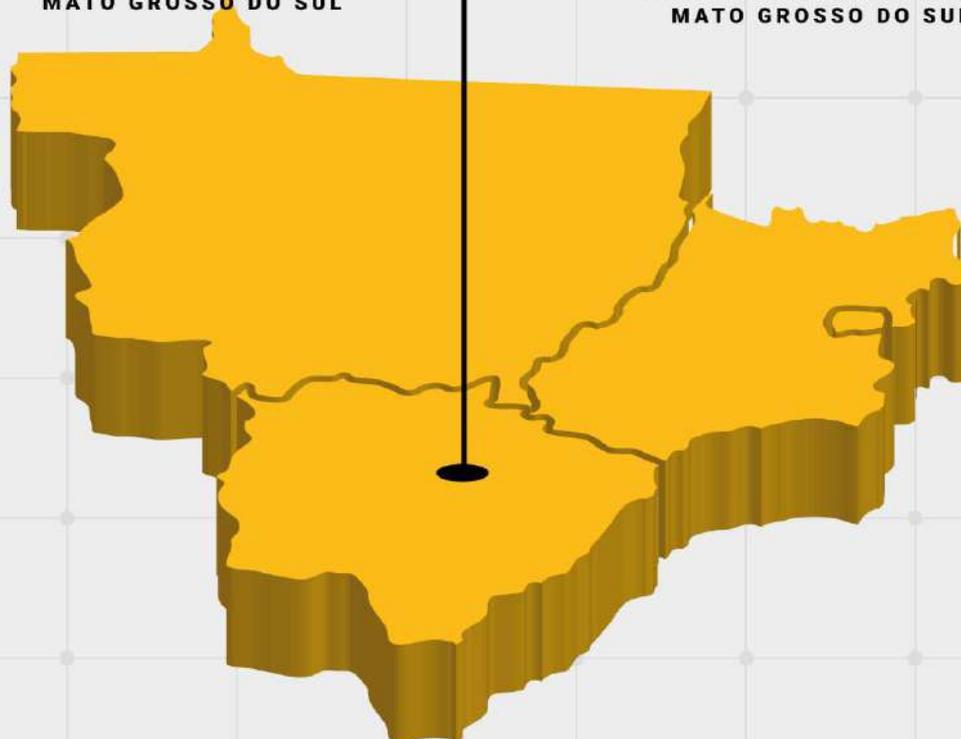
Norma – Campo Grande (MS)
Mel – Nova Alvorada do Sul (MS)



CAMPO GRANDE
MATO GROSSO DO SUL



NOVA ALVORADA DO SUL
MATO GROSSO DO SUL



Fonte: Elaborado pela autora.

Mel (48 anos) – Nova Alvorada do Sul – Mato Grosso do Sul

Então, Amanda, eu sou a Mel. Tenho 48 anos e eu comecei a docência em 1994. Eu era do interior de São Paulo. Quando eu estava recém-formada, eu recebi um convite para ser professora pra cá [Mato Grosso do Sul]. E aqui, nessa cidade [Nova Alvorada do Sul], no meu primeiro ano, eu peguei um primeiro ano para alfabetizar. E, no segundo ano, eu perdi as minhas aulas e fui para outra cidade aqui no Mato Grosso do Sul [Porto Murtinho]. [...] Depois, retornei para Nova Alvorada do Sul, em 1997, e fui pra uma creche. Aí, começou a minha experiência mais profunda com a Educação Infantil. No ano seguinte, eu comecei com pré-escola. De lá pra cá, eu fiz um concurso em 1999. Depois, fiz outro concurso em 2006. [...] Minha experiência é mais com as crianças da pré-escola. Mas eu já trabalhei no berçário. Em 2007, tive a oportunidade de trabalhar na Secretaria de Educação como coordenadora de todas as creches daqui do nosso município. E em 2021, eu retornei pra sala de aula como professora de pré-escola. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Mel - MT)

Mel, professora com 30 anos de carreira na docência, compartilhou, em nosso encontro, alguns fatos de sua história de vida pessoal e profissional. Ela relatou seu forte vínculo familiar com seus parentes que moram na cidade de São Paulo e que havia se mudado ainda jovem para o Mato Grosso do Sul. Atualmente, segundo a participante, está à espera de sua aposentadoria.

A docente mencionou que, no ano de 1997, iniciou sua atuação como professora da Educação Infantil propriamente. Nesse momento, comentei com a referida professora que, nesse período, entre os anos de 1994 e 1999, por exemplo, estava havendo, no Brasil, um adensamento de discussões referentes ao currículo da primeira etapa da Educação Básica, surgindo diferentes documentos normativos a partir disso, como o RCNEI e as DCNEI, publicados em 1998 e 1999, respectivamente. Aproveitando tal comentário, Mel mencionou que havia estudado bastante a respeito do RCNEI nas aulas do Magistério nos anos 1990 e, posteriormente, na faculdade, no curso de Pedagogia, nos anos 2000. Inclusive, de acordo com a participante, “entre os documentos que foram elaborados para a Educação Infantil, esse é o melhor [...] é a bíblia do professor”.

Na perspectiva de Mel, o referido documento oportunizou que ela criasse uma concepção de Educação Infantil diferente, não mais assistencialista, e sim de educação. Inclusive, a participante relatou que, em 1997, vivenciou, em sua carreira, essa mudança e

que, até então, no município de Nova Alvorada do Sul (MT), o órgão responsável por gerir as creches e pré-escolas era a secretaria de Assistência Social. Tal transição, segundo a docente, marcou sua trajetória enquanto professora da Educação Infantil, pois influenciou a mudança de seu entendimento de currículo dessa etapa.

Norma (37 anos) – Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Norma, prazer [sorrisos]. Eu sou nascida e criada, como a gente diz, aqui no Mato Grosso do Sul. Eu sou casada. Não tenho filhos. E tenho 37 anos. Eu me formei em 2010 por uma universidade particular aqui no Estado e eu não comecei a trabalhar logo de início com a Educação. Eu tinha um outro trabalho e continuei ali. Depois de alguns anos eu iniciei como professora. Mas, como professora de Educação Infantil, eu iniciei em 2020, a partir de um processo seletivo. [...] Fui designada para trabalhar no CEI [Centro de Educação Infantil]. Era uma boa oportunidade e resolvi aceitar. E, aí, me apaixonei pela Educação Infantil. Foi uma realização ali, sabe?! As pessoas que me viam ali na sala de aula me perguntavam: mas há quanto tempo você trabalha com a Educação Infantil? E eu dizia: ah, comecei agora! (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Norma - MT)

Na manhã de uma terça-feira, tive a oportunidade de ouvir a professora Norma. Nesse encontro, a docente comentou que, para além de seu interesse em Pedagogia, desejou cursar Psicologia, permanecendo em uma lista de espera. Devido às escolhas da vida, Norma escolheu dar prosseguimento ao curso de Pedagogia em uma universidade particular na cidade de Campo Grande (MT). Durante o percurso, sofreu um acidente, precisando se afastar da faculdade. Desse modo, em 2010, a docente se formou via educação à distância. Começou a trabalhar na docência somente em 2015, com os Anos Iniciais, em uma escola da periferia no município onde atua.

A partir de uma proposta realizada pela Secretaria de Educação, Norma foi convidada, no ano de 2020, a fazer um processo seletivo para atuar como professora de Educação Infantil. Portanto, de acordo com a docente, sua trajetória com as crianças pequenas é muito recente. Nesse período inicial, Norma compartilhou, em nossa conversa, que considerava gratificante trabalhar em uma escola que oferecesse creche e pré-escola, como o Centro de Educação Infantil (CEI) onde atua como professora, justamente pela

possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças dos 6 meses até os 6 anos de idade.

Além disso, durante o encontro, no intuito de conhecer a escola de atuação da referida professora, questionei-a sobre a alfabetização na etapa da pré-escola, se, na sua instituição, existia esse tipo de prática com as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Em resposta, a participante mencionou que o CEI não alfabetizava na pré-escola, mas sim preparava as crianças para etapas posteriores, no sentido de informá-las, como expressou a docente: "A partir do ano que vem, vocês [crianças] vão para uma outro etapa, vocês vão aprender a ler e a escrever!".

Quando se aproximava do final do segundo momento da nossa reunião, perguntei à participante o motivo pelo qual havia se interessado em participar da pesquisa. A docente mencionou então que desejava aprender mais sobre a Educação Infantil e, através do contato com professores(as) de outras culturas brasileiras, isso seria possível de ser realizado.

4.2.4.4 Região Sudeste

Os(as) próximos(as) professores(as) a serem apresentados(as) residem na região Sudeste. O Mapa 5 mostra as localidades onde se situam.

Irene (44 anos) – Jundiá – São Paulo

Então, eu sou Irene. Tenho 44 anos. Eu nasci em Minas Gerais, numa região de muito ouro, mas também de muita pobreza em relação à exploração tanto da mão de obra, como também das riquezas naturais. Só que eu saí de Minas quando eu tinha 18 anos. Aí, eu fui para o convento. Eu fui freira durante 10 anos. E trabalhava como educadora numa perspectiva da Educação Popular. Então, a minha formação é muito baseada em uma ala da igreja católica, que é da Teologia da Libertação. Eu fiz muitas formações no instituto Paulo Freire. E aí, a gente trabalhava nessa perspectiva com pessoas em situação de risco. Aí, depois eu saí do convento. Quando eu entrei [no convento] eu já tinha o magistério. Daí, saí de lá e iniciei a formação em Pedagogia, mas continuava sendo educadora social de rua e arte educadora com adolescentes em exploração sexual comercial. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Irene – SP)



REGIÃO SUDESTE

DOCENTES DA REGIÃO SUDESTE

Paulo – Embu das Artes (SP)
Irene – Jundiaí (SP)
Tânia Maria – Barra Mansa (RJ)



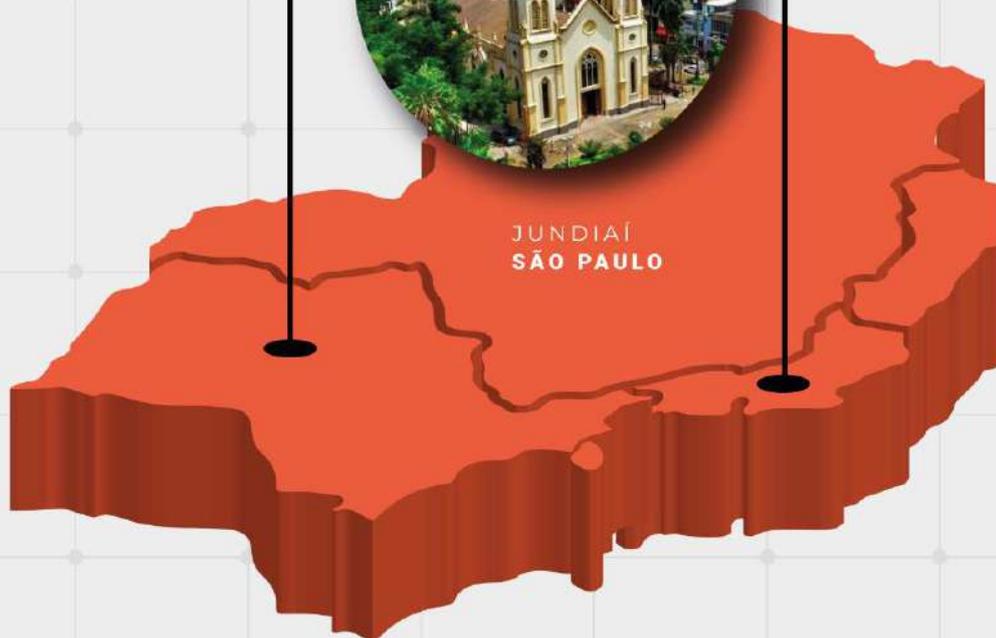
EMBU DAS ARTES
SÃO PAULO



BARRA
MANSA
RIO DE
JANEIRO



JUNDIAÍ
SÃO PAULO



Como é possível depreender a partir da transcrição apresentada, a professora Irene, por um período de sua vida, esteve envolvida com trabalhos sociais promovidos pela comunidade católica da qual fazia parte. Nesse sentido, o fato de ter atuado como educadora social de rua durante sua trajetória como freira e professora possibilitou-a enxergar o mundo de forma diferente, com um olhar mais sensível e maduro em relação à educação e seus sujeitos. Isso, por sua vez, reflete atualmente na sua atuação como docente da Educação Infantil, no que diz respeito a como escuta e percebe as crianças de periferia com as quais trabalha, segundo Irene.

Além disso, durante o seu relato, a referida professora contou que, quando trabalhava no convento, realizava um trabalho preventivo com mães que residiam em uma zona de prostituição na cidade de Campinas (SP), a maior da América Latina. Os filhos dessas mulheres, por sua vez, eram atendidos em uma creche administrada por irmãs da congregação Bom Pastor, onde Irene também trabalhava como recepcionista. A docente comentou, na ocasião, que o motivo pelo qual decidiu sair do convento e traçar novos horizontes em sua carreira profissional docente foi porque não concordava com determinadas atitudes adotadas pelas irmãs, as quais não compreendiam as especificidades de tais crianças, que tinham um outro tempo de interagir com o mundo, o noturno, diferente do tempo da escola convencional, que apresenta uma rotina organizada em período diurno. Assim, a professora participante começou a atuar propriamente na Educação Infantil após sua saída do convento, em uma escola privada da Rede Salesiana do Brasil, em Campinas (SP), no ano de 2009.

Ao final de nossa conversa, a professora Irene ainda comentou sobre sua profunda admiração pelo educador Paulo Freire e que inclusive, o havia conhecido pessoalmente em 1996. Para Irene, esse encontro foi muito significativo. Além disso, a participante mencionou que a minha pesquisa muito lhe interessava, principalmente porque se tratava de diálogos com docentes, sendo uma oportunidade de conhecer as histórias que permeiam a trajetória de vida de professores(as).

Tânia Maria (32 anos) – Barra Mansa – Rio de Janeiro

Eu sou a Tânia Maria, mas quando eu comecei a trabalhar, eu fiz o Curso Normal, em 2007. Em 2008, comecei a atuar em uma escola privada como auxiliar de ensino. Fiquei lá até 2010. Logo depois, comecei a atuar como professora contratada aqui na rede de Barra Mansa (RJ) mesmo. E aí, em 2009, comecei a Pedagogia, que não era a minha primeira opção, porque, até então, eu queria muito fazer Letras, [...] e eu também não era uma pessoa apaixonada pela Educação Infantil, porque fiquei apavorada com o estágio do magistério. Foi um dos estágios mais difíceis pra mim. Me formei em dezembro e em fevereiro eu estava numa sala de Educação Infantil. Falei, acho que é um sinal. Desde então, estou nas salas de Educação Infantil, mesmo já tendo trabalhado em todas as séries dos Anos Iniciais. Eu já trabalhei na creche, no maternal I, II e III. Trabalhei na pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental. Já são 15 anos aí, na ativa, sem sair da sala de aula. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Tânia Maria – RJ)

Tânia Maria, residente da cidade de Barra Mansa (RJ), relatou, na reunião individual, algumas de suas vivências na carreira docente, compartilhando particularidades da escola onde atuava na Educação Infantil, assim como aspectos pessoais de sua formação. A referida docente mencionou que, nos últimos anos, havia realizado alguns cursos, como de Neuropsicopedagogia (a nível de especialização), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo este último um assunto que muito lhe interessava, pois ensinava esse tipo de comunicação às crianças com as quais atuava na pré-escola.

No decorrer da conversa, a professora informou que, por alguns anos, conciliava o seu trabalho na etapa da Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Aproveitando tal narrativa, perguntei à docente o que lhe motivou a atuar na Educação Infantil especificamente. Em resposta, Tânia comentou que foi uma professora do curso de Magistério que despertou o seu desejo de trabalhar com crianças pequenas. Encantava-a o modo como essa profissional valorizava os dizeres e as descobertas das crianças, como as ouvia e dialogava com elas no cotidiano da Educação Infantil. Tânia mencionas que, ao trabalhar com essa docente, aprendeu a ser professora, a estar com as crianças, elaborar planejamento e documentações pedagógicas. Essa vivência, segundo a participante, foi marcante em sua vida.

Outro aspecto apontado pela referida professora em nosso encontro foi em relação à adesão, pelo seu município, a um dos livros didáticos ofertados pelo PNLD/2022. Tânia Maria relatou que, mesmo não concordando com a utilização desse tipo de material na Educação Infantil, precisou escolher o “livro menos pior”. Curiosa pela expressão utilizada pela docente, perguntei-lhe o que seria um livro didático “menos pior?”. Na sua perspectiva, seria um livro com menos imagens estereotipadas, sem atividades com pontilhados de letras e números para completar e com parlendas ou jogos que pudessem ser utilizados na pré-escola. Sobre esse assunto, ainda, a docente criticou o fato de os livros didáticos apresentarem um conteúdo fragmentado, organizado por unidades, de acordo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Próximo ao encerramento do primeiro momento da reunião, a participante também comunicou que, junto da equipe de professores(as) da sua escola, estava estudando sobre meios de melhorar os espaços da instituição onde trabalhava, compondo-os com elementos da natureza e menos brinquedos de plástico. Antes da reforma na escola, no ano de 2013, havia árvores, caixas de areias, casinhas de boneca na área externa. Contudo, com as demandas advindas da Secretaria de Educação do município de reformar e ampliar a estrutura da instituição, a escola acabou perdendo os espaços naturais que possuía, sendo composta fisicamente por estruturas acimentadas. Isso, por sua vez, refletiu nos modos de interação e brincadeiras das crianças com a natureza, pois o concreto não oferece vivências que possam ser significativas para as crianças, de acordo com a participante.

Paulo (42 anos) – São Paulo – São Paulo

Vamos lá! Eu sou Paulo. Tenho 42 anos. Nasci em 1979. Eu me formei no Magistério em 1997. Com o Magistério, eu ingressei na docência. Então, trabalhei em algumas cidades daqui da região metropolitana de São Paulo. Comecei em Budas Artes [cidade], depois em Taboão da Serra [cidade] e depois na prefeitura de São Paulo. Quase toda essa minha vida acumulando dois cargos, seja em duas redes, seja na mesma rede. Eu ingressei no Ensino Fundamental, porque achei que não tinha jeito para a Educação Infantil. Minha concepção de Educação Infantil era: “eu não sei pintar a sala toda bonitinha”. No Magistério, era a minha mãe que fazia os trabalhos de Artes, porque eu não conseguia fazer tudo bonitinho [risos]. [...] E depois, eu entrei na Educação Infantil, sob o risco de não ter uma parede bonita. Ainda bem [risos]. Então, comecei na prefeitura de São Paulo em 1999, no Ensino Fundamental durante 6 anos. Aí, depois comecei na Educação Infantil. [...]

E, nessa trajetória, eu trabalhei como professor orientador de Informática Educativa, de 2009 até 2015. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa ao docente Paulo – SP)

No decorrer de sua trajetória docente, o professor Paulo, por muitos anos, atuou tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, paralelamente. De acordo com seu relato em reunião, o docente sempre gostou dessa movimentação, pois considerava o trabalho com as duas etapas da Educação Básica uma possibilidade potente de colaborar com tais espaços, tendo cada um sua especificidade. Nesse contexto, o professor compartilhou um exemplo, mencionando que, na maioria das escolas da cidade de São Paulo, a prática da alfabetização ocorria no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental, principalmente, não havendo uma intensificação dessa prática na Educação Infantil. Sobre isso, também comentou sobre o quanto percebia a maneira abrupta da transição da pré-escola para os Anos Iniciais vivenciada pelas crianças no município. Em suas palavras, “[...] no primeiro dia na escola, a criança é acolhida com um pirulito. No segundo dia, já se faz um mapeamento pra saber em qual nível de escrita se encontra a criança”.

Articulado com esse aspecto, em sua narrativa, o docente informou que a rede municipal de educação do município de São Paulo apresenta um currículo muito consolidado, o “Currículo da cidade: Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019). Embora receba muitas críticas de profissionais da Educação, o documento defende um compromisso com as infâncias, respeitando os processos das crianças. Além disso, o professor comentou que percebe um abismo entre as ideias progressistas expressas no currículo da cidade e as práticas pedagógicas realizadas em algumas escolas paulistanas, as quais se apresentam, segundo o professor, esvaziadas de intencionalidade e sentidos às crianças. Por isso, considera que deveria existir, nas escolas do município, um acompanhamento pedagógico do trabalho do(a) professor(a) da Educação Infantil.

Nesse contexto, perguntei ao professor Paulo se ele se embasava no documento do Currículo da Cidade. Em resposta, o docente relatou que seu foco de trabalho sempre foi considerar as crianças e a comunidade escolar como um todo, de forma contextual. Dessa

maneira, não excluía a possibilidade de diálogo com esse referencial curricular para pensar suas práticas educativas. De maneira ampla, o participante ainda apontou a importância de aproximar as famílias e a comunidade em geral das escolas, porque essa movimentação proporcionaria aos(as) professores(as) a construção de novas experiências e a capacidade de estar continuamente em transformação enquanto profissional.

Outro aspecto destacado pelo professor ao final de nossa conversa foi em relação à potencialidade da documentação pedagógica, ferramenta privilegiada e de expressiva relevância em sua carreira profissional quanto docente da pré-escola. Dessa forma, a observação, a reflexão, os questionamentos, as pausas e os prosseguimentos são aspectos que oportunizam o participante a rever seu papel docente.

4.2.4.5 Região Sul

Por fim, apresento os(as) docentes participantes da região Sul. O Mapa 6, a seguir, mostra as cidades onde residem tais professores(as) participantes da pesquisa.

Júlia (45 anos) – Passo de Torres – Santa Catarina

Eu sou Júlia, nascida no interior de São Paulo, primeira filha do seu Júlio e da dona Cida. Fui criada nos quintais por uma comunidade basicamente de mulheres nordestinas. Tive uma infância muito protegida, zelada, de um pai muito presente e brincante. Vim para o Rio Grande do Sul para fazer Comunicação Social na UFRGS. Hoje resido em Santa Catarina, na cidade de Passo de Torres. Sou mãe de duas meninas. Sou casada com Vítor. Comecei a ser professora após a maternidade da primeira filha, quando decidi abrir mão da minha profissão como comunicadora. Na época, eu trabalhava como fotógrafa. E, ao escolher a escola de infância para a minha filha, que tinha 2 anos da época, deixei meu currículo na própria escola, que era frequentada por pequenos empresários, pra tentar um trabalho de meio turno. Foi quando então a diretora dessa escola olhou o meu currículo e viu que eu já tinha trabalhado com teatro de marionetes em uma viagem de combi que eu fiz com o meu marido. E ela [a diretora] me convidou para fazer um trabalho na escola, [...] que tinha um projeto de recreação para as crianças. E eu fui fazer isso como um trabalho. Me apaixonei pelo espaço da escola. A diretora também gostou do meu trabalho e me convidou pra ficar durante o ano letivo. Foi também, nesse ano de 2007, que eu fiz então a escolha de fazer Pedagogia, depois de ter tido essa experiência junto das crianças e ter me apaixonado por essa possibilidade. Me formei em 2010. Me mudei para Torres (RS) em 2009.



REGIÃO SUL

DOCENTES DA REGIÃO SUL

Júlia – Passo de Torres (SC)
Maria João – São Leopoldo (RS)
Luna – Guaíba (RS)



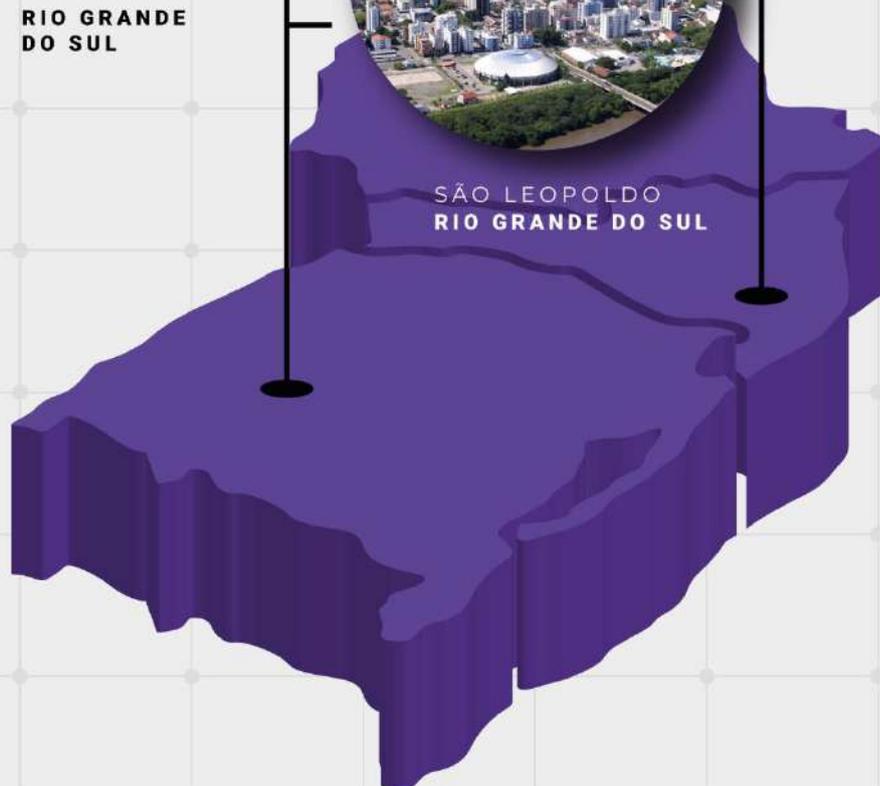
GUAÍBA
RIO GRANDE
DO SUL



SÃO LEOPOLDO
RIO GRANDE DO SUL



PASSO DE
TORRES
SANTA
CATARINA



Residente no município de Passo de Torres (SC), na divisa de Santa Catarina com o Rio Grande do Sul, e concursada no município vizinho, Torres (RS), desde 2011, a professora Júlia compartilhou em reunião que viveu uma infância muito respeitada pela família, com os adultos possibilitando que ela, junto de seus amigos, vivenciasse suas experiências em casa e na rua. Desse modo, Júlia constituiu um olhar sensível direcionado para as crianças.

Em 2011, ingressou na rede municipal de Torres para trabalhar na Educação, onde atua como professora há 11 anos. No entanto, ao se mudar para tal cidade, seu primeiro emprego foi como visitadora do Programa Infância Melhor (PIM). De acordo com Júlia, essa vivência foi muito importante para a constituição de sua docência, pela proximidade que construiu com as famílias da periferia de Torres.

Durante a conversa, a docente contou ter vivenciado outra experiência marcante enquanto pedagoga: atuar como diretora de uma escola do município de Torres. Por alguns anos, pôde, ao lado dos(as) professores(as), realizar ações que defendia na docência, como aproximar a comunidade da escola, exercitar o senso de coletividade com os(as) professores(as), desenvolver uma gestão que apoiasse docentes, entre outros aspectos.

Estabelecer uma relação de diálogo com as famílias era uma prática que sempre privilegiava no seu trabalho como professora de pré-escola. Desse modo, Júlia comentou que, durante o ano, agendava reuniões com as famílias para tratar de diferentes assuntos relacionados ao trabalho pedagógico com as crianças, como a não adoção, pela escola, do livro didático e explicar o motivo dessa decisão aos(às) responsáveis. Além desses relatos, a participante comentou sobre o seu sonho de ingressar em um curso de mestrado. E, por isso, estava sempre estudando, participando de disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS como aluna especial. Foi um encontro individual de muitas histórias compartilhadas por Júlia a respeito de sua docência e vivências pessoais.

Maria João (37 anos) – São Leopoldo – Rio Grande do Sul

Assim, Amanda, eu fiz o Magistério muitos anos atrás e, quando eu terminei o Magistério, eu tive uma segunda série na época, né? E eu disse que eu nunca ia querer ser professora na vida. Saí traumatizada do meu estágio. Eram 35 alunos na sala. Metade da turma alfabetizada, e a outra metade voando, e eu sozinha, sem experiência nenhuma. [...] Daí, eu fui fazer Publicidade e Propaganda. Troquei

para o Jornalismo. [...] Daí, eu comecei a fazer pesquisa no jornalismo. E, quando entrei na pesquisa no jornalismo, deu um estalo, assim, porque eu gostava da área da Educação. Vi que eu poderia trabalhar com pesquisa na Educação, então, né?! Não precisaria ir para a sala de aula. Aí, eu entrei pra Pedagogia. E quando começou o semestre de fazer os estágios, eu fiz o estágio da Educação Infantil. Foi ali que eu me descobri. Descobri o que eu queria fazer. Aí me apaixonei! Nem voltei pra pesquisa. A minha paixão foi tamanha, que eu sabia o que eu queria. Eu me formei, e meu objetivo era passar no concurso de São Leopoldo (RS), de 30 horas, que era onde eu fiz o estágio. E um ano depois, eu estava concursada em São Leopoldo, com 26 anos. (Transcrição de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa à docente Maria João – RS)

Em uma tarde de sábado, Maria João, professora residente do Rio Grande do Sul, compartilhou experiências significativas que tem vivenciado atualmente, como a sua participação na Política Nacional de Formação de Professores no Ministério da Educação (PIBID) como supervisora da UNISINOS. Nesse processo, a docente comentou que orienta e motiva os(as) professores(as) estagiários(as) do PIBID a estarem continuamente estudando, aperfeiçoando suas práticas, aprendendo a tornar-se professor(a) junto das crianças, dos(as) colegas de profissão e da escola como um todo.

Ao ser questionada sobre o que lhe motiva ou desafia na carreira profissional, Maria João comentou que considera a sua docência um pouco solitária em alguns momentos, principalmente quando deseja modificar determinadas ações na escola onde atua. E as pessoas que lhe motivam diariamente são as crianças. Manifestou, na ocasião, estar muito feliz de estar atuando com um grupo de crianças de 5 anos. Essas crianças pediram, em anos anteriores, para ter a professora Maria João como docente da turma.

Luna (33 anos) – Guaíba – Rio Grande do Sul

Bom, me chamo Luna. Desde pequeno, minha mãe trabalhava numa escola, então ela me levava pra essa escola. E tudo mundo perguntava: "Tu vai ser professor igual à mãe?". E eu falava assim: "Não! Bem capaz, eu não. Vou ser advogado!". Só que depois, quando eu estava na oitava série, eu queria estudar numa escola específica. E daí, pra eu ir nessa escola, tinha duas questões: ou por residência [...] ou por uma prova para ingressar no Magistério. E eu pensei assim: então, vou fazer Magistério e vai ser mais prático. Depois eu troco. Entrei nessa escola, fiz o Magistério. Fiz o primeiro, segundo e terceiro anos e pensei: pelo menos vou sair daqui com uma profissão! E daí, eu fiz o quarto ano e, nisso, eu trabalhava em farmácia. [...] Eu sempre gostei de estar em sala de aula. Sempre gostei de atuar. Mas eu sempre me dei muito bem com a oratória e com o comércio. (Transcrição

de narrativa da conversa individual para apresentação da pesquisa ao docente Luna - RS)

Aventurar-se nas oportunidades surgidas no decorrer da vida adulta é uma característica marcante do professor Luna, residente da cidade de Guaíba (RS). Em conversa, relatou que, após a conclusão no curso de Magistério entre os anos de 2008 e 2009, prestou vestibular para cursos de Ensino Superior como Educação Física, Nutrição, Farmácia e Gestão Comercial. Escolheu este último, mas não o concluiu devido a percalços da vida.

No ano de 2011, o docente decidiu realizar um concurso público para professor na cidade de Guaíba, onde atua até hoje. Nesses últimos 10 anos, Luna comentou que trabalhou tanto na creche quanto na pré-escola, adquirindo experiências que, nas palavras do professor, “constituíram uma bagagem fantástica!”. Nesse período, aprendeu a estar com crianças de diferentes idades, porém sentia a necessidade de aprimorar seus conhecimentos para atender melhor esse público. Pensar os espaços na Educação Infantil era um assunto que lhe chamava a atenção nesse período.

No ano de 2016, trabalhou em uma escola de Educação Infantil que lhe proporcionou um intenso crescimento na profissão. Foi através dessa instituição que Luna se aproximou da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse espaço, comentou, em nossa reunião, que participou de um projeto na Faculdade de Educação: “Quem quer brincar?”. A partir desse instante, conheceu professores que passou a admirar profundamente. Com isso, sempre que surgiam cursos de extensão na UFRGS relacionados à Educação Infantil, Luna participava. Estar envolvido com as atividades acadêmicas representou um processo de “glorificação na educação” em sua vida, como comentou em nossa conversa. No decorrer do diálogo, Luna contou suas histórias com muitos detalhes, envolvendo-me em seus relatos intensamente, talvez pelo modo como compartilhou suas vivências, com emoção e brilho no olhar.

Prosseguindo para o segundo momento das reuniões individuais, trato, a seguir, da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido realizada para cada um(a) dos(as) professores (as) nesta etapa da pesquisa.

4.2.5 Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos(às) docentes

A metodologia do grupo focal requer cuidados éticos durante todo o percurso da investigação, assim como qualquer outra investigação realizada com pessoas, como orienta a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre procedimentos utilizados na pesquisa com seres humanos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016), e as diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para a realização de investigações em ambiente virtual (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Partindo da premissa de que a ética e a norma moral dependem uma da outra para salvaguardar o bem-estar e a integridade dos(as) participantes (RICOUER, 2011; SANTOS, L., 2017), apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁹ aos(às) docentes nas reuniões individuais. A partir de uma leitura compartilhada, expliquei sobre a natureza da pesquisa, as etapas processuais envolvidas na dinâmica de grupo focal e o número de participantes que comporia a investigação. Ainda, na ocasião, foram lidos os riscos da pesquisa em ambiente virtual, os benefícios previstos, a confidencialidade dos dados gerados, a devolutiva da investigação, o tempo de guarda do TCLE e aspectos referentes à pagamento.

Em relação à natureza da pesquisa, foi informado que esta apresentava como finalidade investigar as concepções de currículo da Educação Infantil por professores(as) da pré-escola a partir de suas práticas docentes. Para tanto, metodologicamente, utilizaria o grupo focal como estratégia de geração dos dados da pesquisa, tendo em vista a promoção de debates coletivos a respeito do currículo na Educação Infantil. Mencionei que participariam da investigação 15 docentes de pré-escola, com três representando cada uma das cinco regiões do país; e uma equipe de pesquisa que me auxiliaria durante os encontros, formada por mim, pesquisadora, e dois colegas doutorandos, integrantes do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças (CLIQUE), a Gertrudes Angélica Vargas Bernardo e o Sandro Machado, que atuariam como mediadores das

²⁹ Reitero que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra no Apêndice B desta dissertação.

sessões interativas do grupo focal, realizando anotações a partir das observações das discussões em cada um dos encontros.

Em cada reunião, foi comunicado ao(à) participante que, caso decidisse se envolver no estudo, participaria de sete sessões³⁰ de um grupo focal, via plataforma *Zoom Meeting*. Para tanto, o(a) docente precisaria de acesso à internet, não sendo ressarcido(a) quanto ao custo gerado por tal acesso. Também esclareci que os encontros de grupo focal ocorreriam consecutivamente, aos sábados, entre os meses de março e abril de 2022, das 14h às 15h30 do horário de Brasília, com um número mínimo de 13 docentes participantes em cada sessão. Além disso, explicitiei cada uma das discussões que seriam realizadas nos encontros previstos no grupo focal.

Quantos aos riscos e desconfortos, informei que havia o risco de vazamento de dados e quebra de sigilo, considerando que a geração de dados seria realizada em ambiente virtual. Nesse contexto, destaquei que a investigação contemplaria todas as orientações do CONEP sobre pesquisas realizadas em ambiente virtual. Assim, enquanto convidado(a) da pesquisa, o(a) docente não seria identificado(a) e nem os seus dados seriam visualizados por terceiros.

No primeiro encontro do grupo focal, o(a) participante da pesquisa escolheria um nome fictício, tendo em vista a preservação de sua identidade. Ainda, a partir da assinatura digital do TCLE ou em resposta com autorização, por *e-mail*, seriam agendadas as datas dos encontros do grupo focal. O *link* de cada um dos encontros seria enviado por *e-mail* endereçado exclusivamente ao(à) participante. Além disso, o(a) participante deveria guardar uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seus arquivos.

Ainda, expliquei que o(a) docente teria acesso ao conteúdo dos tópicos de discussão de cada uma das sete sessões do grupo focal através de um informativo enviado por *e-mail* na semana que antecederia a cada encontro, explicando o tópico de discussão que seria abordado. Assim, mediante o conhecimento prévio dos tópicos, o(a) professor(a) teria

³⁰ Destaco que os sete encontros planejados para o grupo focal serão apresentados na próxima seção deste capítulo.

o direito de escolher participar ou não da sessão de grupo focal, sem a necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento.

As gravações das sessões do grupo focal, via plataforma *Zoom Meeting*, seriam armazenadas por mim, pesquisadora responsável, fazendo *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, de modo a apagar todo e qualquer registro na plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Nessa direção, no que tange à confidencialidade, comuniquei ao(à) docente que todas as informações geradas na pesquisa seriam estritamente confidenciais. Ainda, informei que o TCLE teria um tempo de guarda, sendo arquivado por mim durante cinco anos, a contar da data de realização da assinatura do referido documento. Durante a reunião, expliquei igualmente ao(à) participante que ele(a) não receberia nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa.

No que diz respeito aos benefícios da investigação, embora no TCLE tenha constado que o(a) docente não receberia nenhum benefício direto, penso que um dos benefícios provenientes da pesquisa seria a oportunidade de os(as) participantes se aproximarem de realidades vivenciadas por outros(as) professores(as) no âmbito da docência na pré-escola e, inclusive, conhecer as concepções pedagógicas que embasam as práticas desse(a) profissional, sua trajetória de vida profissional e acadêmica, assim como experiências diversas que operacionaliza no exercício de sua docência. Além disso, entendo que a discussão sobre a temática do currículo, principalmente em relação às prescrições que este tem sofrido em decorrência das atuais políticas curriculares – como a BNCC (MEC, 2017a) e suas correlatas, por exemplo, livros didáticos para docentes (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021) –, também é uma contribuição desta pesquisa aos(às) professores(as).

Por fim, em cada uma das reuniões individuais, comuniquei ao(à) docente que, após a defesa da dissertação de Mestrado, realizaria uma devolutiva da pesquisa para todos(as) os(as) professores(as) que participaram da pesquisa. Para isso, realizaria um novo encontro virtual para apresentar-lhes os resultados do trabalho investigativo realizado, cujo convite seria feito por *e-mail*.

Estas foram, assim, as informações expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e apresentadas ao(à) professor(a) participante. A seguir, discuto a plataforma virtual como ambiente de realização de pesquisa.

4.3 O PLANEJAMENTO E OS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL

Um outro desafio é não se deter muito ao roteiro. O roteiro, o planejamento, a organização da dinâmica do grupo focal são aspectos importantes, justamente para me ajudar a alcançar o objetivo da pesquisa. No entanto, o roteiro não é tudo! Ele é apenas um guia. Precisa ser flexível, modificar-se a cada encontro. O presente, o vivido tem muito a nos mostrar. Afetar-se pelo instante, pela surpresa, deixando a conversa a fluir, mas sempre retomando o foco da discussão – parece-me que há mais sentido! (Transcrição do diário de campo da pesquisadora, 26 de março de 2022)

Apresento essas reflexões retiradas de meu diário de campo para mostrar que planejar uma sessão de grupo focal requer flexibilidade, mudanças, ajustes e escolhas. Implica exercitar o desapego ao roteiro precisamente pensado, com uma determinada ordem e um número específico de materiais a serem utilizados no dia do encontro previsto. Enquanto pesquisadora em formação, precisei, durante a atividade de campo, realizar esse movimento de modificar continuamente o planejamento conforme surgiam demandas de tempo, materiais e organização das sessões com o grupo focal. As reuniões com os colegas Sandro e Angélica, equipe de pesquisa, foram fundamentais nesse processo, pois me possibilitaram sofisticar e ampliar as ideias e dinâmicas para a próxima elaboração de roteiro de discussão.

Desse modo, nesta seção, compartilharei cada um dos encontros realizados com o grupo focal, apresentando os materiais utilizados para fomento dos debates, as mudanças de planejamento realizadas no decorrer das sessões, as sugestões empreendidas pela equipe de pesquisa em nossas reuniões semanais e algumas reflexões tecidas durante o processo de atividade de campo. Para tanto, organizei esta seção em dois momentos: no primeiro, narro como se procederam todos os sete encontros, mostrando as estratégias

utilizadas para as discussões; no segundo, apresento os materiais gerados durante a investigação e sua importância na composição desta pesquisa.

4.3.1 Os encontros com os(as) docentes: estratégias de promoção das discussões

No intuito de gerar dados relevantes para a investigação, organizei um planejamento, *roteiros de discussão* (GATTI, 2005), com tópicos específicos para serem debatidos no grupo focal, tendo como tema central o currículo da pré-escola. Nesse processo, defini seis tópicos de discussão, sendo um para cada sessão; e organizei um encontro inicial para apresentações dos(as) docentes e da equipe de pesquisa, totalizando, assim, sete encontros planejados. Sobre isso, convém reiterar que, na semana antecedente a cada encontro, os(as) professores(as) receberam nominalmente um *e-mail* contendo um informativo explicando o tipo de discussão que seria abordada na sessão.

Apresento, a seguir e na Figura 7, os seis tópicos de discussão que foram planejados para o desenvolvimento da atividade de campo, bem como os motivos pelos quais os escolhi para a investigação realizada:

- a) Currículo e cotidiano da pré-escola;
- b) Currículo da pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) em foco;
- c) Currículo da pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) em discussão;
- d) Currículo e livro didático na pré-escola;
- e) Currículo e alfabetização na pré-escola; e
- f) Currículo e trajetórias de vida docente.

Considerando um dos objetivos desta pesquisa, que é evidenciar os saberes pessoais, pedagógicos e profissionais que embasam as práticas dos(as) docentes no cotidiano da pré-escola, escolhi o primeiro tópico como sendo *Currículo e cotidiano na pré-escola*. A minha intenção foi conhecer como os(as) professores(as) organizavam suas

práticas pedagógicas e quais saberes articulavam ao fazer suas propostas às crianças, considerando suas experiências enquanto docentes da Educação Infantil.



Além disso, conhecer e compreender as concepções dos(as) professores(as) sobre as atuais políticas de currículo para a Educação Infantil, como as DCNEI (MEC, 2009b) e a BNCC (MEC, 2017a), foram aspectos que considerei relevantes de investigar, sobretudo para analisar como esses(as) professores(as) traduziam tais políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) para sua prática pedagógica – outro objetivo desta pesquisa. Por isso, estipulei igualmente como tópicos separados de debate os itens *Currículo da pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009b) em foco*; e *Currículo da pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) em discussão*.

Funcionando como um desdobramento das discussões a respeito das políticas de currículo, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) e, de modo correlato, a consequente difusão de livros didáticos (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021) para a Educação Infantil, determinei *Currículo e livro didático na pré-escola* como um quarto tópico de debate nos grupos focais. A articulação de diferentes pontos de vista advindos dos(as) docentes sobre esse assunto, durante a atividade de campo, seria importante para atingir outro objetivo que havia estipulado para a pesquisa: mapear as concepções dos(as) professores(as) quanto ao conteúdo de livros didáticos e literários endereçados à pré-

escola, sobretudo as obras indicadas pelo PNLD/2022 (MEC, 2020), como explicarei mais adiante.

Nessa direção, considerando que as obras do PNLD/2022 (VALLE, 2020; EDITORA MODERNA, 2020) selecionadas para a pré-escola legitimam práticas de alfabetização na Educação Infantil, escolhi o tópico *Currículo e alfabetização na pré-escola* para compor também o planejamento dos encontros. A minha intenção com esse tema foi justamente entender como os(as) docentes percebiam a prática da alfabetização no trabalho com crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

A partir desses dois últimos tópicos, intencionei atingir outro objetivo estipulado por mim nesta investigação: discutir os modos como as problemáticas contemporâneas em relação à docência na pré-escola, como a difusão dos livros didáticos, a alfabetização e as abordagens contemporâneas, incidiam nas narrativas dos(as) docentes sobre o currículo da Educação Infantil.

Por fim, com vistas a conhecer as diferentes trajetórias profissionais e acadêmicas dos(as) professores(as) participantes, bem como suas histórias de vida (GOODSON, 2019, 2020), defini como última pauta de discussão o tópico *Currículo e trajetórias de vida docente*. Determinei esse assunto para discussão, pois, assim como compreende Goodson (2019, 2020), as atuações dos(as) professores(as) são enraizadas tanto no pessoal quanto no profissional. Assim, experiências pessoais, profissionais e de formação inicial e continuada e demais atravessamentos contextuais, como infraestrutura institucional e recursos oferecidos pelas escolas, são aspectos que podem impactar a profissão docente e, por sua vez, a compreensão de currículo na Educação Infantil.

Considerando as proposições apresentadas, convém mencionar que todos os encontros e seus respectivos tópicos de debates realizados na pesquisa demandaram uma organização, a qual envolveu aspectos fundamentais para o desenvolvimento do grupo focal como metodologia de pesquisa (GATTI, 2005; DAL'IGNA, 2011; BARBOUR, 2009; ABREU; BALDANZA; GONDIN, 2009), a saber: elaboração de roteiros prévios; mediações durante os encontros; materiais para fomento das discussões, como *slides*, vídeos e imagens; anotações em diário de campo; transcrições das narrativas docentes emergidas

nas sessões de grupo focal; sistematização das conversas do *chat* da plataforma; e reuniões semanais com a equipe de pesquisa para partilha de impressões referentes aos encontros realizados.

Após o término de cada sessão de grupo focal, como pesquisadora, eu organizava todas essas ferramentas de investigação, modificando-as ou sofisticando-as quando considerava necessário. Inclusive, sobre as reuniões com a equipe de pesquisa, considero importante mencionar que realizávamos encontros assíduos, nas segundas-feiras à noite. Nessas ocasiões, conversávamos a respeito do encontro realizado no sábado anterior com o coletivo docente. Assim, refletíamos sobre muitos aspectos, entre eles o tempo de sessão do grupo focal e das narrativas docentes, condutas adotadas por nós, posturas e falas dos(as) professores(as) que nos chamaram atenção durante as discussões.

Além disso, os colegas Sandro e Angélica faziam sugestões quanto à dinâmica das sessões, de retirada ou acréscimo de materiais, de mudança de ordem dos artefatos a serem exibidos e, principalmente, de mediações, de como e em qual momento poderiam ser realizadas, por exemplo. Por essas razões, compreendo que o modo como se desenvolveu a metodologia de grupo focal durante a atividade de campo foi proveniente também das orientações, reflexões e sugestões realizadas pela equipe de pesquisa e pelo meu orientador, sendo por mim acolhidas e colocadas em ação nos encontros que viriam.

Prosseguindo com a organização do planejamento e seus respectivos tópicos de discussão, esclareço que, de agora em diante, compartilharei cada um dos sete encontros com o grupo focal, que passaram por processos envolvendo um *antes*, um *durante* e um *depois*. Um *antes*, porque previ um planejamento prévio a ser desenvolvido. Um *durante*, pois, no decorrer da atividade de campo, elaborava roteiros que pudessem me auxiliar no encaminhamento das discussões. E um *depois*, porque, após sugestões da equipe de pesquisa referentes à sessão finalizada, eu modificava o planejamento e o roteiro do encontro do sábado seguinte. São, portanto, processos que partilharei nas subseções posteriores.

4.3.1.1 Diálogos iniciais com o grupo focal

A preparação para o primeiro encontro, intitulado *Diálogos iniciais com o grupo focal*, foi marcado por expectativas e curiosidades por minha parte e pela equipe de pesquisa; afinal, seria a primeira vez que reuniríamos o grupo inteiro, com 14 professores(as) da pré-escola. Apesar de nosso entusiasmo, estávamos preparados, pois, na semana antecedente a esse encontro, eu, Angélica e Sandro havíamos agendado uma reunião para conversarmos sobre como se procederia o primeiro contato com o coletivo docente.

Na ocasião, retomei com os colegas as funções que cada um exerceria enquanto relator e organizador da plataforma *Zoom*, informando que antes das sessões era importante cuidar as presenças dos(as) participantes, estando atentos às demandas e possíveis problemas de acesso à plataforma que poderiam enfrentar. Ainda, ressalttei que, durante o primeiro encontro, assim como nos demais que viriam, seria interessante que prestássemos atenção nas expressões, nos gestos e nas narrativas dos(as) professores(as), anotando aspectos que fossem significativos. Também, em nossa reunião, solicitei que um dos colegas ficasse encarregado de passar os *slides* que seriam utilizados na sessão de grupo focal.

No intuito de nos assegurarmos quanto ao funcionamento da plataforma e da organização da dinâmica que se procederia, realizamos alguns testes quanto à passagem de *slides*, habilitação da equipe de pesquisa como coanfitriões da sala de reunião do *Zoom*, verificação de gravação e salvamento das conversas do *chat* da plataforma. Esse movimento de alinhamento da dinâmica das sessões de grupo focal foi fundamental para a nossa organização, inclusive tornando-se referência para a preparação dos demais encontros que ainda ocorreriam.

Em relação ao planejamento do primeiro encontro com o grupo focal, previ uma organização com base em três momentos, como é possível acompanhar no Quadro 11, a seguir.

QUADRO 11

Encontro I do grupo focal.



Encontro I (abril de 2022, 14 horas, sábado)		
Momento I	Apresentação da equipe de pesquisa e dos participantes.	 Tempo estimado: 30 minutos.
Momento II	Escolha dos nomes fictícios pelos(as) professores(as). Esclarecimento sobre o funcionamento do grupo focal.	 Tempo estimado: 30 minutos.
Momento III	<p>Finalização:</p> <p>Diálogo com os(as) participantes para realizarem perguntas, esclarecerem suas dúvidas a respeito do funcionamento dos encontros. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo por <i>e-mail</i>, em caso de assuntos pessoais.</p> <p>Solicitarei aos(às) integrantes que escrevam um Memorial Descritivo, enviando-me, por <i>e-mail</i>, até o segundo encontro. Explicarei que, em tal produção textual, deverão narrar suas experiências profissionais e acadêmicas, os motivos pelos quais decidiram atuar como docentes da Educação Infantil e os desafios enfrentados na carreira, por exemplo.</p> <p>Pedirei aos(às) participantes que tragam para o próximo encontro, se possível, seus instrumentos de planejamento, registros e avaliação para potencializar a discussão.</p>	 Tempo estimado: 30 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o exposto, planejei, em um primeiro momento, realizar apresentações da equipe de pesquisa e dos(as) participantes, no intuito de nos conhecermos enquanto coletivo. Depois, destinei um segundo instante para a partilha dos nomes fictícios escolhidos pelos(as) docentes, bem como para esclarecimentos sobre como funcionaria a dinâmica do grupo focal durante os encontros. Por fim, em um terceiro momento, pretendi não só esclarecer possíveis dúvidas dos(as) docentes, como também explicar sobre a escrita do Memorial Descritivo que deveria ser elaborado pelos(as) participantes e enviado para meu *e-mail* pessoal.

Durante a semana anterior ao primeiro encontro, também elaborei um roteiro contendo as informações previstas no planejamento, assim como modos de encaminhamento da dinâmica que ocorreria na sessão de sábado. Nesse processo, ainda preparei *slides*, que seriam compartilhados em tela com os(as) docentes, sistematizando toda a organização prevista para tal encontro. A seguir, apresento, imagens referentes ao roteiro produzido (Figura 8) e aos *slides* utilizados (Figuras 9-12).

Ao desenvolver o roteiro do primeiro encontro, senti a necessidade de escrever o que falaria na ocasião, como se pode perceber nas imagens apresentadas (Figura 8), no intuito de me sentir segura, evitando me perder durante as minhas narrativas. Nesse processo, organizei o roteiro por partes, seguindo a ordem das lâminas utilizadas. Todavia, durante a elaboração do plano em questão, percebi que a divisão anteriormente pensada, em três momentos, precisaria ser modificada, sendo ampliada em mais períodos, para que a dinâmica pudesse fluir melhor. Assim, a nova configuração do roteiro se configurou do seguinte modo: 1) abertura da sessão, 2) apresentação dos(as) participantes e da equipe de pesquisa, 3) esclarecimento sobre o desenvolvimento do grupo focal aos(as) docentes, 4) partilha dos nomes fictícios dos(as) professores(as), e 4) explicação sobre a proposta de escrita do Memorial Descritivo. As lâminas nas Figuras 9 a 12 mostram tal organização.



Roteiro do encontro do 1º encontro com o Grupo Focal

1º Slide – Boas-vindas!

Olá, pessoal! Boa tarde a todos e todas, sejam bem-vindos ao nosso primeiro encontro do Grupo Focal, da pesquisa que se intitula Currículo Narrativo: diálogos com docentes de pré-escola. Inicialmente, eu gostaria de dizer que estou muito feliz pela presença de vocês, me sinto agradecida pela oportunidade de estar diante de um grupo tão diverso, composto por professores e professoras de diferentes regiões do Brasil, do norte, nordeste, sudeste, centro-oeste e sul. Então, agradeço vocês por terem aceitado a participar dessa pesquisa. Se sintam acolhidos e bem a vontade nessa nova configuração de ambiente, virtual, onde nós iremos falar sobre nós, sobre a nossa docência, compartilhando nossas histórias de vida enquanto professores, expressar nossas ideias, opiniões, sentimentos e concepções referente ao nosso trabalho com as crianças na Educação Infantil, discutindo, especificamente, sobre o currículo da pré-escola. Então, é com muita alegria e satisfação que damos início a esse nosso 1º encontro do Grupo Focal!

2º Slide – Apresentações

Bem, dito isso, o encontro de hoje foi pensado em quatro momentos, como vocês podem acompanhar na tela. Assim, inicialmente, vamos realizar uma apresentação geral, de todos nós, para nos conhecermos enquanto grupo...Apresentações tanto do grupo de pesquisa e de vocês professores participantes (Nessa parte, nós vamos começar por ordem alfabética a apresentação de vocês, tá?). Em seguida, eu vou conversar com vocês sobre como vai se suceder a dinâmica dos nossos encontros. Depois, no terceiro momento de hoje, vocês vão escolher e compartilhar os nomes próprios fictícios de vocês...E eu sei que muitos já andaram pensando e já tem isso definido. E por fim, na quarta parte do nosso encontro, vou apresentar a proposta de escrita do memorial.

Apresentações da Equipe de pesquisa: Vamos começar então com a apresentação da Equipe de Pesquisa do Grupo Focal, que é composta por mim, pelo Sandro e a Angélica, esses dois colegas doutorandos do nosso grupo de pesquisa Clique e que vão nos acompanhar durante as nossas sessões. E eu destaco que cada um de nós terá em torno de 1, 1/30 min para se apresentar.

Bem, eu vocês já conhecem. Eu sou Amanda, e vou ser a mediadora do grupo focal, trazendo vários elementos para as nossas discussões, conduzindo o grupo. Tanto eu, quanto aos colegas da pesquisa, não estamos aqui para avaliar ninguém. E sim, escutá-los. Penso que temos muito a aprender com vocês. Bem, essa é a minha função. Passo agora a palavra para o Sandro e a Angélica. E enquanto eles estiverem falando, eu vou colocar ali no chat uma sugestão de roteiro de apresentação para vocês.

*escrever no chat uma sugestão de roteiro para apresentação...

(continua)



(continuação)

Apresentações do grupo: Então agora passo a palavra para o grupo. Vocês podem dizer o nome, estado e cidade onde moram, a rede municipal onde atuam enquanto professores da pré-escola, a sua formação inicial, o tempo de atuação na docência e o grupo de crianças com as quais trabalham... Começando por ordem alfabética.. quem inicia é a Abiracy, depois a Aíla, Annelise, Celi.. assim por diante (vou colocar no chat a ordem, tá?).. **Tempo, 20 minutos.**

Fala dos participantes

Passando para o nosso 2º momento, em relação a dinâmica do Grupo Focal: Como havíamos conversado nas nossas entrevistas, vocês sabem que cada encontro haverá um tópico de discussão sobre o currículo da pré-escola. Mas se tratando, especificamente, sobre a dinâmica em si dos nossos encontros, ela vai se proceder da seguinte forma:

1º - Para cada encontro, com exceção de hoje, eu vou trazer diferentes materiais para fomentar as nossas discussões sobre o currículo da pré-escola. E esses artefatos vão ser compartilhados em forma de slide. Como vocês estão vendo em tela. Então, através daquilo que esses materiais suscitarem em vocês, cada um vai poder expressar suas opiniões, ideias, impressões, sentimentos, críticas enfim. E eu vou estar mediando todo esse processo. Lembro que não existem argumentos certos ou errados, tá. Os pontos de vista e contribuições de vocês são super importantes para a pesquisa. E ainda, vocês precisam falar como se estivessem me respondendo algo todo tempo...as trocas de ideias é no e para o grupo. E nesse processo de falas, é importante destacar que nós teremos um tempo de fala no grupo para manifestar nossas questões.

Então, pensando nisso, eu e a equipe de pesquisa organizamos do seguinte modo: sempre quando alguém quiser se manifestar, a gente solicita que se inscreva no chat e levante a mãozinha no zoom. O Sandro e Angélica vão estar acompanhando o nome de vocês ali no chat. Se der algum problema, uma dificuldade em mexer, eles também poderão ajudar. Nos estipulamos um tempo de fala de mais ou menos 2 minutos até 3 para cada participante inscrito fazer seus apontamentos. E se quiser falar novamente, precisa se inscrever de novo. E quem desejar utilizar o chat para manifestar suas questões, apontar suas opiniões e ideias enfim também é interessante, tá?! Então, é bacana, que nessa dinâmica, de trocas de narrativas, **que todos participem, né, representando aí sua região.** E para facilitar o processo, quem quiser, eu sugiro anotar num caderninho, numa folha os apontamentos que você deseja falar no grupo. Isso pode ajudar, agilizar na hora de falar no grande grupo. E no final de cada encontro nosso, eu vou fazer um fechamento e abrir espaço para alguma dúvida, tá.

Ah pessoal, só pra fechar esse segundo momento, por se tratar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida, eu peço encarecidamente que vocês não compartilhem nas redes sociais o que temos feito aqui e nem quem são os participantes dessa pesquisa. Esse trabalho é sigiloso, tá?!.

(continua)



(continuação)

Tudo bem até aqui pessoal?

Escolha dos nomes fictícios

Tá, prosseguindo então para o terceiro momento, a escolha e partilha dos nomes próprios fictícios. A gente tinha conversando na entrevista que vocês teriam que escolher um nome fictício, um nome que fosse significativo pra vocês, um nome que vocês gostariam de ser referenciado na pesquisa. ... Tô curiosa pra saber quais nomes vocês andaram pensando. Quem quiser falar motivo dessa escolha, se sinta à vontade. Vamos começar essa partilha por regiões? Começando pelos 3 representantes do norte, depois nordeste.. centro-oeste, sudeste e sul... 1 minuto de fala para cada um nesse momento. **Tempo: 15 minutos**

Fala dos participantes

Memorial Descritivo – 10 minutos

Nos direcionando já para o final do nosso encontro de hoje, vou explicar agora a escrita do memorial descritivo, que vai poder ser entregue até o nosso terceiro encontro. Afinal, o que é um memorial descritivo? É um gênero textual que se constitui de diferentes relatos das pessoas, que contam, narram sobre histórias pessoais, profissionais e acadêmicas. Então, pensando por essa via, eu convido vocês a compartilhar comigo, através desse memorial, um pouco da história de vida de vocês enquanto professoras da pré-escola. Então, para auxiliá-los nesse processo de escrita sobre si, eu trago aqui alguns elementos que considero interessante de serem levados em conta nesse memorial, como vocês podem acompanhar na tela.

- **O primeiro aspecto que eu destaco** é a partilha das experiências profissionais de vocês vividas após a conclusão do curso de magistério ou graduação em ensino superior. Nesse contexto, vocês podem destacar as vivências que mais consideraram significativas na carreira de vocês, compartilhar tb os desafios enfrentados na docência, principalmente no contexto da pré-escola.

- Uma outra questão a ser considerada são os atravessamentos pessoais que influenciam em suas práticas pedagógicas.

- Também é interessante aparecer, as aprendizagens e os conhecimentos pessoais, profissionais e pedagógicos que vocês articulam atualmente no trabalho com as crianças no cotidiano da pré-escola.

- Um outro aspecto a ser levado em conta é a influência das políticas de currículo, no caso a BNCC e as DCNEI nas ações educativas na escola onde você atua e na sua prática docente.

- E por fim, também sugiro um relato de vocês quanto aos desafios que enfrentam na pré-escola, considerando aspectos contextuais e regionais da escola onde atua, a difusão de

(continua)



(continuação)

livros didáticos que tanto têm adentrado as nossas escolas de EI, demandando de nós outros modos de trabalho com as crianças, como a prática da alfabetização, por exemplo...

- E vocês podem ainda, nesse memorial, apontar outras questões que considera relevante ser compartilhada.

Esse texto pode ser de no máximo 8 páginas. Haverá um cabeçalho, onde vocês vão indicar o nome fictício escolhido, a sua idade, estado e cidade, formação acadêmica, o tempo de atuação como docente e a faixa etária das crianças com as quais atuam.

E esse memorial descritivo poderá ser entregue até no nosso terceiro encontro, 26 de Março. Quem já tiver com ele pronto no segundo encontro, dia 19, já pode me enviar por e-mail. Esse memorial é pra mim, para os dados da pesquisa.. ele não vai ser compartilhado, lido no grupo focal.

Vou enviar a proposta de escrita desse memorial para o e-mail de vocês após esse nosso encontro de hoje. Lá terão mais orientações também!

É isso pessoal!

Vamos abrir a roda para as dúvidas, apontamentos que ficaram no nosso encontro de hoje!

Figura 9 – Abertura da sessão – Encontro I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 10 – Apresentação dos quatro momentos – Encontro I.



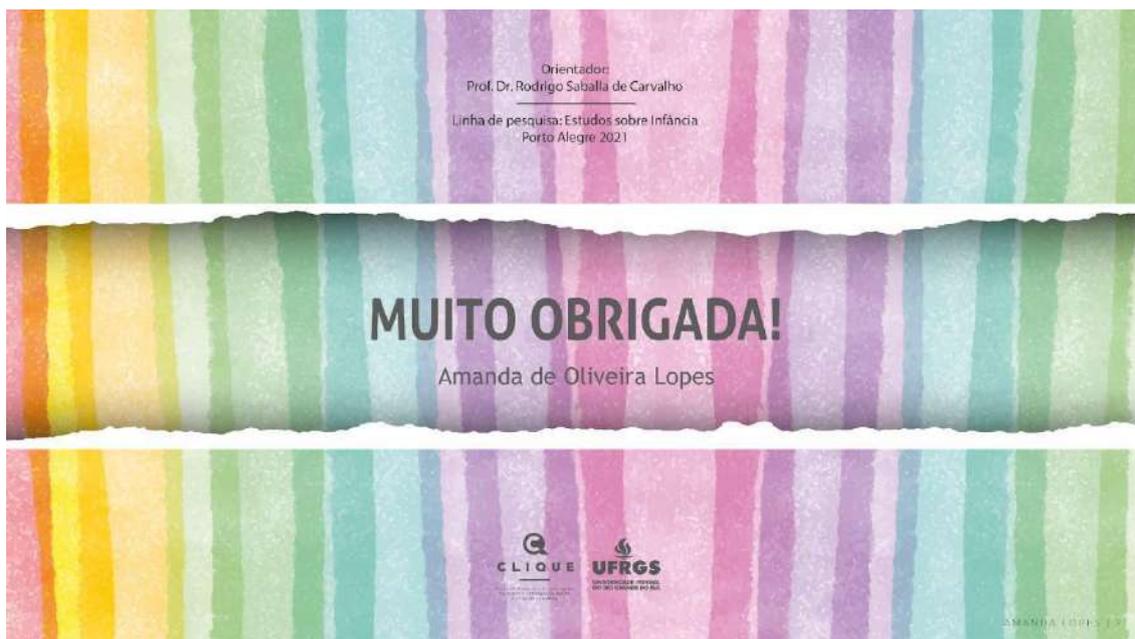
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 11 – Descrição do Memorial Descritivo – Encontro I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 12 – Finalização e agradecimento – Encontro I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Durante esse primeiro encontro, segui o roteiro tal como havia pensado. Após as apresentações individuais, ao tratar do funcionamento do grupo focal, comuniquei aos(as) docentes que, no decorrer dos nossos encontros, adotaria a apresentação de *slides* para mostrar os materiais que utilizaria para desencadear as discussões, podendo ser excertos de artigos e de livros, imagens, trechos de vídeos e de documentários, por exemplo. Ainda, expliquei que, após a exibição dos artefatos, o grupo iniciaria os debates a partir de perguntas e provocações empreendidas por mim. Para tanto, cada participante deveria se inscrever no *chat*, mostrando seu interesse em manifestar seus apontamentos. Para tanto, o tempo de fala estipulado seria de 2 minutos a 2 minutos e 30 segundos, podendo pedir a palavra novamente durante as discussões. Também, os(as) docentes poderiam expressar suas ideias pelo *chat* do *Zoom* e, caso houvesse algum problema operacional, os colegas Sandro e Angélica poderiam auxiliar. Para facilitar o processo, sugeri que os(as) participantes realizassem anotações individuais, no sentido de organizar suas ideias e opiniões para depois compartilhá-las no grande grupo. Articulada a esses aspectos, reforcei a importância da participação de todos(as) nos sete encontros, mencionando que os pontos de vista de cada participante eram relevantes e significativos para a pesquisa, não existindo respostas certas ou erradas em tal contexto. Coloquei-me então à disposição para esclarecimentos de possíveis dúvidas ao final das sessões de grupo focal.

No terceiro momento desse encontro, por ordem alfabética, os(as) professores(as) compartilharam seus nomes fictícios escolhidos. Anteriormente, nas entrevistas individuais e em aviso por *e-mail*, eu havia solicitado que pensassem em um nome próprio que lhes fosse significativo, pelo qual gostariam de ser lembrados(as) e referenciados(as) na pesquisa. Na ocasião, codinomes diversos foram partilhados, cada um com sentido especial para os(as) docentes, desde nomes de familiares, dos primeiros professores(as) de escola, de alunos(as) que marcaram sua trajetória docente até nomes que remetessem a alguma simbologia da natureza, mas que também são utilizados como nomes próprios, como "Luna" (lua na língua espanhola) e "Maria Flor" (nome de uma planta do Nordeste), por exemplo. Compartilharei mais detalhes sobre essa escolha no próximo capítulo, de análise dos dados.

Em relação à solicitação de escrita do Memorial Descritivo, esclareci aos(as) participantes que, nessa produção textual, seriam convidados(as) a compartilhar vivências que considerassem significativas em sua carreira docente. Assim, poderiam narrar suas experiências profissionais; os desafios que enfrentam na pré-escola na região onde atuam; aspectos pessoais que influenciam suas práticas pedagógicas; aprendizagens e conhecimentos pedagógicos, profissionais e pessoais que articulam no trabalho com as crianças; influência das políticas de currículo – BNCC (MEC, 2017) e DCNEI (MEC, 2009) –, dos livros didáticos e das práticas de alfabetização no exercício de sua docência; entre outras experiências que gostariam de relatar no texto. Informei que o referido Memorial Descritivo deveria ser enviado para meu *e-mail* pessoal até a nossa terceira sessão.

Após o primeiro encontro, na segunda-feira à noite, eu, Sandro e Angélica, colegas de pesquisa, realizamos uma reunião para conversar sobre a sessão realizada, compartilhando nossas impressões e apontando sugestões para os próximos encontros que viriam. Durante o diálogo, os colegas chamaram a atenção para alguns aspectos a serem observados, entre eles o tempo de fala dos(as) participantes e alguns comentários feitos por mim após a partilha dos nomes fictícios pelos(as) docentes.

Quanto ao tempo nas narrativas dos(as) professores(as), a equipe considerou que 2 minutos e 30 segundos seria muito tempo, sugerindo 1 minuto e 30 segundos em média para as manifestações dos membros do grupo, dependendo do modo de organização previsto para tal encontro. Seria importante, no ponto de vista dos colegas, estarmos atentos ao tempo, haja vista que o horário estipulado para cada sessão de grupo focal era de 1 hora e 30 minutos. Como recurso de aviso quanto ao tempo para os(as) docentes, pensamos em utilizar o *chat* da plataforma, em um primeiro momento, e, caso o(a) participante extrapolasse o período de fala, precisaríamos comunicar via áudio. Esse fato, na nossa concepção, seria inconveniente, pois interromperia a narrativa do(a) professor(a). Contudo, precisávamos cumprir o horário definido para a atividade de campo, de reuniões com 1 hora e 30 minutos de duração.

No que tange aos comentários realizados por mim logo após a partilha de alguns nomes fictícios realizados pelos(as) participantes, Angélica e Sandro mencionaram que fui

muito educada e empática não só nesse momento, como também durante todo o encontro. Todavia, eu precisaria cuidar para não adjetivar as narrativas dos(as) docentes, pois houve um momento em que eu disse, depois da fala de duas professoras: "Que forte esse nome!" ou "Que bacana, obrigada pelas considerações!". Os colegas entenderam que a minha intenção era ser empática, mostrando valorização quanto ao nome escolhido pelo(a) docente, mas precisava atentar-me quanto a essa questão, pois expressar dizeres como "Que forte" ou "que bacana" é atribuir sentido. Inclusive, a Angélica fez um questionamento sobre isso: "Afinal, como ser empático, em uma pesquisa com pessoas, sem atribuir sentido para seus dizeres?". Pensei sobre essa indagação por vários dias, principalmente durante as demais sessões de grupo focal, cuidando para não adjetivar nenhuma narrativa docente.

Essas colocações realizadas na reunião com a equipe de pesquisa, portanto, constituíram algumas aprendizagens iniciais para serem colocadas em ação nos próximos encontros com o grupo focal.

4.3.1.2 Currículo e cotidiano na pré-escola

Amanda, foram muitos trechos de artigos para serem lidos. A minha impressão é que os docentes acabaram focando em responder as questões. Também penso que três minutos foi muito tempo, talvez seja melhor dois minutos, agora, nesse momento das discussões. E acho que a cada três falas dos professores, tu deves retomar. (Transcrição de narrativa da reunião com a equipe de pesquisa 1, relatora Angélica Bernardo, 21 de março de 2022)

Para o segundo encontro com o grupo focal, previ um planejamento que me possibilitasse conhecer os modos de organização das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, considerando as ferramentas de trabalho de um(a) profissional que atua na Educação Infantil, como os tempos, os espaços, os materiais e as relações das crianças na pré-escola, como mostra o Quadro 12.

Seguindo a mesma racionalidade do primeiro encontro com o grupo focal, estruturei a segunda sessão em três momentos, sendo o primeiro destinado à leitura de trechos de artigos, o segundo para a discussão do grupo a partir de provocações e

perguntas feitas por mim, e o terceiro destinado à retomada dos principais assuntos abordados pelo coletivo docente.

Os excertos de artigos escolhidos para a ocasião (OSTETTO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020; CARVALHO, R. S., 2021; CARVALHO, R. S.; FOCHI, 2017) referenciavam, de algum modo, a prática docente no cotidiano da Educação Infantil. Dessa maneira, defini como desencadeadores de discussão os seis trechos constantes no Quadro 13, apresentado a seguir.

Na semana antecedente ao segundo encontro, elaborei também um roteiro para me auxiliar no desenvolvimento da dinâmica do grupo focal. Estructurei os momentos previstos no planejamento conforme as lâminas que pretendia exibir na ocasião, indicando um tempo apropriado e as possíveis perguntas a serem realizadas ao coletivo docente. As imagens subsequentes (Figuras 13-17) ilustram os materiais utilizados nessa reunião.

Seguindo o roteiro proposto, após o momento de abertura da sessão e do anúncio de alguns informes ao coletivo quanto ao horário de entrada na sala do *Zoom* – que poderia ser 15 minutos antes do horário de início, às 14 horas do horário de Brasília – e à entrega do Memorial Descritivo, direcionei a conversa para a apresentação de dois participantes que não estavam presentes no primeiro encontro. Assim, os docentes puderam se apresentar ao grupo e compartilhar seus nomes fictícios escolhidos. Na sequência, encaminhei as discussões, começando com um pedido ao coletivo docente para que se voluntariassem para iniciar a leitura dos trechos dos artigos (OSTETTO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; CARVALHO, R. S., 2021) exibidos no segundo e no terceiro *slides*. Feita essa ação por duas professoras voluntárias, propus algumas questões para o grupo refletir, que foram: a) quais são as *nossas* intenções, enquanto docentes da Educação Infantil, ao pensar uma proposta pedagógica na pré-escola?, b) que tipos de materiais *utilizamos* em nossas propostas?, c) as escolas onde atuamos oferecem subsídios nesse contexto?, e d) de que modos são organizados os tempos e os espaços no cotidiano das escolas onde *trabalhamos*?. Destinei em torno de 6 minutos para os(as) profissionais pensarem e escreverem seus apontamentos individualmente antes de partilhá-los com os(as) demais participantes. Ainda, convém salientar que, para além das perguntas previamente

preparadas, eu realizava outras questões conforme surgiam demandas de assuntos no grupo focal.

QUADRO 12

Encontro II do grupo focal.



Encontro II (abril de 2022, 14 horas, sábado)		
Tópico da discussão: Currículo e cotidiano: as práticas diárias dos(as) professores(as).		
Objetivo: conhecer como os(as) docentes organizam suas práticas pedagógicas na pré-escola, considerando os tempos, os espaços, os materiais e as relações das crianças entre pares e com os adultos.		
Plano de trabalho:		
Momento I	Disparador de discussão: leitura de trechos de artigos que referenciam a prática pedagógica docente no cotidiano da Educação Infantil.	 Tempo estimado: 15 minutos.
Momento II	<p>Discussão: Enquanto moderadora, solicitarei que cada participante compartilhe, no grupo focal, as estratégias educativas que utiliza para planejar com seu coletivo de crianças na escola onde atua, destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) as suas intenções ao pensar uma proposta; b) os tipos de materiais que utiliza e se a escola oferece subsídios nesse contexto; c) os espaços e tempos que organiza no cotidiano; d) como se considera a participação das crianças no planejamento; e) de que modos elaboram as documentações pedagógicas. <p>Os instrumentos de trabalho solicitados no encontro anterior objetivam oferecer suporte para aos(as) professores(as) para o desenvolvimento do debate proposto nesta seção de grupo focal.</p>	 Tempo estimado: 50 minutos.
Momento III	<p>Finalização: Retomarei os principais pontos discutidos pelos(as) participantes.</p> <p>Colocar-me-ei à disposição para conversar com aqueles(as) que necessitarem expressar alguma questão específica. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo via celular ou por <i>e-mail</i>.</p>	 Tempo estimado: 10 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora.



Trechos para discussão no grupo focal	
Trecho I	“É preciso olhar para o cotidiano praticado, formulando perguntas e buscando respostas aos questionamentos, no coletivo. [...] Por exemplo: onde se localiza a instituição de Educação Infantil, quem são as crianças que a frequentam, como são suas famílias e grupos de convívio? Como é seu espaço, como está constituída a rotina, como articulam o cuidar e o educar [...] no cotidiano? [...] que materiais estão disponíveis?. Como está configurada a organização pedagógica: como é o planejamento, como é a avaliação e o acompanhamento das crianças e de todo o processo pedagógico [...]” (OSTETTO, 2017, p. 50)
Trecho II	“O registro e a documentação pedagógica, na Educação Infantil, têm se constituído como instrumentos do trabalho pedagógico. Por um lado, o chamado registro diário, articulado com o planejamento e a avaliação, dá visibilidade às experiências tecidas e vividas com as crianças; marcando um espaço propício para a reflexão, é também potencializador da escrita do professor, que se afirma como autor, educador-narrador.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 157)
Trecho III	“Por ‘estar com as crianças’, refiro-me ao processo de ‘desativação do tempo institucional’, da rotina diária e da disposição do(a) profissional em deixar-se afetar pelas crianças. Sem dúvida alguma, esse é um desafio para os(as) professores(as), pois geralmente estão preocupados(as) com as demandas institucionais e esquecem que é preciso estar com as crianças.” (CARVALHO, 2021, p. 77)
Trecho IV	“Ora, refiro-me a um(a) docente ‘que observa, que pesquisa, que escuta as crianças, mas também propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos’ (SILVA; CARVALHO, R., 2020, p. 508) com base em um processo de autoria.” (CARVALHO, 2021, p. 75)
Trecho V	“A participação das crianças incide na proposta pedagógica das instituições? Quais estratégias docentes garantem o protagonismo das crianças? As crianças têm um papel de destaque no cotidiano institucional, o qual efetivamente repercute no projeto pedagógico?” (SILVA; CARVALHO, 2019, p. 509)
Trecho VI	“O cotidiano da Educação Infantil subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 158)

Fonte: Elaborado pela autora.



Roteiro do encontro do 2º encontro com o Grupo Focal

Currículo e cotidiano na pré-escola

1º Slide – Boas-vindas! – Tempo: 10 min o bloco.

Olá, pessoal. Boa tarde a todos e todas! Bem-vindos a nossa 2ª sessão de grupo focal. Hoje, o nosso tópico de discussão é sobre currículo e cotidiano na pré-escola, como foi indicado no informativo enviado por e-mail para vocês. Mas antes de começar, eu gostaria fazer duas ressalvas: a primeira é quanto ao memorial descritivo. Já recebi alguns e estou aguardando os demais, até o dia 26 de Março. E a segunda é sobre o horário. Então, peço encarecidamente, que cada um de nós entre na sala, pelo menos, 15 minutinhos antes, pra que assim a gente possa iniciar o nosso encontro pontualmente!

Bem, começando... No nosso encontro passado houve a apresentação de cada participante do grupo e da equipe de pesquisa. E hoje, nós vamos dar uma continuidade a essa parte, de forma muito breve. Isso, porque, nós temos a presença no nosso encontro de hoje de três professores que não estavam no nosso primeiro encontro. Então, antes de iniciarmos as discussões de fato sobre tópico proposto, eu passo a palavra para os novos participantes, a Luciana, a Clauciane, o Lucas se apresentarem e compartilharem o seu nome fictício escolhido para essa pesquisa.

Fala dos três participantes (3 min – 1 min p/ cada).

Agora, então, dando início as nossas discussões...Eu trouxe hoje para compartilhar trechos de artigos referentes a organização das nossas práticas pedagógicas no cotidiano da pré-escola. Assim, quando eu passar para o próximo slide, vocês vão se deparar com esses trechos. A partir daí, nós vamos fazer uma leitura compartilhada, pra ficar mais dinâmico esse nosso encontro. E eu posso passar duas vezes os slides, se o grupo considerar necessário, tá?. E, após essa leitura, vai haver uns minutinhos para que cada um de vocês anote sobre alguns aspectos da prática pedagógica, que vou lançar na sequência, para que o grupo converse. Certo?! Então vamos lá...

2º e 3º Slide – Leituras dos trechos de artigos (7min), lançamento das questões (2 min) e tempo de escrita individual (6 min).

Tempo: 15 min o bloco

Precisamos de três voluntários para a leitura desse primeiro slide. Um lê cada trecho... Quem gostaria de inscrever?.

E nesse slide, quem mais gostaria de fazer a leitura? Pode ser 3 voluntários também. **OU, eu leio* se passar muito do tempo.. ESTRATÉGIA.**

(continua)



(continuação)

Feito então essa leitura compartilhada desses trechos retirados de artigos, gostaria de lançar três questões para o grupo pensar e em seguida, compartilhar seus apontamentos:

A primeira questão para o grupo conversar é: quais são as nossas intenções ao pensar uma proposta pedagógica na pré-escola...

A segunda: quais os tipos de materiais que nós utilizamos em nossas propostas e a se a escola onde trabalhamos oferece subsídios nesse contexto...

E a terceira: como são organizados os tempos e os espaços nesse cotidiano na escola onde atuamos...

Vou destinar aí, alguns minutos para que vocês possam pensar individualmente esses aspectos. Tempo: 6 minutos.

Discussão – Tempo do bloco: 60 min

Quem gostaria de começar essa partilha, representante de qual região?...

**No decorrer da discussão, lançar as questões:*

- Como se considera a participação das crianças no planejamento docente.

- De que modos elaboram as documentações pedagógicas

ESTRATÉGIA no decorrer do debate: "Tem dois aspectos que ninguém mencionou ainda"...1) quanto a participação das crianças no planejamento... As crianças com as quais trabalham participam do planejamento de vocês? 2) E em relação às documentações pedagógicas, de que modos elas são elaboradas por vocês?

Finalização: retomada da discussão realizada e abertura para alguma pergunta/dúvida.

Figura 14 – Abertura da sessão – Encontro II.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 15 – Leitura dos trechos dos artigos – Encontro II.

GRUPO FOCAL | 2º ENCONTRO | PÁG. 05

PENSANDO NOS TRECHOS A SEGUIR...

TRECHO I

"[...] É preciso olhar para o cotidiano praticado, formulando perguntas e buscando respostas aos questionamentos, no coletivo. [...] Por exemplo: onde se localiza a instituição de Educação Infantil, quem são as crianças que a frequentam, como são suas famílias e grupos de convívio? Como é seu espaço, como está constituída a rotina, como articulam o cuidar e o educar [...] no cotidiano? [...] que materiais estão disponíveis? Como está configurada a organização pedagógica: como é o planejamento, como é a avaliação e o acompanhamento das crianças e de todo o processo pedagógico [...]" (OSTETTO, 2017, p.50).

TRECHO II

"O registro e a documentação pedagógica, na Educação Infantil, têm se constituído como instrumentos do trabalho pedagógico. Por um lado, o chamado registro diário, articulado com o planejamento e a avaliação, dá visibilidade às experiências tecidas e vividas com as crianças; marcando um espaço propício para a reflexão, é também potencializador da escrita do professor, que se afirma como autor, educador-narrador. (FIGUEIREDO, 2017, p. 157).

TRECHO III

"[...] "Por "estar com as crianças", refiro-me ao processo de "desativação do tempo institucional", da rotina diária e da disposição do(a) profissional em deixar-se afetar pelas crianças. Sem dúvida alguma, esse é um desafio para os(as) professores(as), pois geralmente estão preocupados(as) com as demandas institucionais e esquecem que é preciso estar com as crianças" (CARVALHO, 2021, p. 77)".

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 16 – Continuação da leitura dos trechos dos artigos – Encontro II.

GRUPO FOCAL | 2º ENCONTRO | PÁG. 06

TRECHO IV

"Ora, refiro-me a um(a) **docente** "que **observa**, que **pesquisa**, que **escuta as crianças**, mas também **propõe**, **planeja**, **inventa**, **cria**, **desperta** e **amplia interesses e conhecimentos**" (SILVA; CARVALHO, R., 2020, p. 508) com base em um processo de **autoria**" (CARVALHO, 2021, p. 75).

TRECHO V

A **participação das crianças** incide na proposta pedagógica das instituições? Quais **estratégias docentes** garantem o protagonismo das crianças? **As crianças** têm um papel de **destaque** no **cotidiano institucional**, o qual efetivamente **repercute no projeto pedagógico?** (SILVA; CARVALHO, 2019, p. 509).

TRECHO VI

O **cotidiano da Educação Infantil** subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios (CARVALHO, FOCHI, 2016, p.158).

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 17 – Finalização e agradecimento – Encontro II.

Orientador:
Prof. Dr. Rodrigo Sabálla de Carvalho

Linha de pesquisa: Estudos sobre Infância
Porto Alegre 2021

MUITO OBRIGADA!
Amanda de Oliveira Lopes

CLIQUE UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

AMANDA LOPES | 17

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesse contexto, é interessante observar que propus as perguntas ao grupo focal utilizando o pronome *nós*, incluindo-me também nesses questionamentos ao realizar as mediações. Recordo-me que, quando estava elaborando o roteiro em pauta, estive com receio de ser incisiva e muito direta com os(as) participantes, inibindo os(as) professores(as) com as questões. Por isso, não assumi, inicialmente, uma mediação em que me referisse ao grupo diretamente, utilizando perguntas como: "quais são as intenções *do grupo* ao pensar uma proposta pedagógica?", "que tipos de materiais *o grupo* utiliza em seu planejamento?", etc., preferindo adotar, assim, o "nós" como estratégia de cuidado na forma de expressar-me perante os(as) docentes. Contudo, ao refletir sobre isso durante a atividade de campo, percebi que era necessário adotar enunciações que envolvessem o termo *o grupo* em minhas narrativas, pois isso não só possibilitaria um melhor direcionamento das sessões, como também auxiliaria na construção de um senso de coletividade, principalmente nesse grupo de focal que se formava.

Após esse segundo encontro, eu e a equipe de pesquisa nos reunimos novamente para conversar. Como a transcrição apresentada no início da subseção demonstra, as sugestões realizadas pelos colegas foram em relação, principalmente, à quantidade de trechos de artigos abordados e às perguntas realizadas, ao tempo das manifestações dos(as) docentes e aos modos de procedência das mediações. Como foi possível observar, no roteiro, realizei as perguntas todas juntas. Em resposta a isso, quando os(as) professores(as) foram fazer seus apontamentos, tentaram responder todas as questões, estendendo-se no tempo. Nessa situação, escutei um número relativamente amplo de 5 a 6 participantes por vez para depois fazer as mediações e novas perguntas. De fato, na ocasião, sentia-me na responsabilidade de acompanhar o roteiro de forma precisa, considerando todas as questões que havia planejado.

Por isso, o colega Sandro, na ocasião de nosso encontro, realizou uma reflexão comigo que considerei relevante, afirmando que eu não precisava seguir o roteiro como organizado, fazendo todas as perguntas. Encarar o roteiro como um guia, que se adequa às circunstâncias, é um exercício que o(a) pesquisador(a) precisa praticar, pois faz parte do processo de pesquisa. Por ora, entendo que, enquanto investigadores(as), temos a

intencionalidade de utilizar todos os recursos possíveis, em termos de materiais e estratégias, para atingir os objetivos da pesquisa. Todavia, precisamos também saber lidar com o inesperado, com os acontecimentos que ocorrem no momento presente.

Dessa forma, um dos desafios do grupo focal, no meu ponto vista, foi justamente esse, de saber considerar os assuntos abordados pelos(as) professores(as) nos encontros e, assim, realizar as mediações com base nas narrativas docentes. A equipe também alertou quanto à quantidade de perguntas, para que não fosse um número elevado, a ponto de os(as) participantes se perderem ou não conseguirem respondê-las. Assim, sugeriram a mim que fizesse questões mais abertas e pontuais ao grupo focal, retomando, inclusive, alguns assuntos emergentes nas falas dos(as) profissionais. Ainda, os colegas sugeriram reduzir a quantidade de excertos de textos a serem lidos, como estratégia de controle do tempo.

Além desse encontro com a equipe de pesquisa, agendei uma reunião com meu orientador para conversarmos sobre as sessões de grupo focal realizadas até o momento. Na ocasião, o professor Rodrigo sugeriu algumas estratégias de mediação, encaminhadas da seguinte forma: enquanto moderadora do grupo focal, precisaria realizar perguntas abrangentes e de forma objetiva, podendo inclusive convocar a participação dos(as) participantes por regiões, para haver maior representatividade. Em seguida, deveria ouvir duas ou três narrativas docentes para posteriormente realizar uma retomada e, por fim, gerar novas questões para debate do grupo focal. Esse processo poderia se repetir a cada rodada de discussão proposta no coletivo docente.

Meu orientador também recomendou que eu realizasse, para as próximas sessões, uma contextualização inicial acerca da temática a ser debatida no encontro. Por exemplo, se o próximo tópico de discussão fosse em relação aos documentos das políticas curriculares para a Educação Infantil, como as DCNEI (MEC, 2009) e a BNCC (MEC, 2017), seria interessante que eu, Amanda, explicasse do que se tratavam essas normativas, quais eram suas finalidades para creches e pré-escolas, como se organizavam, quais conteúdos apresentavam em suas redações, entre outros aspectos. A intenção não seria ministrar uma

aula, mas contextualizar o assunto não só nas aberturas das sessões de grupo focal como também em minhas mediações durante o processo.

Todos esses aspectos abordados pelos colegas de pesquisa e pelo orientador foram importantes para minhas reflexões, bem como para pensar na elaboração de roteiros mais flexíveis e dinâmicos para os próximos encontros.

4.3.1.3 Currículo da pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em foco

Para o terceiro encontro com o grupo focal, busquei não criar muitas expectativas. Após a reunião com os colegas da pesquisa e com meu orientador, senti-me mais segura e tranquila. Havia elaborado um roteiro mais estruturado e com possíveis perguntas. De fato, esse encontro foi melhor que os anteriores, em termos de mediação, organização e contextualização do material utilizado para as discussões, no caso o documento das DCNEI (MEC, 2009). No entanto, precisava ainda melhorar em alguns aspectos, principalmente na administração do tempo. Eu compreendia que estava em um processo de aprender a fazer pesquisa e que os encontros seguintes seriam melhores. (Transcrição do diário de campo da pesquisadora, 26 de março de 2022)

Adentrando no campo das políticas de currículo, na terceira sessão de grupo focal, o objetivo foi conhecer e compreender as concepções dos(as) professores(as) sobre o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2010b). Assim, no Quadro 14, a seguir, apresento como havia planejado o desenvolvimento desse tópico de discussão.

Considerando as informações no planejamento do terceiro encontro, é possível identificar que mantive a organização da sessão de grupo focal em três momentos. Para desencadear as discussões, previ inicialmente começar com a leitura de trechos do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2010b) referentes à definição de currículo e de criança, aos eixos estruturantes do currículo – as interações e brincadeiras – e aos princípios éticos, políticos e estéticos. Posteriormente, seria realizada a leitura de trechos de dois artigos (OSTETTO, 2017; CARVALHO, R. S., 2021), como mostro no Quadro 15.

QUADRO 14

Encontro III do grupo focal.



Encontro III (abril de 2022, 14 horas, sábado)		
Tópico da discussão: Currículo na pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em debate.		
Objetivo: Conhecer e compreender as concepções dos(as) docentes sobre o documento das DCNEI (BRASIL, 2010).		
Plano de trabalho:		
Momento I	<p>Disparador de discussão: trechos do documento referentes aos seguintes aspectos: o <i>currículo</i> da Educação Infantil; os <i>eixos estruturantes do currículo</i>; os <i>princípios éticos, políticos e estéticos</i>; o entendimento de <i>criança</i>.</p> <p>Exibição de um trecho do documentário "Tarja Branca", com foco no brincar (TARJA BRANCA, 2014; MONTANHA, 2017), de 6 minutos.</p> <p>Questões desencadeadoras:</p> <p>a) Quais são as impressões do grupo sobre os excertos apresentados?</p> <p>b) Vocês compreendem os conceitos abordados sobre o currículo, os princípios da Educação Infantil, os eixos estruturantes, a concepção de criança no documento? Comentem.</p> <p>c) Tais concepções apresentadas contribuem para o exercício da docência de vocês? De que modos elas se efetivam na prática?</p> <p>Solicitarei que o grupo faça comentários gerais acerca do documentário e posteriormente, direcionarei a discussão para que os(as) docentes expressem suas considerações acerca do brincar e do interagir e sua importância no contexto educativo na Educação Infantil.</p>	 Tempo estimado: 20 minutos.
Momento II	<p>Discussão: Após a leitura dos excertos realizada pelos(as) participantes, pedirei que compartilhem suas opiniões, considerações e ideias no grupo.</p>	 Tempo estimado: 45 minutos.
Momento III	<p>Finalização: Retomarei os principais pontos discutidos pelos(as) participantes.</p> <p>Colocar-me-ei à disposição para conversar com aqueles(as) que necessitarem expressar alguma questão específica. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo via celular ou por <i>e-mail</i>.</p>	 Tempo estimado: 10 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 15

Trechos para discussão no grupo focal no Encontro III.



Trechos para discussão no grupo focal	
Trecho I	"Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade." (BRASIL, 2010, p. 12)
Trecho II	"Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (BRASIL, 2010, p. 12)
Trecho III	"Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2010, p. 16)
Trecho IV	"As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]" (BRASIL, 2010, p. 25)
Trecho V	"A brincadeira é eixo estruturador da proposta pedagógica, mas ela não é toda a proposta." (OSTETTO, 2017, p. 62)
Trecho VI	"Em meio a tantas demandas do cotidiano, 'entrar no jogo simbólico' com as crianças talvez continue sendo um desafio para os(as) docentes. Quem sabe resgatar a criança que fomos a partir de experiências vivenciais na formação inicial e continuada seja uma oportunidade de encontrarmos o simbólico que habita nossos modos de constituição como seres humanos." (CARVALHO, 2021, p. 93)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos referidos excertos, principalmente aquele relativo aos eixos estruturantes do currículo, pensei em exibir, na sessão de grupo focal, o trecho do documentário *Tarja Branca* (TARJA BRANCA, 2014). Esse artefato audiovisual se constitui em um manifesto sobre a importância de continuar sustentando um espírito lúdico ao longo da vida humana (TARJA BRANCA, 2014). No documentário, professores(as), artistas, dançarinos(as), entre outros(as) profissionais, fazem depoimentos sobre a importância da brincadeira como um contraponto à sociedade da produtividade e da retidão técnica (TARJA BRANCA, 2014) na qual as crianças (e os adultos também) estão vivendo. Assim, no vídeo, os(as) profissionais reforçam a ideia do brincar como uma ação revolucionária, capaz de possibilitar uma visão mais alegre e otimista do mundo, em detrimento de uma geração triste de adultos que tem se formado.

O segundo momento do encontro do grupo focal foi destinado às discussões dos(as) docentes, de modo que compartilhassem suas opiniões, impressões e ideias a respeito do conteúdo dos materiais exibidos. Por fim, em um terceiro momento, a ideia prevista era retomar os principais assuntos apontados nas narrativas docentes.

Nesse contexto, na semana anterior ao terceiro encontro, elaborei um novo roteiro, com base no planejamento mencionado e nas sugestões realizadas pela equipe de pesquisa e por meu orientador. Organizei tal roteiro a partir da ordem dos *slides* sistematizados, como estava procedendo até então. As imagens a seguir (Figuras 18-22) elucidam os materiais utilizados para o desenvolvimento dessa sessão de grupo focal.

Nesse terceiro encontro, iniciei a dinâmica do grupo focal realizando uma contextualização das DCNEI (MEC, 2009b). Desse modo, expliquei aos(as) participantes que se tratava de um documento cujo objetivo era orientar os currículos das escolas de Educação Infantil do Brasil em termos de organização, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica. Ainda, mencionei que tal documento apresenta princípios e fundamentos a serem observados no trabalho docente, como a concepção de currículo, de criança e de Educação Infantil. Também nessa abertura, apresentei os princípios éticos, políticos e estéticos, abordando brevemente do que se tratavam.



Roteiro do encontro do 3º encontro do Grupo Focal

As DCNEI em discussão

Slide I

Olá, pessoal. Boa tarde a todos e todas! Bem-vindos a nossa 3ª sessão de grupo focal! Hoje, o nosso tópico de discussão é sobre currículo e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. As DCNEI, homologada em 2009, é uma política de currículo contemporânea, que está em vigência no nosso país, para além da BNCC. Esse documento das Diretrizes tem por objetivo orientar os currículos das escolas de Educação Infantil do Brasil, em termos de organização, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica.

Dessa forma, ela apresenta alguns princípios e fundamentos a serem observados no trabalho docente, como a concepção de currículo (o que se entende por currículo da educação infantil propriamente), a concepção de criança, de Educação Infantil, por exemplo. As DCNEI, ainda apresenta princípios éticos (que está relacionado à autonomia, ao respeito ao bem comum e às diferenças), político (que tem a ver com os direitos das crianças de cidadania e de participação, por exemplo) e estéticos (que está ligado à criatividade, à sensibilidade e à liberdade de expressão das crianças).

Então, esse documento apresenta essas definições, consideradas importantes para a prática docente. Por isso, a discussão de hoje, irá pautar esses aspectos, convidando o grupo a discutir especificamente sobre esse documento. E se as definições apresentadas por ele são articuladas (ou não) no nosso trabalho docente e de que modo isso ocorre. Então, o foco é este!

Além disso, conversando com a equipe de pesquisa, nossa dinâmica hoje será um pouco diferente do encontro passado. As discussões do grupo ocorrerão em três momentos, sendo organizados da seguinte forma: primeiro faremos a leitura de trechos desse documento e, em seguida, abriremos para a discussão. Depois, faremos esse movimento novamente, trazendo mais questões para o debate. Por fim, faremos a última rodada, onde vou apresentar um vídeo e, na sequência, o grupo irá conversar sobre. Lembrando que, nesse dinâmica, os colegas da equipe de pesquisa estarão atentos ao tempo de fala... Quem quiser fazer seus apontamentos novamente, é só se inscrever no chat. Fiquem bem a vontade em expor suas opiniões, impressões e de realizar também apontamentos que possam ser diferentes das ideias que um outro participante está trazendo... pois o grupo é de debate!

Slides seguintes:

1º Momento: leitura dos trechos (I e IV) CURRÍCULO e EIXOS

O primeiro trecho que nós vamos ler se trata sobre a definição de currículo apresentada pelas DCNEI e o quarto se refere aos eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil também expressos pelo documento. Vamos lá... Quem poderia realizar a leitura dos dois trechos?...

(continua)



(continuação)

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

Trecho VI: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”

- “Considerando a concepção de currículo apresentada pelas Diretrizes, como conjunto de práticas que buscam articular as experiências das crianças, e também a definição de que as práticas pedagógicas precisam ter como eixo norteadores a interações e a brincadeiras... **O que o grupo pensa sobre isso?**”

Debate – Retoma – lança questões

“De que modo essas definições aparecem nas escolas onde o grupo atua? Eles são articulados (ou não) no trabalho docente? Como isso acontece? ... Tais concepções contribuem para pensar as práticas pedagógicas realizadas pelo grupo?”... ***Se for necessário para desenvolver mais a discussão, lance essas perguntas junto com a primeira...**

Possibilidade: “vou destinar alguns instantes para o grupo pensar e fazer alguma notação sobre essas questões (esperar 2/3 minutos”.

Debate – Retoma – lança questões

Retomada* Apenas apontar/reiterar o que foi dito e assim lançar outras questões que podem estar relacionadas às narrativas expressas.

Outras questões para mediação:

- As Diretrizes definem que as interações e as brincadeiras são os eixos do currículo na Educação Infantil e que devem ser contempladas nas práticas pedagógicas. As interações e as brincadeiras são prioridades (ou não) na escola onde o grupo atua? De que modos elas aparecerem no cotidiano?... Compartilhem seus apontamentos sobre isso...

- No Projeto Político Pedagógico da escola onde atuam é contemplada a ideia de currículo mencionada pelas DCNEI? De que forma isso acontece? É efetivado na prática (ou não)?... Compartilhem no grupo...

- Fulana comentou que as brincadeiras na escola onde atua considera tal contexto, são feitas geralmente de tal forma (reitera) etc... Alguém do grupo vivencia episódios semelhantes ou muito diferentes?... Compartilhe com o grupo...

(continua)



(continuação)

Observação: Pode aparecer nas falas: concepção de educação infantil, avaliação, proposta pedagógica considerando o contexto, transição da EI para EF. -> Sim, esses aspectos apresentados pelas DCNEI atravessam também o currículo da Educação Infantil... (fazer um comentário breve e puxar para o foco, dando sequência a discussão).

2º Momento: leitura dos trechos (II e III) CRIANÇA e PRINCÍPIOS

Prosseguindo com as nossas discussões, vou pedir ao Sandro, por favor, que compartilhe conosco os slides, na segunda lâmina...

Vamos ler agora mais dois trechos referentes ao documento das Diretrizes e em seguida refletir e discutir sobre eles: Bem, o trecho II se refere a definição de Criança e o III apresenta três princípios que devem reger a prática docente: o ético, o político e o estético.

Voluntário para leitura ou leio (dependendo do tempo).

Trecho II: "Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura".

Trecho IV: "Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais".

Vamos pensar algumas questões...

- A criança definida pelo documento das Diretrizes é um sujeito histórico, de direitos, produtor de cultura e que realiza uma série de ações como podemos constatar: ela brinca, interage, narra, questiona, imagina, observa, constrói sua identidade e produz muitos sentidos em relação ao que vive em meio a natureza e à sociedade... Considerando essa definição, **O que o grupo pensa sobre isso?**

Debate – **Retoma** – **lança questões**

- Se percebe essa criança apresentada pelo documento no grupo de crianças com as quais trabalhamos na pré-escola? Em quais momentos?... Há espaço, no nosso exercício docente, para que as crianças expressem essas ações? ***Se for necessário para desenvolver mais a discussão, lance essas perguntas junto com a primeira...**

Debate – **Retoma** – **lança questões**

(continua)



(continuação)

- Segundo o documento das DCNEI, os princípios (éticos, políticos e estéticos) devem estar articulados nas propostas pedagógicas ofertadas às crianças. Sobre esses princípios, O que o grupo acha sobre isso? Tais princípios contribuem para o exercício da docência de vocês? De que modo?

Debate – Retoma – lança questões

- Questão extra: - o documento menciona que as crianças são sujeitos de direitos...Mas que direitos são garantidos a elas no nosso fazer docente? De que forma isso acontece? Em quais momentos?.

Debate – Retoma – lança questões

3º Momento: Passagem do vídeo Tarja Branca: [Tarja Branca Edição - YouTube](#)

Resumo: O documentário investiga as memórias infantis dos adultos e reflete sobre a importância do brincar em diferentes fases da vida e os impactos dessa escolha na vida social.

“Vamos nos encaminhar para o nosso último momento... Considerando que os eixos do currículo definidos pelas DCNEI são as interações e as brincadeiras, vou apresentar um vídeo que dialoga com essa concepção. O trecho a ser exibido foi retirado de um documentário, Tarja Branca, que trata sobre a importância do brincar, mostrando que essa ação é significada por crianças e adultos de diferentes formas.

Enquanto o grupo estiver assistindo, peço que anotem suas impressões, sentimentos, questionamentos, opiniões e também articulando com as suas vivências junto das crianças, na escola. Quando terminar, o grupo poderá partilhar seus apontamentos no grupo”.

Debate – Retoma – lança questões

No trecho o que me chama atenção:

- A importância do brincar na sua inteireza – corpo, memória, inaugura um outro tempo e espaço, conexão com a vida...

Tensionamento sobre o tempo, imerso num tempo mercadológico – O brincar imerso numa lógica de consumo

- A brincadeira regional, imerso na cultura.

Há uma questão interessante no vídeo, que foi mencionada pouco aqui no grupo... No vídeo, aparecem manifestações culturais e artísticas, através do brincar, considerando o contexto regional ...As DCNEI, inclusive, chamam atenção para esse aspecto, afirmando

Figura 19 – Abertura da sessão – Encontro III.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 20 – Leitura dos trechos I a III das DCNEI – Encontro III.

GRUPO FOCAL | 3º ENCONTRO | PÁG. 08

PENSANDO NOS TRECHOS A SEGUIR...

<p style="text-align: center; background-color: #FFD700; padding: 2px;">TRECHO I</p> <p>"Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2010, p.12).</p>	<p style="text-align: center; background-color: #FF8C00; padding: 2px;">TRECHO II</p> <p>"Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p.12).</p>	<p style="text-align: center; background-color: #DC143C; padding: 2px;">TRECHO III</p> <p>"Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2010, p. 16).</p>
--	---	--

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 21 – Leitura dos trechos IV a VI das DCNEI – Encontro III.

GRUPO FOCAL | 3º ENCONTRO | PÁG. 09

TRECHO IV

"As **práticas pedagógicas** que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como **eixos norteadores as interações e a brincadeira** [...]" (BRASIL, 2010, p. 25).

TRECHO V

"A **brincadeira é eixo** estruturador da proposta pedagógica, mas ela **não é toda a proposta**" (OSTETTO, 2017, p. 62).

TRECHO VI

"Em meio a tantas demandas do cotidiano, **"entrar no jogo simbólico"** com as crianças talvez continue sendo um **desafio** para os(as) **docentes**. Quem sabe **resgatar a criança que fomos** a partir de experiências vivenciais na **formação inicial e continuada** seja uma oportunidade de **encontrarmos o simbólico** que habita nossos modos de constituição como seres humanos" (CARVALHO, 2021, p. 93).

A child is crawling on a floor with colorful paint strokes.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 22 – Tarja Branca – Encontro III.

GRUPO FOCAL | 3º ENCONTRO | PÁG. 10

trecho do documentário, "Tarja Branca"

<https://www.youtube.com/watch?v=M11QYm5kV8>

A close-up of hands working with a wooden spool and thread.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Além disso, esclareci aos(às) docentes como se desenvolveria a sessão de grupo focal naquela tarde de sábado, mencionando que realizaríamos uma dinâmica um pouco diferente em relação à sessão anterior. Informei que as discussões ocorreriam em três momentos, sendo que, em cada um deles, uma rodada de debates seria realizada. Nesse processo, ouviria três ou quatro professores(as) e daria prosseguimento à sessão.

Embora, no planejamento prévio, eu tenha pensado em propor uma leitura inicial dos trechos I e II, sobre a definição de currículo e de criança (MEC, 2010b), ao elaborar o roteiro durante a semana, decidi adotar uma programação diferente. Primeiro seriam lidos os excertos I e IV, relativos ao conceito de currículo e aos eixos estruturantes do currículo, respectivamente. Depois, dois(duas) participantes leriam os trechos II e III, referentes à concepção de criança e aos princípios éticos, políticos e estéticos. Na sequência, exibiria o documentário *Tarja Branca* (TARJA BRANCA, 2014) e, com base nesse artefato audiovisual, realizaria novas perguntas para o coletivo docente.

Sobre essa alteração no modo de procedência da dinâmica de grupo focal, convém esclarecer que essa movimentação foi proveniente das sugestões propostas pelo Sandro e pela Angélica em relação à quantidade excedente de trechos lidos no encontro anterior, a qual interferiu no prolongamento do tempo da sessão de grupo focal. Por esse motivo, decidi não propor a leitura do demais excertos que havia previsto (CARVALHO, R. S., 2021; OSTETTO, 2017) para esse terceiro encontro, servindo apenas de complemento, caso fosse necessário.

Contudo, embora eu, Amanda, tenha operado o encadeamento das discussões dessa forma, foi muito desafiante colocar em prática a nova configuração de mediação, ou seja, realizar três rodadas de discussão e, em cada uma, escutar três ou quatro participantes, seguida de mediação. Na ocasião desse terceiro encontro, eu e a equipe de pesquisa observamos que os(as) professores(as) estavam participativos(as), entusiasmados(as), com vontade de compartilhar suas opiniões, principalmente sobre o brincar e as interações na Educação Infantil – foco de discussão do primeiro momento.

Nessa perspectiva, como o fluxo da dinâmica do grupo estava envolvente, foi complexo interromper as falas dos(as) professores(as). Conquanto tenhamos sinalizado, no

chat da plataforma, que o tempo de fala havia se excedido, o(a) participante, imerso(a) em sua narrativa, não acompanhava os avisos no *chat* do Zoom e, quando finalizava seus apontamentos, em seguida, outro(a) docente(a) já se manifestava. Por um lado, entendo que essa movimentação era de suma importância para o desenvolvimento da discussão, possibilitando-me “pinçar” informações das narrativas que pudessem funcionar como gatilhos para a próxima mediação. Por outro, saber o momento mais adequado para intervir, nessa situação, e dar continuidade aos tópicos previstos para o encontro foi um desafio para mim e para a equipe de pesquisa que acompanhava a dinâmica do grupo focal. Em razão disso, os(as) professores(as) se estenderam em suas falas, e o tempo se prolongou.

Apesar disso, precisava ainda exibir o trecho do documentário sobre o brincar planejado para a última rodada de discussão. Dessa forma, mesmo faltando aproximadamente 15 minutos para o encerramento da sessão, decidi arriscar e reproduzir o vídeo, pois acreditava que seu conteúdo seria relevante para suscitar mais ideias e opiniões dos(as) professores(as). Contudo, com essa atitude, a duração dessa sessão de grupo focal passou 20 minutos do horário previsto, não sendo, portanto, coerente com o tempo que anteriormente havia combinado com os(as) participantes da pesquisa. Por essa via, posso afirmar que infringi o âmbito da ética das *normas* e da *relação* (SANTOS, L., 2017). Ou seja, descumpri o horário que estava definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, das 14h às 15h30, bem como me descuidei quanto à responsabilidade perante cada um(a) dos(as) docentes que se organizaram para participar da investigação no tempo combinado.

Saliento que, na ocasião do encontro, não pretendia ser antiética, tampouco pensei a respeito disso naquele exato momento. Porém, por estar envolvida com o vivido, descuidei-me em relação ao tempo, deixando-me envolver pelo contexto, mesmo com os alertas da equipe de pesquisa em mensagens no grupo de *WhatsApp*. De fato, penso que enfrentava dificuldades de mediar nesse sentido. No entanto, exceder o horário estipulado, nos próximos encontros, seria um aspecto que não poderia se repetir. Eu precisava

permanecer atenta e, de fato, interromper a narrativa do(a) professor(a) quando fosse necessário. Foram decisões, portanto, que precisei realizar durante a atividade de campo.

Além disso, analisando o planejamento e o roteiro desse encontro, penso que o documentário poderia ter sido exibido no início ou logo após a leitura do trecho referente aos eixos estruturantes do currículo (MEC, 2010b). O fato de o vídeo ter permanecido para o final da sessão não foi uma escolha adequada, servindo de reflexão para pensar nos planejamentos posteriores do grupo focal.

Sendo assim, destaco que, embora tenham ocorridos todos esses desafios, tive a impressão de que o terceiro encontro com o grupo focal apresentou uma significativa melhora em relação à sessão anterior, em termos de mediação e organização. No entanto, conforme conversado em reunião com a equipe de pesquisa, Angélica e Sandro consideraram que o número de perguntas realizadas ainda poderia diminuir e serem mais abertas. Nesse aspecto, os colegas mencionaram que seria importante questionar as perguntas que eu mesma havia elaborado no roteiro. Para que elas servem? Quais são seus objetivos? Devo fazer tais perguntas? Por quê? Em qual momento?

Na perspectiva do Sandro, em alguns momentos do referido encontro, a conversa dos(as) professores(as) estava se direcionando para outros assuntos relacionados com o tópico de discussão. Todavia, ao realizar cada vez mais perguntas – aquelas previstas no roteiro –, eu acabava desvirtuando o tópico que estava latente naquele contexto. Não que as questões que havia proposto estivessem inapropriadas. Pelo contrário, apenas não era o momento de serem utilizadas e, sim, de deixar a conversa fluir.

Por exemplo, ao questionar os(as) participantes sobre o que pensavam da concepção de currículo e seus eixos norteadores definidos nas DCNEI (MEC, 2010b), os(as) docentes começaram a fazer seus apontamentos. Porém, no decorrer da discussão, de forma recorrente, começaram a suscitar narrativas quanto à importância da realização de formações continuadas sobre o brincar para professores(as) de Educação Infantil. Logo, a conversa estava centralizada nesse tema. No entanto, como eu tinha a intenção de saber de que modos as concepções de currículo apresentadas pelas DCNEI (MEC, 2010b) operavam ou não na prática docente dos(as) professores(as), agi de forma mais incisiva (e

um tanto insistente) em minhas abordagens e perguntei: “Mas, de que modos essas definições das Diretrizes aparecem nas escolas onde o grupo atua? Elas são articuladas (ou não) no trabalho docente? Tais concepções contribuem para pensar as práticas pedagógicas realizadas pelo grupo?”.

Dessa forma, o colega Sandro, em reunião, sugeriu que eu tentasse criar, nas próximas sessões de grupo focal, questões a partir dos temas que surgissem das próprias narrativas dos(as) professores(as), pois as perguntas formuladas no roteiro serviriam apenas de suporte. E, enquanto mediadora, precisaria me distanciar um pouco do roteiro estruturado. Isso ainda era um desafio para mim, mas eu tentaria novamente realizar esse tipo de mediação – a qual já havia sido proposta pelos colegas e pelo orientador em reuniões anteriores. Além disso, a equipe de pesquisa aconselhou que eu revisse as gravações dos encontros, buscando identificar todos esses aspectos mencionados. Assim, segui o conselho.

4.3.1.4 Currículo da pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular em discussão

A 4ª sessão do grupo focal, ao que tudo indica, segundo as minhas impressões e da equipe de pesquisa, foi mais equilibrada. Tempo administrado. Quantidade de perguntas e trechos de textos adequados. Escuta atenta às narrativas docentes. Formulação de questões a partir das falas dos(as) participantes. Mediação na hora certa. Contextualização dos materiais compartilhados. São aspectos que finalmente consegui equilibrar, com apoio da Angélica e do Sandro. (Transcrição do diário de campo da pesquisadora, 2 de abril de 2022)

Prosseguindo com o debate em torno das políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, o quarto encontro tratou da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017a). Objetivei, com essa sessão de grupo focal, conhecer e compreender os posicionamentos assumidos pelos(as) docentes sobre o documento curricular em pauta, saber o que pensam, entender de que modos interpretam e traduzem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) essa política curricular e se se identificam com os trechos abordados. Em tempos atuais, em que o documento da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) está sob os holofotes dos discursos educacionais no país e tem seu conteúdo sendo proliferado

no interior das escolas de Educação Infantil através dos livros didáticos e da formação de professores(as) (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021), por exemplo, considerei imprescindível tematizar essa política com os(as) docentes. Por isso, destinei um encontro específico para o texto da BNCC (MEC, 2017a) no planejamento.

Conforme mostra o Quadro 16, a seguir, organizei a quarta sessão de grupo focal da seguinte maneira. Primeiro, previ apresentar, por meio de *slides*, excertos retirados do documento da BNCC (MEC, 2017a), bem como trechos de artigos (GIURIATTI, 2018; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; CARVALHO, R. S., 2021; PEREIRA, F., 2020), em relação aos campos de experiência, aos direitos de aprendizagem e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, após a leitura desse material, proporia uma discussão para saber o posicionamento do grupo quanto às orientações da normativa em pauta e se ela contempla aspectos referentes às diferenças de raça, etnia, gênero e sexualidade. Para tanto, solicitaria aos participantes que inicialmente anotassem seus apontamentos e, depois, os compartilhassem no coletivo docente. Na última etapa do nosso encontro, retomaria os principais assuntos que tivessem sido recorrentes durante as discussões. O Quadro 17 apresenta a imagem e os excertos definidos, por mim, para desenvolver a discussão durante o quarto encontro.

Pretendi, com tais trechos selecionados para discussão, apresentar concepções diferentes em relação aos campos de experiências, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Como é possível perceber, há autores que consideram essas definições da BNCC (MEC, 2017a) como significativas contribuições para o campo da Educação Infantil (GIURIATTI; 2018) e outros que apontam tensionamentos quanto a essa política (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; CARVALHO, R. S., 2021; PEREIRA, F., 2020). Dessa forma, considerando esse contraste de conteúdo, pensei em estruturar as lâminas desse encontro (Figuras 23-27) de forma que tais informações ficassem lado a lado, justamente para fomentar o debate entre os(as) docentes, como é possível identificar na sequência das imagens relativas aos *slides* 2, 3 e 4 (Figuras 24-26), a seguir.



Encontro IV (abril de 2022, 14 horas, sábado)

Tópico da discussão: Currículo na pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) em debate.

Objetivo: Conhecer e compreender as concepções dos(as) docentes sobre o documento da BNCC (MEC, 2017a) em relação à Educação Infantil.

Plano de trabalho:

<p>Momento I</p>	<p>Disparador de discussão: trechos do documento referentes aos campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e trechos de artigos (SILVA; CARVALHO; LOPES, 2021; PEREIRA, 2020; GIURIATTI, 2018; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016) que discutem a BNCC (MEC, 2017a) no que tange à Educação Infantil.</p> <p>Questões desencadeadoras:</p> <p>a) Quais são posicionamentos do grupo sobre os trechos apresentados? Vocês se identificam com algum trecho?</p> <p>b) O que vocês pensam sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em relação aos campos de experiências, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento?</p> <p>c) A BNCC (MEC, 2017a), no ponto de vista do grupo, contempla os aspectos referentes às diferenças, como, gênero, sexualidade, raça e etnia?</p>	<p></p> <p>Tempo estimado: 15 minutos.</p>
<p>Momento II</p>	<p>Discussão: Após a leitura dos excertos realizada pelos(as) participantes, pedirei que façam anotações pessoais, expressando seus pontos de vista e, posteriormente, compartilhem com o grupo.</p>	<p></p> <p>Tempo estimado: 50 minutos.</p>
<p>Momento III</p>	<p>Finalização: Retomarei os principais pontos discutidos pelos(as) participantes.</p> <p>Colocar-me-ei à disposição para conversar com aqueles(as) que necessitarem expressar alguma questão específica. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo via celular ou por e-mail.</p>	<p></p> <p>Tempo estimado: 10 minutos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.



Trechos e imagem para discussão no grupo focal

Trecho I

"A BNCC (BRASIL, 2017), inspirada nos referenciais curriculares italianos de Educação Infantil, apresenta os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos, conforme sinaliza o documento, devem ser garantidos às crianças por meio dos seguintes campos de experiência: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiência não são vinculados a áreas de conhecimento, áreas do desenvolvimento ou ainda a datas comemorativas, que historicamente vêm constituindo o currículo nas instituições de Educação Infantil." (SILVA; CARVALHO; LOPES, 2021, p. 181)



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Fonte: MEC, 2017a, p. 38.

Trecho II	"[...] uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infâncias que temos no território nacional é a promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para criar sentidos e significados sobre e no mundo [...]. O desenvolvimento de um currículo pautado em campos de experiências ancora-se em uma imagem de criança ativa." (GIURIATTI, 2018, p. 60-112)
Trecho III	"[...] ao listar uma relação de direitos de aprendizagem como conteúdos passíveis de marcação [...] a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais [...] colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização." (PEREIRA, 2020, p. 81)
Trecho IV	"Os campos de experiências tornam-se o fio condutor para pensar e organizar o currículo para a infância. Subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento por estarem ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, onde o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adulto." (GIURIATTI, 2018, p. 112)
Trecho V	"A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campos de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos." (PEREIRA, 2020, p. 85)
Trecho VI	"[...] a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] vem se tornando um vetor de disseminação de modelos de exercício da docência. [...] Proliferam-se cursos, materiais, livros, <i>lives</i> , entre outros, ensinando o(a) docente a garantir os direitos de aprendizagem a partir do trabalho com os campos de experiências. O que me causa espécie [...] é o apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil." (CARVALHO, 2021, p. 73)
Trecho VII	"A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos [...]. E àquilo que estiver fora do comum? [...] o que está fora do comum são as diferenças: os queers, os/as trans, os negros, os que não são universais, as novas formas de vida [...]. A questão que se coloca é: por que a diferença necessita ser expurgada da educação? E por que a Educação Infantil necessita de uma base comum?" (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 47-56)

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 23 – Abertura da sessão – Encontro IV.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 24 – Leitura dos trechos I e II dos artigos – Encontro IV.

GRUPO FOCAL | 4º ENCONTRO | PÁG. 12

PENSANDO NOS TRECHOS A SEGUIR...

TRECHO I

"[...] uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infâncias que temos no território nacional é a promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para criar sentidos e significados sobre e no mundo [...] O desenvolvimento de um currículo pautado em campos de experiências ancora-se em uma imagem de criança ativa" (GIURIATTI, 2018, p. 60 - 112).

TRECHO II

"[...] ao listar uma relação de direitos de aprendizagem como conteúdos passíveis de marcação [...] a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais [...] colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização". (PEREIRA, 2020, p. 81).

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 25 – Leitura dos trechos III e IV dos artigos – Encontro IV.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 26 – Leitura dos trechos V e VI dos artigos – Encontro IV.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 27 – Finalização e agradecimento – Encontro IV.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No ritmo da organização que vinha se estabelecendo em relação aos encontros, o roteiro elaborado para a quarta sessão do grupo focal foi sistematizado com base no planejamento apresentado, seguindo a ordem das lâminas abordadas. O roteiro pode ser identificado na Figura 28.

Assim, encaminhei as discussões do grupo focal iniciando com uma contextualização do documento da BNCC (MEC, 2017b), explicando aos(às) docentes do que se tratava a normativa, qual seu objetivo e a proposta de currículo empreendida por ela. Em seguida, realizei a mesma ação em relação aos trechos dos artigos compartilhados, contextualizando cada um deles para o grupo.



Roteiro do encontro do 4º encontro do Grupo Focal

A BNCC em discussão

Slide I

Olá, pessoal. Boa tarde a todos e todas! Bem-vindos a nossa 4ª sessão de grupo focal! Hoje, o nosso tópico de discussão é sobre currículo e a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, homologada em 2017, é também uma política de currículo contemporânea, que está obrigatoriamente em vigência no nosso país. Essa normativa tem por objetivo orientar a organização dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino, apresentando um conjunto de conhecimentos e habilidades consideradas básicas a todos os estudantes que frequentam as diferentes etapas da Educação Básica. Nesse sentido, em relação à Educação Infantil, a BNCC apresenta 6 direitos de aprendizagens – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que devem ser garantidos às crianças através da articulação com os 5 campos de experiências, que são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E para cada um desses campos, a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para determinados grupos de crianças, no caso bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Então, essa política curricular apresenta essas orientações para a Educação Infantil. Por isso, a discussão de hoje, irá pautar esses aspectos, convidando o grupo a discutir sobre esse documento.

Slides seguintes:

1º Momento: leitura dos trechos I e II

“Os trechos a seguir foram retirados de textos que discutem sobre a BNCC. O primeiro se refere a uma dissertação de mestrado, de autoria de Patrícia Giuriatti, e o segundo excerto foi retirado de um artigo, do autor Fábio Pereira. Assim, ambos trechos apresentam concepções referentes aos direitos de aprendizagem... Algum voluntário para iniciar a leitura desses dois trechos?”...

Trecho I: “[...] uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infâncias que temos no território nacional é a promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para criar sentidos e significados sobre e no mundo [...] O desenvolvimento de um currículo pautado em campos de experiências ancora-se em uma imagem de criança ativa” (GIURIATTI, 2018, p. 60 - 112).

Trecho III: “[...] ao listar uma relação de direitos de aprendizagem como conteúdos passíveis de marcação [...] a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais [...] colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização”. (PEREIRA, 2020, p. 81).

Questões para fomento da discussão:

(continua)



(continuação)

- “Considerando os trechos apresentados, quais os posicionamentos do grupo sobre essas colocações?... Podem fazer anotações individuais para organizar seus apontamentos...e assim, em seguida, partilhá-los no grupo”. *Esperar alguns instantes... haver silêncio não é um problema...*

Discussão – Retoma – Media – Cuidar o tempo

Questões estratégicas:

- O grupo tem opiniões diferentes das ideias expressas nos trechos?
- “Fulana apontou essa ideia e beltrana essa...alguém se identifica ou não com alguma colocação mencionada?
- “Representantes do norte...centro-oeste...alguém se identifica ou não com algum posicionamento apresentado? (convidar a participar, caso não se manifestem).

2º Momento: leitura dos trechos (III e IV)

- “Através dos apontamentos mencionados aqui no grupo, percebi que alguns participantes se referiram aos campos de experiência definidos pela BNCC. Vamos ler alguns trechos referente a esses campos” ... (eu leio, dependendo do tempo):

Trecho III: “Os campos de experiências tornam-se o fio condutor para pensar e organizar o currículo para a infância. Subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento por estarem ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, onde o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adulto” (GIURIATTI, 2018, p. 112).

Trecho V: “[...] A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campos de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos” (PEREIRA, 2020, p. 85).

- “O que grupo pensa sobre essas colocações apresentadas?”.

Discussão – Retoma – Media - Cuidar o tempo

Questões estratégicas:

- “Representantes do norte, centro-oeste...Alguém se identifica com essas colocações?”
- “Fulana e fulano mencionaram que os campos de experiência, assim como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC são utilizados desse modo na escola onde atuam/no seu planejamento docente... Demais representantes do grupo têm alguma experiência parecida ou diferente para compartilhar?”

Pode aparecer os objetivos de aprendizagem - “Representantes da região tal mencionaram sobre os objetivos de aprendizagem... representantes de outras regiões aqui no grupo também têm uma opinião parecida ou diferente?”....

(continua)



(continuação)

Caso precise de um 3º Momento: leitura dos trechos IV e V

“Encaminhando para o final do nosso encontro, trago mais dois excertos para a discussão. O primeiro é referente a um artigo cuja autoria é do professor Rodrigo Saballa de Carvalho, e o segundo também é um trecho de um artigo, das autoras Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Moruzzi”.

Trecho VI: “[...] a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] vem se tornando um vetor de disseminação de modelos de exercício da docência. [...] Proliferam-se cursos, materiais, livros, lives, entre outros, ensinando o(a) docente a garantir os direitos de aprendizagem a partir do trabalho com os campos de experiências (CARVALHO, 2021, p. 73).

- “O que grupo pensa sobre essa colocação referente à BNCC?”...

Discussão – Retoma – Media – Cuidar o tempo

Trecho VII: “A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. [...] E àquilo que estiver fora do comum? (ABRAMOWICZ, CRUZ, MORAZZI, 2016, p. 47).

- “Qual o posicionamento do grupo sobre essa ideia apresentada sobre a BNCC?”...

Discussão – Retoma – Media – Cuidar o tempo

Em um segundo momento, apresentei os primeiros dois excertos para leitura, ambos relativos aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (MEC, 2017b). Embora no planejamento prévio eu tenha inserido uma imagem quanto aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerei desnecessário exibi-la no grupo focal, haja vista a saturação visual que causaria o acúmulo de informações concentradas em um único *slide*. Além disso, também retirei o trecho I previsto no planejamento, que mencionava a organização da BNCC (MEC, 2017b) em relação à Educação Infantil, pois considerei que poderia contextualizar essas informações quando realizasse a abertura do grupo focal. Desse modo, na segunda lâmina, os trechos I e II corresponderam a trechos de artigos (GIURIATTI, 2018; PEREIRA, F., 2020), ao invés da imagem e do excerto anteriormente utilizados no planejamento. Sendo assim, durante a sessão de grupo focal, após a leitura de tais excertos, propus uma discussão ao coletivo docente, questionando os(as) participantes sobre quais seriam seus posicionamentos a respeito do conteúdo lido.

O mesmo movimento foi realizado com relação aos trechos III e IV, do terceiro *slide*. Contudo, convém salientar que, por conta da conversa que se desenvolvia no grupo e do tempo que progredia, decidi não compartilhar a penúltima lâmina, que continha excertos de dois artigos. Ao passo que um tensionava a proliferação de modelos de exercício da docência, como livros didáticos e *lives*, após a homologação da BNCC (2017b) (CARVALHO, R. S., 2021), o outro questionava a temática da diferença em relação ao documento em pauta (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016).

Penso que todas as decisões tomadas nesse encontro demonstraram um progressivo aprendizado, por minha parte, sobre realizar pesquisa de grupo focal. Saber identificar quando a conversa está fluindo, encarar o roteiro como uma ferramenta flexível, criar questões a partir do vivido, mediar no momento certo, dosar o tempo de fala dos(as) participantes e terminar a sessão com o coletivo docente no horário combinando, às 15h30, foram aspectos que consegui equilibrar. No entanto, essas circunstâncias só foram possíveis de serem realizadas, porque também tive o apoio da equipe de pesquisa, que sinalizava, via mensagens no *WhatsApp*, aspectos importantes para o desenvolvimento do encontro

como o tempo, sugestões de perguntas para fazer ao grupo, participação dos(as) docentes de determinada região que pouco se manifestaram, etc.

4.3.1.5 Currículo e livro didático na pré-escola

Após o término do 5º encontro, tive a impressão de que a sessão de grupo focal foi um pouco difícil de mediar. Gostaria de ter realizado outras questões a partir das discussões que emergiam no grupo. Realmente, foram muitos apontamentos realizados pelos(as) docentes, mostrando diferentes realidades vivenciadas. No entanto, segundo a Angélica e o Sandro, as perguntas feitas foram adequadas e suficientes para esse encontro. (Transcrição do diário de campo da pesquisadora, 9 de abril de 2022)

Partindo da premissa de que os sistemas apostilados e os livros didáticos também “têm ocupado o lugar de currículo em nosso país” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020) devido ao crescimento de grupos privados que vendem seus “pacotes” para as redes públicas de ensino, pensei em organizar um encontro no grupo focal que tivesse como pauta de discussão o currículo e o livro didático na pré-escola. Para tanto, elegi duas obras (VALLE, 2020; EDITORA MODERNA, 2020) indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático 2022, como é possível verificar no Quadro 18, a seguir.

As Figuras 29 a 35 apresentam os *slides* preparados para o encontro. Conforme demonstrado no Quadro 18, pretendi iniciar a discussão a partir da apresentação de um vídeo referente a um dos livros indicados pelo PNLD/2022, *Mundo das coisas* (VALLE, 2020)³¹, como mostro no segundo *slide* (Figura 30). Após a visualização de tal artefato, intencionei mostrar aos(às) participantes imagens selecionadas de páginas de dois livros do PNLD/2022 – *Mundo das coisas* (VALLE, 2020), da Editora MVC (Figura 31); e *Desafios: Educação Infantil* (EDITORA MODERNA, 2020)³², da Editora Moderna (Figura 32). As imagens envolvem o “Livro do Estudante”, destinado às crianças; e o “Manual do Professor”,

³¹ O vídeo “Mundo das coisas, Educação Infantil”, da Editora MVC (MVC EDITORA, 2021), está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmP145rFt4c>. Acesso em: 13 ago. 2021.

³² A obra *Desafios: Educação Infantil* (EDITORA MODERNA, 2021) está disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/educacao-infantil/pre-escola-2/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

direcionados aos(às) docentes, como apresento a seguir nas lâminas 3, 4, 5 e 6 (Figuras 31-34).

QUADRO 18

Encontro V do grupo focal.


Encontro V (maio de 2022, 14 horas, sábado)

Tópico da discussão: Currículo e livro de didático na pré-escola.

Objetivo: Mapear os pontos de vistas dos(as) professores(as) a respeito do conteúdo de livros didáticos e literários direcionados para a pré-escola, tendo como referência as obras indicadas pelo PNLD/2022.

Plano de trabalho:

Momento I	<p>Disparador de discussão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visualização do vídeo “Mundo das coisas, Educação Infantil – PNLD/2022” (MVC EDITORA, 2021). 2. Leitura dinâmica e análise de atividades destinadas às crianças nos livros didáticos do PNLD/2022 – <i>Mundo das coisas</i>, da Editora MVC; e <i>Desafios: Educação Infantil</i>, da Editora Moderna. 3. Leitura dinâmica e análise das indicações destinadas aos(às) professores(as) da pré-escola no Manual do Professor dos livros <i>Mundo das coisas</i> e <i>Desafios: Educação Infantil</i>. <p>Questões desencadeadoras:</p> <p>a) A partir da visualização do vídeo e dos materiais apresentados para a discussão, quais são as impressões de vocês acerca dos conteúdos desses livros? Fazem sentido para vocês? No vídeo, por exemplo, a interlocutora menciona que o artefato pedagógico <i>Mundo das coisas</i> apresenta atividades que promovem a brincadeira e a interação, nas quais as crianças assumem papel de protagonistas, pois são colocadas no centro do trabalho educativo. O que vocês pensam sobre essa informação?</p> <p>b) Qual é a opinião do grupo sobre as indicações para docentes expressas nos manuais de professor exibidos?</p> <p>c) Nas escolas onde vocês atuam, os livros didáticos são utilizados no trabalho pedagógico com as crianças? De que maneira é desenvolvida essa prática?.</p>	 <i>Tempo estimado:</i> 15 minutos.
Momento II	<p>Discussão: Após a visualização do vídeo e a análise dos livros realizadas pelos(as) participantes, pedirei que façam anotações pessoais, expressando seus pontos de vista e, posteriormente, compartilhem com o grupo.</p>	 <i>Tempo estimado:</i> 50 minutos.
Momento III	<p>Finalização: Retomarei os principais pontos discutidos pelos(as) participantes.</p> <p>Colocar-me-ei à disposição para conversar com aqueles(as) que necessitarem expressar alguma questão específica. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo via celular ou por e-mail.</p>	 <i>Tempo estimado:</i> 10 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 29 – Abertura da sessão – Encontro V.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 30 – Vídeo “Mundo das Coisas” – Encontro V.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 31 – Imagens do livro *Mundo das coisas* – Encontro V.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 32 – Outras imagens do livro *Mundo das coisas* – Encontro V.



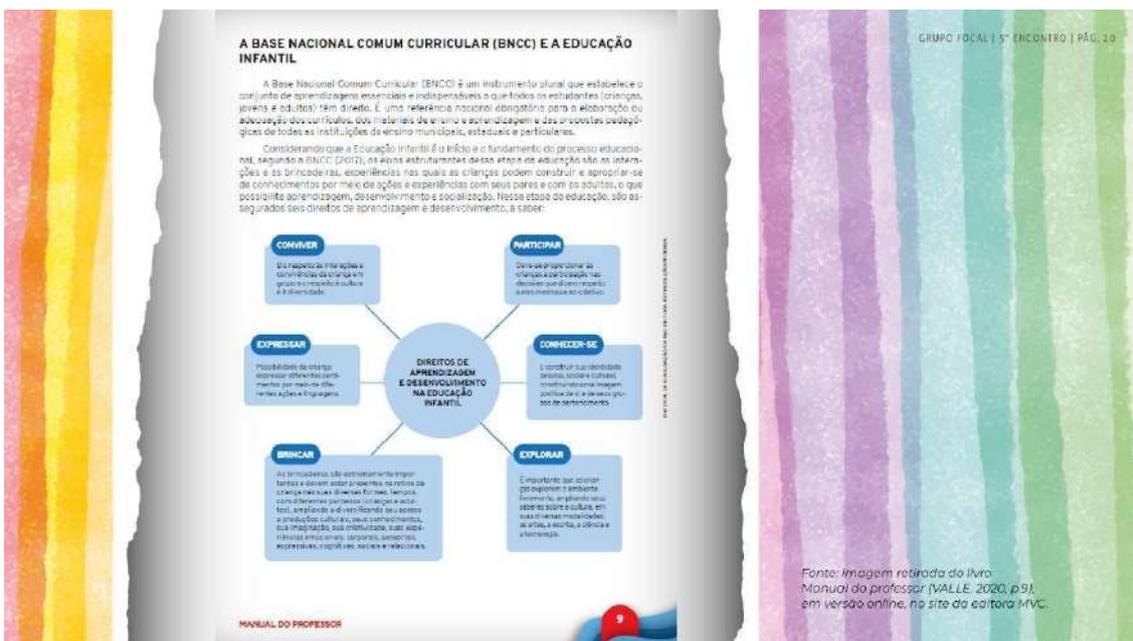
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 33 – Imagens do livro *Desafios: Educação Infantil – Encontro V.*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 34 – Outras imagens do livro *Desafios: Educação Infantil – Encontro V.*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 35 – Finalização e agradecimento – Encontro V.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para o desenvolvimento desse quinto encontro com o grupo focal, também elaborei um roteiro, organizado conforme o planejamento previsto e a sistematização dos *slides*. A seguir, na Figura 36, apresento como estruturei o roteiro em questão.

Conforme os encontros com o grupo focal avançavam, sentia-me mais segura em conduzir as sessões e, inclusive, aprendi a encarar o roteiro como um guia nesse processo, estruturando-o de forma mais objetiva, com possíveis perguntas abertas, como é possível identificar nas imagens apresentadas. Continuei realizando as contextualizações do conteúdo dos materiais compartilhados em tela, estive atenta ao tempo das narrativas dos(as) participantes e às participações deles(as) por região.



Roteiro do encontro do 5º encontro do Grupo Focal

Currículo e livro didático na pré-escola

Slide I

“Olá, pessoal. Boa tarde a todos e todas! Bem-vindos a nossa 5ª sessão de grupo focal! Hoje, o nosso tópico de discussão é sobre currículo e livro didático na pré-escola, um assunto que já apareceu em algumas discussões aqui do grupo em encontros anteriores. Então, hoje, especificamente, será um momento para se conversar, se posicionar e discutir sobre o livro didático e seu conteúdo para a etapa da pré-escola. Eu destaco, então, que hoje a obra didática para Educação Infantil que será apresentada no nosso encontro se refere a uma das indicações do Programa Nacional do Livro Didático (o PNLD) deste ano. A obra se chama “Mundo das coisas – Educação Infantil”, publicada pela MVC editora. Ela acompanha um livro para as crianças, que seria o livro do estudante, um livro para o docente, que é o Manual do professor e também um livro para os gestores da escola. Assim, só pra contextualizar, o PNLD é um programa do MEC que tem como um dos seus objetivos avaliar e distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários para todas as escolas da rede pública de ensino do país. Então, nós temos observado esse tipo movimento, de distribuição de livros didáticos, também chegando em algumas escolas de Educação Infantil no Brasil.

Bem, dito disso, a dinâmica do grupo focal será realizada do seguinte modo: inicialmente, vou apresentar um vídeo. Enquanto o vídeo é exibido, o grupo vai anotando suas impressões, posicionamentos... sobre tudo o que vê. Em seguida, mostrarei duas imagens referente ao conteúdo do vídeo, para que possamos enxergar melhor. Feito isso, o grupo irá discutir, apresentando seus apontamentos suscitados pelo conteúdo do vídeo e as imagens.

Lembro também da importância do grupo de se atentar ao tempo de fala, de 2 minutos em média. Então, peço encarecidamente que quando alguém se manifestar que fique de olho no chat, pois os colegas Sandro e Angélica vão estar controlando o tempo. Quem quiser se manifestar novamente, basta se inscrever, como a gente já tem feito nos encontros anteriores”.

Slide II

Momento 1 – Vídeo, “Mundo das coisas”, editora MVC e 2 imagens do livro do estudante – Cuidar o tempo

<https://www.youtube.com/watch?v=kmP145rFt4c>

“Esse vídeo que vai ser exibido agora ele é referente a obra “Mundo das coisas – Educação Infantil” – VÍDEO – Agora, vou mostrar duas imagens retiradas do livro do estudante dessa obra, para que o grupo possa ver melhor o seu conteúdo”.

Vídeo exibido – mostrar as duas imagens complementares – mediação – discussão

Questões mediadoras:

“Gente, após assistir o vídeo e observar as imagens, quais são as impressões do grupo sobre a obra didática e seu respectivo conteúdo abordado?”

(continua)



(continuação)

Outras questões:

“Nas escolas onde o grupo atua, os livros didáticos são utilizados no trabalho pedagógico com as crianças? De que maneira é desenvolvida essa prática?”

“Fulana mencionou que na sua escola o livro didático é utilizado dessa forma... alguém também utiliza o livro de forma parecida? ... ou de forma diferente?”.

“Como os apostilados tem chego na escola de vocês?”

“Há alguma movimentação das redes onde o grupo atua que diga não ao livro didático? (Questionamento da Elisa sobre a bncc no último encontro...)”

Slide III

Momento 2 – Imagens Manual do professor, “Mundo das coisas” – Cuidar o tempo

“Prosseguindo com as discussões do grupo, observem essas imagens, ambas referentes ao livro Manual do professor”. A primeira imagem mostra uma orientação para o professor sobre uma determinada atividade do livro do estudante.

Observação da imagem I com Zoom...esperar um tempo

Já essa imagem apresenta, no próprio Manual do Professor também, uma explicação sobre o documento da BNCC, mostrando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Observação da imagem II com Zoom...esperar um tempo

Questões mediadoras:

“Observando essas duas imagens, pessoal, quais são as opiniões do grupo sobre esses conteúdos apresentados no Manual do Professor?”

Após esse encontro, na segunda-feira à noite, eu e os colegas de pesquisa nos reunimos novamente para conversar sobre as nossas impressões referentes à quinta sessão de grupo focal. No nosso ponto de vista, nesse encontro emergiram muitas discussões potentes entre os(as) docentes, entre as quais destacamos as formações continuadas diante da ascendência das produções dos livros didáticos no “mercado pedagógico”, a utilização do livro didático como estratégia de mercado e privatização da educação, e diálogos com as famílias considerando a adoção dos livros didáticos pelas escolas de Educação Infantil. Durante o debate, percebemos que houve uma participação efetiva, com pelo menos um(a) participante de cada região compartilhando sua opinião sobre o tópico de discussão proposto. Compreendemos que esse movimento de participação dos(as) docentes ocorreu de forma intensa justamente porque eles(as) estão vivendo situações de analisar os livros didáticos que chegam em suas escolas com o objetivo de serem escolhidos e utilizados na pré-escola. Discutirei esses aspectos detalhadamente no próximo capítulo, referente às análises dos dados gerados na pesquisa.

Em nossa reunião, portanto, foram esses os apontamentos suscitados, não havendo sugestões da equipe de pesquisa quanto ao encaminhamento do grupo focal, pois já tínhamos encontrado um equilíbrio, principalmente em relação às mediações e ao tempo.

4.3.1.6 Currículo e alfabetização na pré-escola

É importante e urgente pensar nesse currículo da pré-escola, de como construir essa cultura de leitura e escrita com as crianças. Não é uma tarefa fácil, mas precisamos fazer um enfrentamento diante dessas políticas que estão vindo, das famílias e de nós, profissionais, que ainda não temos esse entendimento. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal, docente João do Vale – MA)

Considerando a problemática na qual se insere a pré-escola contemporaneamente em relação à alfabetização precoce, “materializada” através dos livros didáticos, considerei relevante propor, no grupo focal, uma discussão especificamente sobre o assunto emergente. Por essa razão, planejei, para o sexto encontro, a discussão explicitada no Quadro 19.

Como materiais disparadores desse encontro, conforme comunica o Quadro 19, escolhi: a) um vídeo, cujo conteúdo apresenta crianças de 3, 4 e 5 anos de idade sendo alfabetizadas na Educação Infantil, sobretudo na etapa da pré-escola; b) trechos do livro *O pulsar do cotidiano de uma escola da infância* (ABELLEIRA; ABELLEIRA, 2020); e c) uma citação referente à obrigatoriedade da pré-escola (CARVALHO, R. S.; GUIZZO, 2018). Os trechos dos textos referidos podem ser identificados no Quadro 20, a seguir.

É possível constatar, nas citações apresentadas no Quadro 20, que o primeiro trecho expressa a preocupação das famílias para com seus(suas) filhos(as) no que diz respeito à sua preparação para o Ensino Fundamental. Por seu turno, o segundo excerto reforça o argumento de que nem todas as crianças estão prontas para ler ou escrever. E o terceiro expõe a demarcação de fronteiras entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. Tais citações foram retiradas do livro *O pulsar do cotidiano de uma escola da Infância* (ABELLEIRA; ABELLEIRA, 2020). Escolhi essa obra, pois as autoras realizam reflexões e questionamentos sobre a educação das crianças e a docência na contemporaneidade, tensionando, por exemplo, o mercado pedagógico para a infância, o papel do(a) professor(a), as transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, etc. As autoras, em um âmbito geral, ressaltam a importância do cotidiano vivido na escola, de possibilitar experiências de vida às crianças em que elas possam descobrir quem são. Todavia, para esse tópico de discussão, optei por selecionar trechos em que as autoras tematizam as questões relacionadas à alfabetização.

Sobre o vídeo “Alfaletrar – Educação Infantil: alfabetização e letramento” (NOVA ESCOLA, 2017), selecionei esse material audiovisual justamente para exemplificar como as práticas de alfabetização na pré-escola têm sido efetivadas nas escolas e a reação das crianças quando deparadas com tal contexto escolarizante. A sequência de cenas retirada do vídeo comunica essa informação, como mostra a Figura 37.



Encontro VI (maio de 2022, 14 horas, sábado)

Tópico da discussão: Currículo e alfabetização na pré-escola.

Objetivo: entender como os(as) docentes percebem a prática da alfabetização na pré-escola.

Plano de trabalho:

<p>Momento I</p>	<p>Disparador de discussão:</p> <p>Exibição do vídeo “Alfaetrar – Educação Infantil: alfabetização e letramento” (NOVA ESCOLA, 2017), de 1 minuto e 49 segundos.</p> <p>Leitura de trechos do livro <i>O pulsar do cotidiano de uma escola da Infância</i> (ABELLEIRA; ABELLEIRA, 2020); e de um artigo (CARVALHO; GUIZZO, 2018).</p> <p>Questões desencadeadoras:</p> <p>a) Que comentários gerais o grupo pode fazer sobre o vídeo apresentado?</p> <p>b) Qual é a opinião do grupo sobre a prática de alfabetização na pré-escola?</p> <p>c) Como o grupo percebe a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?</p>	<p></p> <p>Tempo estimado: 15 minutos.</p>
<p>Momento II</p>	<p>Discussão:</p> <p>Após a visualização do vídeo e a leitura dos excertos, pedirei aos(às) participantes que compartilhem seus pontos de vista no grupo.</p>	<p></p> <p>Tempo estimado: 50 minutos.</p>
<p>Momento III</p>	<p>Finalização:</p> <p>Retomarei os principais pontos discutidos pelos(as) participantes.</p> <p>Colocar-me-ei à disposição para conversar com aqueles(as) que necessitarem expressar alguma questão específica. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo via celular ou por <i>e-mail</i>.</p>	<p></p> <p>Tempo estimado: 10 minutos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 20

Trechos para discussão no grupo focal no Encontro VI.



Trechos para discussão no grupo focal	
Trecho I	“Por mais felizes e atentos que vivamos nos três anos da Educação Infantil, perto do final do último ano começa a pesar sobre as famílias uma grande preocupação: que as crianças estejam preparadas para o ensino fundamental. Entendendo-se preparadas como: que saibam ler, escrever em pauta com letra cursiva e fazer somas e subtrações simples.” (ABELLEIRA; ABELLEIRA, 2020, p. 81)
Trecho II	“[...] nem todas as crianças estão prontas para ler ou escrever [...]. É excepcional que em cada turma haja alguns poucos que já leiam desde os três ou quatro anos, não o contrário.” (ABELLEIRA; ABELLEIRA, 2020, p. 83)
Trecho III	“Ensinar a ler, a escrever e fazer operações aritméticas simples está no currículo do ensino fundamental, não o nosso. Acreditamos que este é momento de dizê-lo taxativamente. Fazemos uma tarefa no mínimo tão importante quanto a de qualquer docente do nível educacional que for, o fato de estarmos no degrau mais baixo não nos torna inferiores nem servidoras dos outros.” (ABELLEIRA; ABELLEIRA, 2020, p. 83)
Trecho IV	“A Emenda Constitucional n.º 59/2009 tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil. [...] Ratificando o argumento, Craidy (2014) declara que o fato de a escola se tornar obrigatória aos 4 anos traz para a pré-escola uma concepção que a identifica de forma inadequada com o Ensino Fundamental, tanto nos conteúdos quanto na metodologia. Dessa maneira, [...] podemos encontrar pré-escolas em que as crianças de 4 e 5 anos ficam sentadas em fileiras durante quase todo o período realizando atividades em apostilas’ (CRAIDY, 2014, p.179).” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 782-783)

Fonte: Elaborado pela autora.

Enquanto pesquisadora, embora tenha feito esse planejamento, na semana anterior ao sexto encontro, considerei prudente modificar o plano, retirando os trechos II e IV, mantendo apenas o vídeo proposto e os excertos I e III. Desse modo, elaborei um roteiro e uma sequência de *slides* que contemplassem as decisões tomadas, como mostro nas Figuras 38 a 42, a seguir.

FIGURA 37

Sequência de imagens de crianças de 4 e 5 anos de idade em processo de alfabetização.



Fonte: Imagens selecionadas do vídeo "Alfabetizar – Educação Infantil: alfabetização e letramento" (NOVA ESCOLA, 2017).



Roteiro do encontro do 6º encontro do Grupo Focal

Currículo e alfabetização na pré-escola

Slide I

“Olá, pessoal. Boa tarde a todos e todas! Bem-vindos a nossa 6ª sessão de grupo focal! Hoje, o nosso tópico de discussão é sobre currículo e alfabetização na pré-escola. Um assunto que, no encontro passado, foi tensionado já um pouco em algumas narrativas.

A nossa dinâmica, hoje, será um pouco semelhante com a dinâmica do encontro passado: inicialmente, vou apresentar um vídeo. Enquanto o vídeo é exibido, o grupo anota suas impressões, posicionamentos... sobre tudo o que vê. Em seguida, vamos ler dois trechos retirados de um livro. Feito isso, depois o grupo irá discutir, apresentando seus apontamentos suscitados pelo conteúdo do vídeo e os trechos do livro.

Contextualizando sobre esses artefatos, vídeo que será exibido foi produzido pela associação nova escola. Essa associação tem uma plataforma digital, que produz reportagens, cursos, formações, planos de aula e materiais educacionais para os professores da educação básica. E a sua mantenedora é a Fundação Lemann.

E o livro utilizado se intitula “O pulsar do cotidiano de uma escola da infância”, das autoras irmãs Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca, duas professoras de Educação Infantil de uma escola pública galega, na Espanha. Nesse livro, as autoras tratam sobre a educação das crianças e a docência.

Antes de começarmos, lembro também da importância do grupo de se atentar ao tempo de fala, de 2 minutos em média. Então, peço encarecidamente que quando alguém se manifestar que fique de olho no chat, pois os colegas Sandro e Angélica vão estar controlando o tempo. Quem quiser se manifestar novamente, basta se inscrever, como a gente já tem feito nos encontros anteriores”.

Slide II e III

Momento 1 – Vídeo, Alfalettrar – Educação Infantil: alfabetização e letramento

Vídeo exibido – leitura dos trechos – tempos para anotações individuais – mediação – discussão

Questões mediadoras:

“Bem, após a visualização desse vídeo e da leitura dos dois trechos, quais são as impressões e opiniões do grupo sobre o conteúdo dos artefatos apresentados?”.

Debate – retoma – realiza perguntas

Outras possíveis questões:

“O vídeo tematiza a prática de alfabetização e letramento na Educação Infantil, qual a opinião do grupo essas práticas?”...

(continua)



(continuação)

“Como o grupo percebe a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”...

“Fulana mencionou uma realidade que acontece na escola dela, representantes das regiões *tais tais* vivem uma situação parecida ou muito diferente?”...

Debate – **retoma** – **realiza perguntas**

Final:

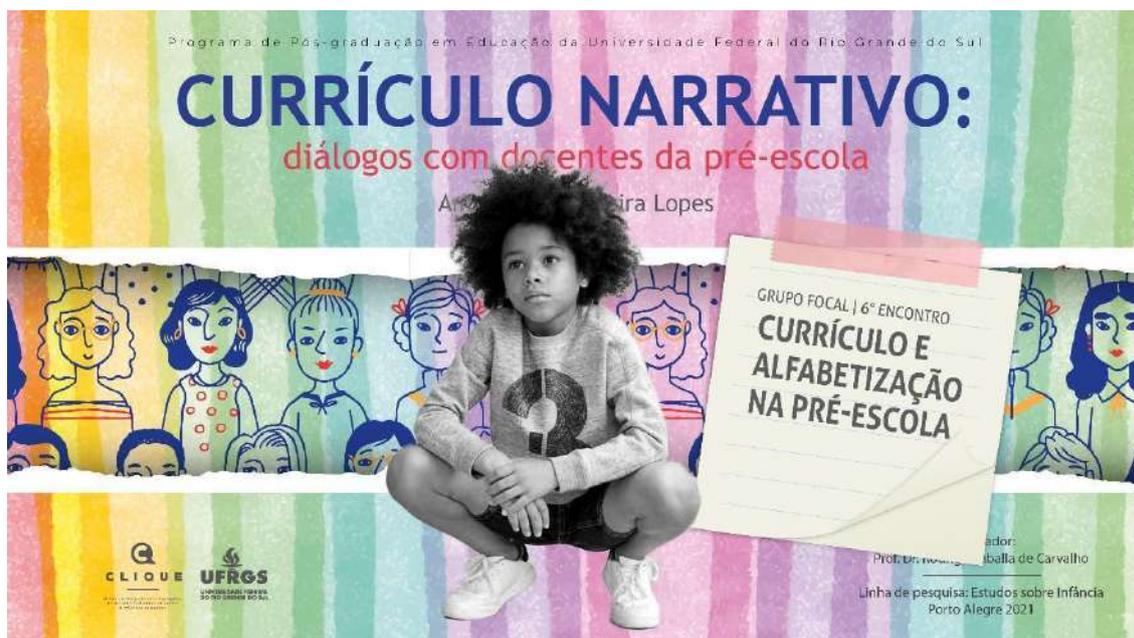
Ressaltar a importância da presença de todos no último encontro!

Como já vinha procedendo nas dinâmicas de grupo focal anteriores, durante a abertura do sexto encontro, contextualizei os materiais que seriam utilizados para discussão naquela tarde. Ainda, reiterei a importância de os(as) participantes atentarem ao seu tempo de fala, acompanhando pelo *chat* os avisos referentes a esse aspecto. Expliquei então ao grupo que inicialmente assistiríamos ao vídeo “Alfaletrar” (NOVA ESCOLA, 2021) e, na sequência, dois(duas) voluntários(as) leriam os dois trechos de textos. Depois disso, o grupo teria alguns minutos para escrever suas impressões e opiniões individualmente para, em seguida, compartilhá-las no coletivo. Acredito que assistir a um vídeo e, em seguida, ler trechos de algum texto ou observar imagens, como se procedeu no encontro anterior, foi uma técnica assertiva de ser utilizada no grupo focal, evitando pausas desnecessárias e aumento do tempo da sessão.

Desse modo, na primeira rodada de discussão, escutei seis professores(as), para mapear as principais temáticas suscitadas, entre elas, o diálogo com as famílias sobre a prática da alfabetização das crianças, por exemplo. Recordo-me que, nesta sessão de grupo focal, basicamente realizei as mediações a partir dos assuntos demandados pelo grupo. Assim, utilizei apenas uma das questões que havia previsto no roteiro para esse encontro, sobre como os(as) participantes percebiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os *slides* a seguir (Figuras 39-42) traduzem como desenvolvi todas essas etapas mencionadas.

Após este encontro, os colegas Sandro e Angélica, em nossa reunião de equipe, compartilharam suas impressões sobre a sessão, entre elas, o posicionamento crítico dos(as) participantes do grupo sobre a prática da alfabetização na pré-escola. Além disso, na ocasião, aproveitei para pedir sugestões aos colegas para o último encontro de grupo focal, compartilhando com eles as mudanças que pretendia realizar, pois o planejamento anteriormente pensado precisava de um encaminhamento final, para além das narrativas de histórias de vida docente. Tratarei disso no próximo e último tópico.

Figura 39 – Abertura da sessão – Encontro VI.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 40 – Vídeo “Alfalettrar” – Encontro VI.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 41 – Leitura dos trechos dos textos – Encontro VI.

GRUPO FOCAL | 6º ENCONTRO | PÁG. 23

PENSANDO NOS TRECHOS A SEGUIR...

TRECHO I

"Por mais felizes e atentos que vivamos nos três anos da Educação Infantil, perto do final do último ano **começa a pesar sobre as famílias uma grande preocupação: que as crianças estejam preparadas para o ensino fundamental. Entendendo-se preparadas como: que saibam ler, escrever em pauta com letra cursiva e fazer somas e subtrações simples** (ABELLEIRA, ABELLEIRA, 2020, p. 81).

TRECHO II

"**Ensinar a ler, a escrever e fazer operações aritméticas simples está no currículo do ensino fundamental, não no nosso.** [...] Fazemos uma tarefa no mínimo tão importante quanto a de qualquer docente do nível educacional que for, o fato de estarmos no degrau mais baixo não nos torna inferiores nem servidoras dos outros" (ABELLEIRA, ABELLEIRA, 2020, p. 83).

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 42 – Finalização e agradecimento – Encontro VI.

Orientador:
Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Linha de pesquisa: Estudos sobre Infância
Porto Alegre 2021

MUITO OBRIGADA!

Amanda de Oliveira Lopes




AMANDA LOPES | 27

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

4.3.1.7 Trajetórias de vida docente

O último encontro com o grupo focal foi um momento de acompanhar as narrativas dos(as) professores(as) sobre as trajetórias vivenciadas ao longo de suas carreiras; de conhecer, mais proximamente, os eventos e experiências que aconteceram na esfera social, pessoal e escolar que ajudaram a dar forma a sua docência. Há de se considerar, nesse contexto, que o “modo como os professores constroem as suas realidades profissionais e a forma como levam suas vidas na escola são um contínuo processo de interpretação pessoal e contextual” (GOODSON, 2019, p. 148). Para tanto, estruturei um tópico de discussão que contemplasse esses aspectos, como evidencio no Quadro 21, a seguir.

Nesse planejamento, como disparador de conversa entre os(as) docentes, a ideia era convidar um(a) professor(a) do grupo para relatar seu percurso profissional e acadêmico, destacando momentos significativos que marcaram sua profissão como docente de pré-escola. Para mediar esse processo, pensei em propor algumas questões relativas a como aspectos da vida pessoal do(a) docente poderiam influenciar na sua profissão e quais projetos futuros estariam no horizonte dos(as) professores(as).

Contudo, considerei que esse modo de organização poderia desencadear uma excedência no tempo de fala dos(as) professores(as), pois entendo que contar sobre episódios da vida não é uma ação linear, requer pensá-los e situá-los no tempo e no espaço. E isso, por sua vez, demanda tempo para explicar.

Por isso, enquanto elaborava o roteiro desse último encontro, decidi inicialmente enviar um *e-mail* para cada participante comunicando algumas orientações sobre a sessão de grupo focal que ocorreria no sábado seguinte. No *e-mail*, convidei o(a) profissional a pensar, ao longo da semana, em três aspectos que considerasse interessantes de serem compartilhados no grupo. Essa movimentação auxiliaria na dinamização e gerenciamento do tempo do encontro, pois, quando o(a) docente se manifestasse, saberia objetivamente o que compartilhar. Sendo assim, os tópicos propostos foram os seguintes:



Encontro VII (maio de 2022, 14 horas, sábado)

Tópico da discussão: Currículo e trajetórias de vida docente.

Objetivo: conhecer o percurso profissional e acadêmico dos(as) professores(as) participantes; saber quais eventos da vida escolar, pessoal e social influenciam na carreira dos(as) docentes.

Plano de trabalho:

<p>Momento I</p>	<p>Disparador de discussão: Convidarei um(a) professor(a) do grupo a relatar o seu percurso profissional e acadêmico, o modo como foi esse processo, quais experiências e momentos significativos marcaram sua profissão enquanto docente de pré-escola. Este movimento servirá de gatilho para que os(as) demais integrantes se sintam motivados(as) a compartilhar sua história também.</p> <p>Questões desencadeadoras:</p> <p>a) Após esse relato, quem mais do grupo gostaria de compartilhar aspectos que considera significativos de sua história de vida profissional, das experiências vivenciadas em sua formação inicial e continuada, das escolas onde trabalhou, dos desafios que enfrenta enquanto profissional?</p> <p>b) Que aspectos/contextos da vida pessoal influenciam na vida profissional?</p> <p>c) Quais projetos futuros estão no horizonte dos(as) docentes do grupo?</p>	<p> Tempo estimado: 20 minutos.</p>
<p>Momento II</p>	<p>Discussão: Após relato do(a) docente, será realizada a partilha das histórias pessoais, profissionais e acadêmicas dos(as) participantes do grupo.</p>	<p> Tempo estimado: 60 minutos.</p>
<p>Momento III</p>	<p>Finalização: Retomarei os principais pontos discutidos pelos(as) participantes.</p> <p>Avisarei ao grupo que cada participante receberá um <i>e-mail</i> contendo informações a respeito do curso de formação continuada que será realizado como forma de devolutiva da pesquisa.</p> <p>Colocar-me-ei à disposição para conversar com aqueles(as) que necessitarem expressar alguma questão específica. Ressaltarei que poderão entrar em contato comigo via celular ou por <i>e-mail</i>.</p>	<p> Tempo estimado: 10 minutos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

- a) Uma experiência que foi muito significativa, marcante, transformadora na sua história de vida enquanto docente, seja em relação a sua formação inicial/continuada, episódios vividos com as crianças, com as famílias, na escola, seja vivências profissionais experimentadas na carreira ou algum(ns) outro(s) acontecimento(s) significativo(s) para você. Contextualize o tempo histórico, o espaço e outros elementos de quando aconteceram tais fatos em sua vida, se possível.
- b) Contextos da vida pessoal que influenciam (ajudam ou atrapalham) sua prática pedagógica.
- c) Considerando suas vivências enquanto professor(a), o contexto atual da pré-escola e as discussões realizadas durante os encontros do grupo focal, quais são seus planos futuros enquanto professor(a) da pré-escola? O que pensa fazer daqui para a frente?

Esses tópicos foram reiterados na sétima sessão através de minha mediação, seguindo o roteiro e os *slides* planejados para tal encontro, como é possível identificar nas Figuras 43-46 a seguir.

Considerando a imagem do roteiro (Figura 43) e do *slide* 2 (Figura 45), esclareço que a última questão realizada ao grupo, referente aos projetos futuros na docência, foi com a intenção de encaminhar a sessão para um encerramento. Os(as) próprios(as) docentes, após seu relato, foram se despedindo, agradecendo pela participação na pesquisa. De forma recíproca, realizei uma narrativa final, de valorização das partilhas e discussões realizadas durante as sessões de grupo focal, bem como de agradecimento à participação dos(as) professores(as) e da equipe da pesquisa.

A partir do planejamento realizado, materiais de pesquisa foram gerados no decorrer da atividade de campo, como os Memoriais Descritivos, as transcrições dos encontros e os textos dos *chats* produzidos nos encontros com o grupo focal. Assim, na próxima seção, mostro alguns exemplos desses artefatos produzidos na pesquisa.



Roteiro do encontro do 7º encontro do Grupo Focal

História de vida docente

Slide I – Boas-vindas!

“Olá, pessoal. Boa tarde a todos e todas! Hoje é um dia especial, pois chegamos ao nosso último encontro do grupo focal. E, diferentemente dos demais encontros, onde o grupo discutiu, tensionou, trouxe muitas opiniões e realidades acerca do currículo da pré-escola, do contexto escolar dos municípios onde atua, hoje iremos tratar sobre a história de vida de vocês, enquanto professores da Educação Infantil. Então, eu pedi no e-mail que vocês considerassem três aspectos para compartilhar hoje no grande grupo”.

“Considerando que hoje será o nosso encerramento, será de muita importância que, dentro do possível, todos se manifestem. Entendo que os problemas de internet atrapalham em certa medida, mas vamos tentar. O chat é o nosso grande aliado nesses momentos”.

Passar o slide - Sandro

Slide II – Organização da sessão

“Então, considerando todos esses aspectos, nosso encontro se desenvolverá em três momentos, seguindo os três aspectos. Então, num primeiro momento, o grupo irá compartilhar sobre suas experiências mais marcantes na sua trajetória docente. Depois, num segundo momento, vocês irão partilhar sobre os atravessamentos da vida pessoal que influenciam nas suas práticas pedagógicas. Por fim, num terceiro momento, o grupo irá compartilhar suas perspectivas, desejos, projetos... enfim para o futuro”.

Momento I – Experiências significativas na trajetória docente

“Bem, dando início ao nosso primeiro momento sobre as experiências significativas vividas na carreira docente, quem gostaria de começar a partilha, lembrando que temos em torno de 2 minutos para falar...?”.

Narrativas docentes – retoma – prossegue

Momento II – Aspectos da vida pessoal que influenciam na prática docente

“Dando sequência às narrativas do grupo, vamos conversar sobre os aspectos da vida pessoal que refletem na prática pedagógica de vocês, aspectos que atrapalham ou ajudam nesse contexto... Quem gostaria de começar?”.

Narrativas docentes – retoma – prossegue

(continua)



(continuação)

Momento III – Projetos Futuros dos professores

“Bem, no decorrer dos encontros, o grupo apontou uma série de realidades vivenciadas na sua docência que repercutem no modo como olham, significam esse currículo da etapa na qual atuam, a pré-escola. Então, pensando em tudo que o grupo discutiu ao longo dos nossos encontros sobre currículo e cotidiano, sobre as políticas curriculares (DCNEI e BNCC) que norteiam os currículos de nossas escolas, os atravessamentos do livro didático e das práticas de alfabetização na pré-escola, pergunto: Quais são os projetos futuros almejados por cada um do grupo? O que fazer daqui pra frente?”

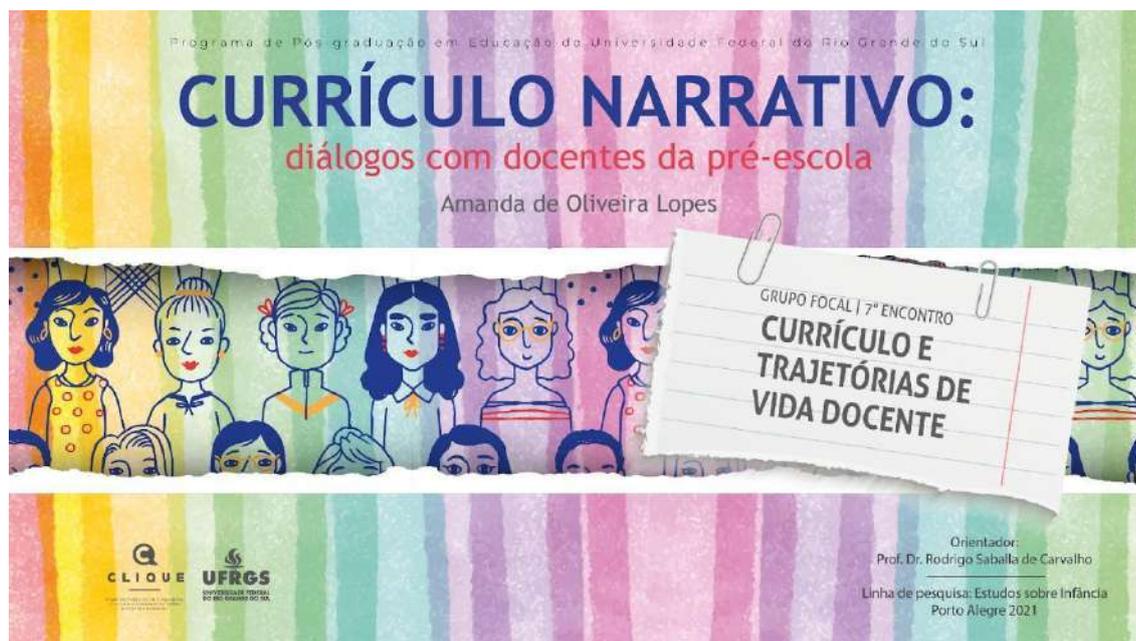
Fechamento - Considerações da pesquisadora

“Pessoal, quero dizer que foi um prazer ter estado com vocês, professores de vários estados do nosso Brasil! Esse grupo trouxe muito posicionamentos em relação à docência e ao currículo da pré-escola, questionando, refletindo, compartilhando aquilo que acreditavam, que lhes fazia sentido! Aprendi muito e seguirei aprendendo com vocês!

Agradeço pela confiança, pois vocês compartilharam aspectos da vida de vocês nesse grupo... Obrigada, pela disponibilidade de terem comparecido nesses 7 encontros aos sábados, reservando esse tempinho para estarem comigo e deixando de estar com as famílias e outras coisas importantes pra vocês. Eu reconheço muito isso! Agradeço a Angélica e Sandro, colegas de pesquisa, que estiveram conosco fazendo essa pesquisa acontecer!

“Em breve, quando eu terminar a dissertação, eu, juntamente com a equipe de pesquisa, irei agendar um novo encontro com vocês, para que possamos fazer a devolutiva da pesquisa, mostrando todo o processo realizado e as contribuições suscitadas...”

Figura 44 – Abertura da sessão – Encontro VII.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 45 – Tópicos para discussão – Encontro VII.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 46 – Finalização e agradecimento – Encontro VII.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

4.3.2 O material gerado na pesquisa: memoriais, transcrições dos encontros e *chats*

Os memoriais, as transcrições dos encontros e *chats*, materiais gerados na pesquisa, foram importantes para o desenvolvimento da investigação realizada justamente para dar visibilidade às narrativas dos(as) professores(as) sobre os modos como atribuem sentidos ao currículo da pré-escola através das práticas educativas que realizam cotidianamente com as crianças na Educação Infantil. A partir do planejamento proposto, com diferentes temáticas a respeito do currículo, bem como da solicitação de escrita do Memorial Descritivo, os(as) docentes puderam contar sobre as experiências e desafios vivenciados no contexto da pré-escola, discutir como as problemáticas contemporâneas, como os livros didáticos e a prática da alfabetização, têm atingido a sua docência e o currículo da etapa em pauta. Ainda, os(as) participantes tiveram a oportunidade de não só comunicar os saberes pessoais, pedagógicos e profissionais que embasavam suas práticas, como também problematizar os efeitos das políticas de currículo atuais para a Educação Infantil – DCNEI (MEC, 2009) e BNCC (MEC, 2017) – no seu trabalho educativo com as crianças.

Todas essas narrativas dos(as) docentes participantes geraram dados para a pesquisa, possibilitando-me realizar o processo de análise das informações suscitadas. A título de exemplo, mostro a seguir algumas imagens desses dados, iniciando pelos Memoriais Descritivos, seguidos das transcrições das sessões de grupo focal e do *chat*. Sobre este último, convém destacar que os textos produzidos no *chat* da plataforma *Zoom* correspondem a cada encontro realizado.

4.3.2.1 *Memoriais Descritivos*

As três próximas imagens (Figuras 47-49) são referentes aos Memoriais Descritivos elaborados, respectivamente, pelas professoras Maria Flor, de São Luís (MA), Tânia Maria, de Barra Mansa (RJ), e Jonatan, de São Francisco do Conde (BA). Nesse recorte, as referidas docentes relatam sua formação acadêmica.

4.3.2.2 *Transcrições das sessões de grupo focal e chat*

Neste tópico, compartilho a seguir duas imagens, sendo uma referente à transcrição realizada do quinto encontro do grupo focal, mostrando um recorte de diferentes pontos de vista de alguns(mas) professores(as) participantes da pesquisa sobre o livro didático na pré-escola (Figura 50), e outra relativa à transcrição do *chat* da terceira sessão com o coletivo docente, quando os docentes discutiram currículo e cotidiano na Educação Infantil (Figura 51).

Após a apresentação dos materiais gerados na pesquisa, explico, a seguir como os organizei para a análise das narrativas da pesquisa.



"Somos feitos de muitas substâncias: de sonhos, de palavras, de aprendizados, de memórias. Na tessitura da nossa existência, muitos outros sujeitos vivem em nós, ajudam a nossa formação". (Severino Antônio e Kátia Tavares. 2020, p. 60)

Escrever sobre a trajetória de vida, é reVISITAR as lembranças guardadas em nossa essência. Para isso, entrarei no túnel do tempo, revivendo os momentos que me constituíram como pessoa e profissional da educação da infância.

(continua)



(continuação)

Sou a mais velha de três filhos, de uma família constituída por uma dona de casa, minha querida mãe e um mecânico, meu amado pai, que nos deixou um grande legado em agirmos sempre com compromisso, verdade e respeito. Penso que é quase impossível falar de si próprio sem mencionar às pessoas que colaboraram efetivamente no cerne da sua essência.

No princípio da vida estudantil, não deixarei de mencionar a importância da minha mãe que, em sua singeleza me insere à sua maneira, no mundo das primeiras letras por meio do meu nome, tendo como recurso uma velha cartilha de ABC. Por não existir um Jardim de Infância próximo a minha residência, matriculam aos 05/06 anos, na escola de reforço em que os métodos utilizados eram os mais tradicionais como palmatórias (para os maiores), caso errassem as consignas ou perguntas feitas pela professora. No ano seguinte, frequento o Primeiro Ano Fraco, mas fico pouco tempo nesta sala por saber as letras e os números e mudaram para outra sala do Primeiro Ano Forte.

O meu percurso estudantil foi nas instituições públicas tendo como base metodológicas tradicionais, dando continuidade em todo o Ensino Fundamental, com rigor de horários, silenciamentos das falas e gestos e o docente visto como o "iluminado" e detentor do saber que não poderia ser confrontado. Essa imagem repercutia também para os pais e não admitia que indagássemos sobre alguma situação constrangedora que algumas vezes, passávamos na sala. Finalizando o Ensino Fundamental, retornei com a família para São Luís, morávamos em outra cidade do Estado do Maranhão. Por não conhecer muito as instituições de Ensino, mamãe matricula no Ensino Médio para cursar Contabilidade.

A diferença foi perceptível com o afrouxamento de horários, alguns professores demonstravam o respeito e comprometimento com o seu trabalho e conosco enquanto outros, nem tanto. Revirando o baú das minhas vivências, lembro das palavras de Madalena Freire que a concepção autoritária castra, a passividade faz do educando um repetidor de conhecimentos e *"educa para a morte, pois o desejo e a criação foram soterrados"*. (p.33). Demorei a perceber quantos desejos, sonhos e anseios foram soterrados não só em mim, mas nos meus/minhas colegas e a falta que nos faz quando estamos com as crianças.

Dando continuidade desses (des) caminhos lembro que, se aproximando do último ano do curso, ainda pensei me matricular em outro curso que ofereciam as disciplinas complementares do Magistério, eram oferecidos por um Programa vinculado ao órgão público estadual então, desisti pois não pretendia ser PROFESSORA. Ironicamente, para ganhar uma renda, começo a prestar serviços de reforço nos horários vagos atendendo crianças em processo de alfabetização e aos poucos, o meu entendimento foi mudando, ainda não era o que pretendia como profissão. Depois de duas tentativas de concorrer o vestibular para o Curso de Administração na



NOME: TÂNIA MARIAIDADE: 32 ANOS
ESTADO/CIDADE: RIO DE JANEIRO/BARRA MANSA
FORMAÇÃO ACADÊMICA: PEDAGOGIA E PÓS EM NEUROPSICOPEDAGOGIA
TEMPO DE ATUAÇÃO: 15 ANOS
FAIXA ETÁRIA: 4 E 5 ANOS DE IDADE

Tudo começou em 2007... na verdade começou antes disso lá em 2004 quando iniciei no curso Normal. Se eu queria? Não queria! Estava entre a cruz e a espada, afinal ou era o Curso Normal ou Contabilidade. Matemática definitivamente não é a minha praia.

Ok, que eu queria ser professora de Língua Portuguesa, mas de repente no auge dos meus 14/15 anos estudar para já ter uma profissão tão séria não era lá o que estava nos meus planos para o Ensino Médio. Fato é que eu esperava um Ensino Médio de filme americano, ao estilo High School Musical.

O primeiro ano foi como o da formação geral (o ensino medio normal por aqui). Física, Química, equações, Socorro DEEEEEUS!

Estava mais do que decidida em já fazer formação geral, afinal estava tudo igual.

Eis que em uma aula inaugural de Arte, a minha chave virou! Ao som de Futuros Amantes de Chico Buarque, após assistirmos o Sorriso de Monalisa, Julia Roberts sempre belíssima. E como esse filme mexe comigo, como essa música me transporta para vários lugares. Foi ali, na aula inaugural de Arte que eu verdadeiramente quis ser professora.

E eu me dediquei viu! As disciplinas pedagógicas virarão minha religião. Eu queria revolucionar, ser aquela professora que iria mudar a educação brasileira quiçá do mundo... bem pretenciosa ela.

Os 4 anos passaram, me envolvi com a formatura, minha professora de Psicologia, Zélia - maravilhosa, incrível, fabulosa- me convidou para dar uma aula sobre Vygotsky (1 dos meus musos inspiradores) para a turma do 3º ano.

E veio aí os estágios... ensino fundamental, educação infantil. Meu Deus, educação infantil!!! Aula prática e a minha vida escolar "resumida" em 2 aulas práticas! Ensino Fundamental eu tiraria de letra, mas Educação Infantil me preocupava, tia Cida (professora dos meus professores, nome respeitadíssimo quando se falava em Educação Infantil) que seria a avaliadora. Tinha que sair perfeito. Virginiana que sou não aceitaria menos que a perfeição!

Meu tema foi escolhido: alfabeto! Ótimo! Língua Portuguesa, amo!!! Como disse, virginiana né? Na noite anterior, mesmo com tudo pronto, quis fazer alguns retoques, incrementar em mais jogos, o 10 vinha aí, retoques estes que terminaram com o meu despertador tocando pra me arrumar e ir para a escola. Passei muito mal, como se não bastasse o sono, mas estava lá firme, sorriso no rosto e a ansiedade batendo no ouvido.

A verdade é que eu morria de medo da Educação Infantil! Não me via nunca com, no mínimo, 25 crianças pequenas dependentes de mim! Eu seria o primeiro contato escolar delas, gente eu só tenho 18 anos!!!

A aula prática transcorreu muito bem, obrigada! Inclusive se der uma revirada nos meus guardados é capaz de achar a avaliação deste dia épico, e sim! Foi 10! Teve até recadinho da tia Cida (fofa). Inclusive, anos depois, a professora da turma onde ministrei essa aula prática é minha colega de trabalho! Na verdade somos vizinhas de sala!

Fiz o que precisava ser feito! Mas Educação Infantil, por favor Deus não!

(continua)



(continuação)

Em fevereiro de 2008, quase 2 meses depois de formada, recebo uma proposta de trabalho! Era o auge da vida profissional: recém formada e trabalhando na área onde estudei por 4 anos, era demais! Bom demais pra ser verdade, tão bom que fui contratada para ser auxiliar de uma turma da Educação Infantil... Foi aí que eu tive certeza que Deus gostava de fazer umas piadas!

Jardim I, 28 crianças de 4 anos e um anjo (porque mesmo sendo piadista, Deus não abandona)! Dessa vez não estaria sozinha, como diz o nome do cargo eu seria AUXILIAR... e eu fiz disso um mantra: auxiliar! Auxiliaaaaaar!

Falei que tinha um anjo né? Então, Jenian Marins Aguiar Camatta! Tia Jenian... "Jeniã, tananananã" (esse era o toque do celular de uma das professoras quando ela ligava)! Jenian quem me ensinou os "pulos do gato" na Educação Infantil, foi através dos olhos dela, da dedicação dela que meus olhos brilharam para a Educação Infantil. Ela me deu a mão e adentrou pelas portas comigo, ela me fez ser integrante da turma, me deu participação e voz ativa, mesmo sendo auxiliar ao lado dela éramos 2 professoras. Minha opinião contava e minhas ideias eram importantes. Fomos uma boa dupla por 3 anos. E talvez ela não saiba disso, mas ela foi a minha virada de chave para a Educação Infantil! Obrigada, tia Jenian! Obrigada por compartilhar seus saberes, obrigada por não me diminuir pelo cargo que ocupava, obrigada por ter sido você!

Passados esses 3 anos, estava na hora de caminhar com as minhas pernas e saberes. Questionaram a minha idade, já que era muito nova pra assumir uma turma. Entretanto quando o contrato terminou, os mesmos que me questionaram, me pediam de volta. Minha primeira turma SOZINHA foi uma turma de alfabetização! Quanta responsabilidade! Sabia que estava no lugar certo, a escola tinha o nome da minha avó materna!

Éramos as três mosqueteiras: tia Luci (que hoje é uma estrela linda lá no céu), tia Mara e eu! Aquele CIEP era pequeno pra tanta ideia fervilhando, tanto comprometimento e tanta ajuda. Mimeógrafo e eu viramos ótimos amigos! Pausa para uma curiosidade: nunca queimei uma matriz! Fim. Voltando... compartilhávamos tudo de atividades a angústias. E eu crua toda vida tinha muito receio de não conseguir dar conta, afinal eu era nova né como muitos diziam, bastava um deslize para ser apontada e ouvir o famoso: EU AVISEI! Graças as minhas parceiras isso não ocorreu! Ufa! Eles estavam alfabetizados!

E se tem uma coisa que eu fiz nesses anos de profissão foi "rodar" escolas. Ser contratada no setor público é ir para onde tenha vaga, seja para cobrir licenças ou vagas ainda não preenchidas. Houve vezes que fiquei 4 meses numa turma e terminei o ano em outra. Estive em escolas abastadas e outras que mal havia papel para as crianças desenharem. Já peguei tiroteio pelo meio do caminho, "dono do morro" me chamou para conversar e me tranquilizar que lá "eles respeitavam professor e que se precisasse era só mandar recado pra ele", acordava às 05h e pegava condução às 06h da manhã para conseguir chegar às 07h para dar aulas, já sai de casa às 06h:30 para chegar às 23h pois estava na faculdade...

É! Eu cursei Pedagogia. Como contei lá em cima eu queria mesmo era fazer Letras, só que não abriu turma. E olha que a minha professora do Ensino Fundamental II era a coordenadora e ela me queria muito numa turma de Letras. A turma só foi abrir no meu último ano de Pedagogia.

Confesso que achei algumas disciplinas um pouco vagas no início do curso de Pedagogia, eu havia feito curso normal e muita coisa nos aprofundamos bem, afinal tínhamos 1 ano letivo para estudar sobre aquilo, não 1 período. Pensava que para cursar Pedagogia o "pré requisito" deveria ser: fez curso Normal.

Passei algumas dificuldades, Antropologia da Educação era com a professora mais sinistra que já conheci: Ana Paula Poll. A mulher era uma máquina de inteligência. Ministrava aula para quase todos os cursos da faculdade, se é que não eram todos, não me recordo. Poll era um mulherão, uma cor de quem sempre estava bronzeada, mas era naturalmente dela, super nova e PhD! Na verdade a



PROFESSOR: Jonathan

IDADE: 33 anos

CIDADE DE ATUAÇÃO: São Francisco do Conde/BA

FORMAÇÃO ACADÊMICA: Pedagogia e Especialização em Educação Infantil

TEMPO DE ATUAÇÃO: 8 ANOS (Exclusivamente na Pré-Escola)

FAIXA ETÁRIA DE ATUAÇÃO DOCENTE: 5 anos

OS ATRAVESSAMENTOS QUE CONSTITUEM MINHA TRAJETÓRIA

MAIS BONITO NÃO HÁ

(Tiago Iorc / Milton Nascimento)

Nada mais belo
Que olhar de criança no sol da manhã
Chuva de carinho é o que posso pedir
Nessa imagem tão sã

Lindo no horizonte
O amanhã que eu nunca esqueci
Doce lembrança do sonho
Que eu vejo daqui

Ser amor pra quem anseia
Solidão de casa cheia
Dar a voz que incendeia
Ter um bom motivo para acreditar

Mais bonito, não há
Pode acreditar
Mais bonito, não há

(continua)



(continuação)

INTRODUÇÃO

A música será sempre uma arte que exploro para expressar meus sentimentos, pois cresci com a doce voz de minha mãe cantarolando em diversas atividades diárias, ela começava o dia cantando enquanto realizava os afazeres domésticos, à noite ninava meus irmãos e eu com músicas que fizeram parte de sua infância. Considero aqui as experiências que constituem minha trajetória de vida e que foram elementos imprescindíveis para compreender-me sujeito ativo. A oportunidade em descrever momentos vividos que estão adormecidos em minha memória, é uma experimentação ímpar em acessar componentes nostálgicos que experienciei nessa bela e árdua jornada que é a vida. Sendo de suma importância narrar fatos que não poderão ser vivenciados novamente, mas que estão escritos nas tábuas vitais de minha trajetória e serão em partes revelados.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

- **Onde tudo começou: das realidades da infância diante dos percursos de ser criança**

Narrar minhas memórias é relembrar de vivências únicas de uma vida marcada por desejos, desafios, imaginações e criações desde a infância. Nasci e cresci na cidade de Salvador/Ba, em um dos bairros da periferia da capital baiana. Tive uma infância difícil, mas vivenciei e experimentei de muitas delícias de criança.

Fui criada por minha mãe e minha vó materna (saudosas), junto com meus quatro irmãos mais velhos. Amava brincar de diversas coisas com as crianças que faziam parte do meu cotidiano, como andar de bicicleta, fantasiava ser executiva, professora, médica, lutadora de boxe, dentre tantas brincadeiras. Crescemos sendo ensinados a contribuir e ajudar o outro, e com esse ideal aprendi muitas brincadeiras em parceria com meus irmãos, aprender a andar foi uma delas, hoje compreendo que aprendemos muito na relação com o outro e com os materiais e espaços que exploramos. Recordo-me bem de uma boneca de pano que minha mãe trouxe para casa, batizei-a de Carolina e ela era minha amiga inseparável. Para vestir minha boneca, pedi para minha mãe ensinar-me a costurar, e assim aconteceu, eu vivia espetando os dedos nas agulhas de coser. Nesse período da vida, minha mãe sempre que podia trazia da fábrica de tecidos que trabalhava na época, retalhos de tecidos para que eu pudesse construir as roupas de Carolina.

Diante de tantas aprendizagens, ainda na minha infância, mamãe começou a ficar doente. Na época não compreendia a instabilidade da saúde de nossa matriarca, mas pedia muito para Deus que não deixasse minha mãe partir. Durante essa etapa encontrei um livro que havia nas coisas de minha

FIGURA 50

Transcrições de narrativas.

**Legenda:**

(Palavras entre parênteses) - Comentários do transcritor.

Palavra seguida de ... - hesitação ou interrupção de fala.

... no início do parágrafo – indica continuação da fala que foi interrompida.

{Palavra entre chaves} – hipótese de escuta (o que consegui entender)

Palavra em negrito – dita com ênfase ou entonação diferente.

b>

(...) - trecho ou palavra que não entendi

[00:00:00] – marcação de tempo

P – Pesquisadora

[00:00:05] Pesquisadora - Oi, pessoal (rindo) boa tarde a todos e todas. Bem vindos novamente ao nosso 6º encontro do Grupo Focal. Este é o penúltimo encontro, chegamos até aqui e a presença de vocês, a participação na pesquisa está sendo muito importante e significativo. Hoje o nosso tópico de discussão é sobre currículo e alfabetização na pré-escola. É um assunto que, no encontro passado, foi já tencionado um pouco. Tem algumas narrativas de alguns colegas. A nossa dinâmica hoje vai ser um pouco semelhante da dinâmica do encontro passado. Inicialmente, eu vou apresentar um vídeo e enquanto ele é exibido o grupo vai anotando individualmente as suas impressões, opiniões sobre aquilo que está sendo exibido em relação a conteúdo e em seguida nós vamos ver dois trechos retirados de um livro e feito isso, depois, o grupo vai discutir, apresentando o seu posicionamento suscitado a partir do vídeo e dos trechos do livro. Contextualizando de forma breve sobre esses artefatos. O vídeo que vai ser exibido foi produzido pela Associação Nova Escola que tem uma plataforma digital que produz reportagens, cursos de formação, planos de aula e materiais educacionais para os professores da Educação Básica no Brasil. A mantenedora dessa associação é a Fundação Lemann. Em relação ao livro que vai ser utilizado aqui, se intitula O Pulsar do Cotidiano de uma escola da Infância, das autoras irmãs Ângeles e Isabel Abelleira Bardanca, que são duas professoras de educação infantil de uma escola pública galega, na Espanha. Nesse livro, as autoras tratam sobre a educação das crianças e a docência na Educação Infantil. Bem, antes da gente começar também lembro novamente a importância da gente se atentar ao tempo de fala de 2 minutos em média. Se quiser falar, é só levantar a mão e se inscrever no chat como a gente já tem feito. Vamos lá então. Sandro, pode passar o slide. Agora eu vou passar o vídeo pra vocês, só um minutinho ... ([00:04:04] até [00:09:00] vídeo Alfalettrar) ... Sandro, compartilha novamente o slide pra nós, por favor. Eu vou me prontificar hoje pra fazer a leitura desses dois trechos. (lendo) "Trecho 1 - "Por mais felizes e atentos que vivamos nos três anos da Educação Infantil, perto do final do último ano começa a pesar sobre as famílias uma grande preocupação: que as crianças estejam preparadas para o ensino fundamental. Entendendo-se preparadas como: que saibam ler, escrever em pauta com letra cursiva e fazer somas e subtrações simples." Esse é um trecho retirado do livro ABELLEIRA, ABELLEIRA, 2020. Outro trecho, também das autoras (lendo) "Trecho

(continua)



(continuação)

2 - Ensinar a ler, a escrever e fazer operações aritméticas simples está no currículo do ensino fundamental, não no nosso. Fazemos uma tarefa no mínimo tão importante quanto a de qualquer docente do nível educacional que for, o fato de estarmos no degrau mais baixo não nos torna inferiores nem servidoras dos outros. ABELLEIRA, ABELLEIRA, 2020" Vou deixar aí alguns minutos para vocês prosseguirem um pouquinho com as anotações, assim que alguém já tiver alguma observação pra fazer no grupo, sintam-se à vontade ... Sim, Diego, por favor, pode iniciar.

[00:11:28] Luna - Bom, eu vou falar bem rápido sobre o vídeo e depois um pouquinho sobre o trecho 1 e trecho 2. Algumas coisas que eu fui anotando e que me preocupa muito e eu já conversei com a Amanda na entrevista, que é a questão dos posicionamentos, a questão da estética do ambiente. Até pela organização do espaço em que elas estavam, como estavam sentadas o posicionamento da professora, quem manipulava esses materiais, a iluminação da sala de aula, a altura das janelas, os cartazes que estão na parede, tudo isso pra mim chama muito atenção e acredito que para o grupo aqui também. Essa forma de colocar o letramento não é muito diferente do que a gente aprende na academia e em algumas formações passadas pra nós, então eu particularmente, não trabalho desta forma, mas vendo a forma como essa professora trabalhou, é muitas vezes o que é passado pra nós. Eu não sei se eu consigo me expressar direito mas o jeito como ela estava trabalhando não digo certo ou errado porque nós fomos alfabetizados dessa forma, não é do jeito que eu trabalho mas não é desconhecido por mim porque em algum momento isso já foi passado. Da construção silábica e tudo mais. Esse posicionamento do material, o método de repetição também, a frase que ela utilizou no vídeo, texto como o pilar das atividades e tudo repartido os textos, eu acredito completamente diferente, deve ser a partir das construções dos diálogos ofertados pelas crianças em seus cotidianos, em cima de suas pesquisas e suas curiosidades. Eu acredito de outra forma, e a partir disso, a gente pode construir um diálogo, um texto e pode construir uma proposta também, de construção do letramento. Quando ele fala ali dos 3 primeiros anos, no trecho 1, que as crianças brincam, tudo isso é uma organização. Essa etapa da educação infantil é fundamental, essa organização, essa construção, para alfabetização depois. Então, eu acredito que é bem isso, sabe, que tudo faz parte e que essa preocupação vem de casa porque eles acham que a criança vem pra creche só pra brincar e se elas estão preparadas mesmo para o ensino fundamental, então eu acho que é isso. Eu acho que eu me perdi, mas é isso (rindo). Eu acho que não estou aparecendo porque estou contra a luz. (Angélica indica que será a João do Vale a próxima a falar)

[00:14:35] João do Vale - Eu também concordo com o Luna e vejo assim, hoje a gente tem a fundação Lemann muito forte dentro da educação, aqui na nossa cidade também, principalmente no ensino fundamental e tentando se aproximar devagarzinho da educação infantil. A chegada dos livros na educação infantil não vem de qualquer forma, a gente sabe que tem todo um projeto político por trás disso. É esse processo de construção que a gente vem vivendo. Agora, quando a gente olha esse vídeo, que não é muito diferenciado de cursos que tem na plataforma do MEC, até as falas dessa plataforma, das pessoas que conduzem, é uma sala totalmente estereotipada, as crianças todas padronizadas, a fala muito bem articulada, parece que a sala é aquela perfeição, como se isso existisse e a gente sabe que não existe, as crianças tudo no mesmo padrão, a professora no mesmo posicionamento que a gente vê no vídeo da Nova Escola. Aí ela vem trazendo justamente essa construção. Agora, como a gente faz esse processo de entendimento da criança de leitura e

FIGURA 51

Transcrições do *chat*.

From Júlia- Torres/RS to Everyone 02:32 PM

Essas formações da "moda" como diz a Irene (e concordo com ela), penso que não significam sobre esses conceitos chaves sobre currículo, concepção de criança e os eixos norteadores interação e brincadeiras! Tenho pensado que sem compreendê-los, apenas reproduzimos práticas, mas não tecemos junto das crianças um currículo vivo. Ficamos num prescritivo, ainda longe do narrativo.

From Sau to Everyone 02:33 PM

não temos autonomia chegar pronto para nós.

From Júlia - Torres/RS to Everyone 02:35 PM

a autonomia, tal qual para a criança, se acontece sem sustentação, sem acompanhamento, acaba por se confundir com abandono.

From Sau to Everyone 02:36 PM

quando realizo meu plano mensal aí sim pego e modifico de forma prazerosa para minhas crianças

From Tânia Maria - Barra Mansa/RJ to Everyone 02:36 PM

Na minha escola todo início de ano refazemos o PPP da escola e analisamos as metas que conseguimos atingir para renovar ou as que ainda não atingimos porque não, o que podemos fazer, etc.

From Jonatan- SFC/BA to Everyone 02:39 PM

Essa semana alguns pais falaram isso no grupo da escola, que queriam ver mais números e letras, pq ela só vem brincar

From Júlia - Torres/RS to Everyone 02:40 PM

Sim, no meu planejamento e na minha vivência junto das crianças busco observar, como acontecem as interações entre as crianças, das crianças com os ambientes, com os materiais. Como as crianças brincam, como posso ampliar as possibilidades de investigação através das brincadeiras. A escuta delas me orientam para os movimentos!

From Paulo - Taboão da Serra / SP to Everyone 02:40 PM

Por aqui também revisitamos o PPP. Ele privilegia interações, brincadeiras, escuta... Mas, no cotidiano, nem sempre vejo isso! Muitas vezes a escuta é abafada por necessidade dos adultos... Por exemplo, momento de almoço que não pode ser trocado por jantar pois mexeria com o horário da equipe da cozinha que prefere almoço... Isso pra dar um exemplo... Ainda há muitas crianças encadeiradas com horário para começar e terminar brincadeiras... Fora que encadear limita possibilidades de interação... As famílias da minha turma compreendem bem a perspectiva que compartilhas no currículo, alguns não concordam, preferiam escolarizar, mas não negam a importância

(continua)



(continuação)

From Sau to Everyone 02:42 PM

Vejo que muitos colegas estão perdidos em relação a essas intenções e brincadeiras. escuto sempre dá muito trabalho trabalhar assim aí seguem o arcaico. Folhas com conteúdos somente.

From Sandro M. to Everyone 02:45 PM

Tempo!

From Tânia Maria- Barra Mansa/RJ to Everyone 02:45 PM

Tive uma professora no curso normal que nos disse certa vez: "vim aqui pra dizer a vocês que tudo o que vocês estão aprendendo é bonito, mas na prática é tudo diferente do que estão vendo."

From Vicente to Everyone 02:48 PM

As interações e brincadeiras muitas vezes são apenas em segundo plano na proposta pedagógica em muitas escolas aqui.

From Júlia - Torres/RS to Everyone 02:49 PM

Na organização dos espaços, na escolha das materialidades são um exemplo de planejamento que explicitam a intencionalidade para as interações e brincadeiras das crianças

From Sau to Everyone 02:49 PM

Encontramos muitas barreiras com a família com as próprias colegas e com a própria instituição.

From Júlia - Torres/RS to Everyone 02:50 PM

inscrita!

4.4 DOS MODOS DE REALIZAR A ANÁLISE DAS NARRATIVAS GERADAS

As narrativas docentes produzidas na pesquisa constituíram, a meu ver, *redes de narrativas*, como expressa Contreras (2019, p. 33), compostas por diferentes histórias de vida que demonstraram um entrelaçamento entre os conhecimentos pessoais, profissionais e acadêmicos construídos pelos(as) professores(as) e os modos como estes(as) atribuíam sentidos ao currículo que viviam no cotidiano da pré-escola, junto das crianças, em suas respectivas regiões de atuação profissional.

Percebi, durante a atividade de campo, que muitas narrativas expressas pelos(as) docentes ora se aproximavam umas das outras, ora se distanciavam. Para analisar esses aspectos contrastantes de forma aprofundada, organizei etapas de processamento de dados, ou seja, tratei cada material gerado na investigação, como os Memoriais Descritivos, as transcrições do grupo focal e do *chat*, de modo específico, como me proponho a explicar nesta seção.

4.4.1 A leitura dos memoriais dos(as) docentes: narrativas de vida e formação

No decorrer da atividade de campo, conforme recebia os Memoriais Descritivos dos(as) docentes por *e-mail*, realizava uma leitura prévia, familiarizando-me com os relatos apresentados. Posteriormente, com todos os documentos arquivados em meu computador, fiz uma nova leitura de cada memorial. Nesse processo, realizei, no texto, não só marcações com cores diferentes, como também comentários nas narrativas que correspondiam aos aspectos solicitados na escrita do documento. Realizei essas ações através do editor de texto do *Word*.

Reitero que, no Memorial Descritivo, convidei os(as) professores(as) a narrar os seguintes tópicos:

- 1) as experiências profissionais vividas após a conclusão do curso de Magistério ou da graduação em Ensino Superior, destacando vivências significativas e desafios enfrentados na docência, principalmente no contexto da pré-escola;

- 2) aspectos pessoais que influenciavam suas práticas pedagógicas;
- 3) as aprendizagens e os conhecimentos pessoais, profissionais e pedagógicos que articulavam no trabalho com as crianças de pré-escola cotidianamente;
- 4) os modos como percebiam a influência das políticas de currículo para a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), nas ações educativas da escola onde atuava e no seu próprio exercício docente;
- 5) os desafios que enfrentava na etapa da pré-escola no tempo presente, considerando, por exemplo, os atravessamentos contextuais e regionais, a difusão dos livros didáticos para a Educação Infantil e a prática da alfabetização na pré-escola.

Para o primeiro tópico, utilizei, então, uma marcação em amarelo. Para o segundo e o terceiro aspectos, grifei o texto com as colorações vermelha e laranja, respectivamente. Em relação ao quarto item, indiquei tal informação com a cor cinza. Já para a quinta questão, assinalei-a com a tonalidade azul clara. Paralelamente a essas marcações, também apontava comentários, no editor textual, sobre a qual tópico – dentre os mencionados – o(a) docente estava se referindo. Isso me auxiliava a localizar rapidamente as informações por mim desejadas. A Figura 52, a seguir, exemplifica o modo como procedi à leitura.

4.4.2 O mapeamento das narrativas produzidas nos encontros do grupo focal

A partir das transcrições das discussões ocorridas em cada sessão de grupo focal, incluindo os dados gerados pelo *chat* da plataforma *Zoom*, realizei o mapeamento das narrativas docentes conforme a temática abordada em determinado encontro. Inicialmente, fiz uma leitura transversal dos textos transcritos, grifando as mediações feitas em diferentes momentos da sessão, pois somente através da localização dessas mediações seria possível identificar narrativas específicas, conforme as perguntas suscitadas. A seguir, na Figura 53, apresento um exemplo dessa movimentação.

FIGURA 52

Leitura Memorial



Comecei a olhar mais profundamente meus estudantes do Ensino Fundamental, assim como as crianças da Educação Infantil: reparar em seus interesses, dar-lhes poder de decidir o cotidiano, trabalhar para costurar Currículo com interesses, dando significado ao que aprendessem.

Focando, agora, na minha trajetória na Educação Infantil, passado esse momento de escolarização, aventurei-me por organizar projetos de trabalho com as crianças, promovendo assembleias para escolha de interesses, colher perguntas, planejar estratégias para buscar soluções e compartilhar o que aprendemos. Minha prática, por grande parte da minha vida, foi bem empírica, sem grande busca por referenciais teóricos. Também não estava engessado pelo Currículo, com liberdade para agir pedagógico no cotidiano com as crianças.

Nos últimos quatro anos, fiquei exclusivamente na Ed. Infantil com meus dois cargos e, aí sim, ampliei meus estudos. Li muitos livros, publicações e participei de formações com foco na Pedagogia da Escuta, na Documentação Pedagógica e em Projetos por meio de resolução de problemas. Além disso, li alguns livros de Schon, Cardiff e Nóvoa para compreender e ampliar a importância do papel do professor. Fiquei encantado, pois muito do que li e aprendi já se conectavam com minha prática e, claro, ganhei ainda mais possibilidades de ampliar essas possibilidades.

Documentar o cotidiano vivido e os projetos realizados, dar visibilidade às ações das crianças, estabelecer por meio desta documentação boas relações de trocas com as famílias foi uma grande conquista na minha carreira!

O Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil é a base da documentação que procuro traduzir em minha prática cotidiana, costurada com o Projeto Político-Pedagógico e com Pedagogias Participativas. No entanto, preciso confessar que ao planejar, minhas bases são as crianças com quem atuo, o lugar social em que vivem e as relações mais amplas que ocorrem com outras pessoas com as quais convivem. É desse conhecimento delas que partimos o planejamento, ampliando experiências, vivências, investigações, saberes de forma que sejam significativos e não criem cisões, como por exemplo, corpo e mente!

Em minha rede de ensino, por enquanto, **não foi em frente a adesão de livros didáticos, nem antecipação pela alfabetização.** Temos um documento norteador, inclusive, chamado de Currículo Integrador da Infância Paulistana que sugere as escolas de Ensino Fundamental refletir suas práticas, não romper com as infâncias e acolher as crianças como um todo durante os anos iniciais de escolarização, pelo menos. Muitas escolas da Ed. Infantil conhecem de “trás pra frente” esse importante documento, já o Ensino Fundamental, infelizmente, raras vezes o tem como um dos documentos norteadores para pensar o planejamento e seus valores educativos.

Se antecipar alfabetização de modo mecânico e esvaziado de sentido não é um problema, **ao menos** por enquanto, temos outros: **a superlotação das turmas na razão de 35 crianças por educadora, a ausência de recursos humanos para o apoio necessário, as dificuldades com recursos materiais e um número de, às vezes, três a quatro crianças com deficiência por turma, novamente, sem o apoio preciso para que possam ser acompanhadas de acordo com o que suas singularidades.**

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Saliento que realizei semelhante tratamento de dados para mapear as narrativas produzidas nas sessões de grupo focal, bem como para indicar temas recorrentes e divergentes surgidos nas discussões com o coletivo docente, como explicarei a seguir.

É possível identificar que realizei diferentes marcações, com cores variadas. Por exemplo, na Figura 53, referente ao quarto encontro do grupo focal, indiquei a primeira questão a ser debatida em negrito e por comentário no *Word*. Em seguida, sinalizei, na cor verde, a informação “segundo trecho”. Já na cor azul claro, marquei o termo “trecho 1”. Esse tipo de sinalização das narrativas me possibilitou identificar rapidamente, no decorrer da transcrição, a qual trecho do artigo estava se referindo o(a) docente. Ainda, na imagem exposta, a redação indicada em amarelo representou um tema recorrente, ao passo que o parágrafo grifado em cinza retratou uma informação diferente em relação às demais narrativas mencionadas na sessão em pauta.

Convém esclarecer que, nesse momento de leitura das transcrições dos encontros e dos *chats*, não criei um padrão específico de cores a serem adotadas em todos os textos relativos aos encontros de grupo focal, com exceção das cores amarela, que destinei para as narrativas recorrentes, e cinza, para as divergentes. Dessa forma, para cada redação transcrita, eu criava uma legenda com determinadas cores, conforme a demanda de informações que apareciam no texto, para evitar desorientações futuras.

4.4.3 Das temáticas recorrentes e divergentes nas unidades de análise

7 Após a leitura transversal realizada de cada texto transcrito, constateei recorrências e divergências, como abordei anteriormente. Sendo assim, considero importante compartilhar quais assuntos apareceram com maior frequência em cada sessão de grupo focal, assim como temáticas diferentes. De antemão, saliento que, em cada sessão de grupo focal, houve mais recorrências do que divergências.

FIGURA 53

Mapeamento Leitura Transcrição



00:05:09] P - Obrigada, Norma. Bem, pessoal, considerando esses trechos apresentados que apresenta uma determinada concepção e o outro, eu convido o grupo a pensar e discutir qual o **posicionamento do grupo sobre essas colocações, em relação aos direitos de aprendizagem que aparecem nesses trechos.** Vocês podem fazer anotações individuais para ir pensando, só para aquecer nossa discussão por enquanto. Fiquem à vontade, vou dar uns minutinhos ... ([00:06:00] até [00:07:24] todos em silêncio) ... Vicente e João, que entraram em seguida, boa tarde. Só para contextualizar para os colegas que chegaram quando já havia começado, eu trouxe dois trechos pra gente discutir e cada trecho apresenta uma concepção em relação a BNCC e aos direitos de aprendizagem. Eu perguntei qual seria o posicionamento do grupo em relação a essas concepções e o pessoal tem feito anotações individuais para pensar um pouquinho sobre isso. Certo?! Pode prosseguir, Irene.

[00:09:15] Irene - Então, eu sinto, em relação ao **segundo trecho** quando fala assim (lendo) "a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização", eu trago um compartilhamento do que a gente vive aqui como rede. Essa semana passada nós recebemos, dando continuidade a uma avaliação que se iniciou no ano passado, **que é uma tabela com os direitos de aprendizagem, dando toda uma introdução a questão da BNCC, da criança participar, ser ativa, dos direitos mas logo embaixo nós somos convidadas a fazer uma avaliação das crianças em uma tabela com os objetivos da BNCC e nós precisamos marcar se as crianças estão em verde, amarelo ou vermelho. Vermelho, que não conseguiu. Amarelo, para ter atenção e verde, que já conseguiu.** Quando eu me vejo colocando as crianças em uma tabela que eu dei o nome de semáforo, eu vejo que a interpretação que se está fazendo da BNCC, ou porque ela abre brechas pra isso também, traz uma imagem de crianças que são passivas e que são receptoras e precisam cumprir algumas metas determinadas pelos objetivos. Eu sei que no meu dia a dia eu procuro fazer diferente pra fazer com que as crianças sejam realmente ativas e participativas, com as limitações que eu tenho. Como profissional, eu sou obrigada a fazer uma tabela e colocar as crianças em um semáforo. Então, em relação a BNCC, eu percebo que quando se coloca os objetivos de aprendizagem e que a gente precisa seguir, se abriu brechas para fazer e retroceder em relação a algumas questões avaliativas das crianças e mesmo concepção de infância.

[00:11:57] P - Obrigada, Irene. Quem mais gostaria?

[00:12:10] Maria Flor - Boa tarde para os colegas que eu não dei anteriormente ... **O trecho 1** estabelece sim, como se fosse essa criança que se fala tanto, nesse protagonismo, que esses campos de experiência vão favorecer essa criança ativa, onde ela vai construir esse conhecimento e nós, professores, vamos favorecer com que isto aconteça mas em relação ao **trecho 2**, é o que

No primeiro encontro com o grupo focal, quando os(as) professores(as) se apresentaram perante o grupo, a maioria compartilhou o seu encantamento por atuar na Educação Infantil. Alguns participantes mencionaram que o desejo por trabalhar com essa etapa foi despertado ora durante os estágios de formação inicial no Ensino Superior ou no Magistério, ora quando assumiram um cargo de coordenação ou direção em escola. Além disso, a maioria dos(as) participantes disse que atuar na Educação como professor(a) não era sua primeira opção de profissão. Todavia, devido a mudanças pessoais e profissionais de vida, acabaram se aproximando do âmbito educacional, principalmente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, desenvolvendo o gosto por trabalhar com crianças. Nessa perspectiva, narrativas como “Me apaixonei pela Educação Infantil”, “Foi amor à primeira vista estar com as crianças!”, “Me encantei pela pré-escola e agora não quero mais deixar!” e “Só me vejo na Educação Infantil” foram recorrentes nesse primeiro encontro de grupo focal.

No segundo encontro, que tratou de currículo e cotidiano na Educação Infantil, os principais temas abordados foram: a) elaboração de um planejamento pensado nas crianças e em seus modos de participação, valorizando as interações e as brincadeiras; b) os materiais ofertados às crianças são provenientes de doações das famílias, comprados pelo(a) próprio(a) docente ou pela verba da escola; c) precariedade nas estruturas dos prédios das escolas de Educação Infantil, dificultando uma interação significativa das crianças com os espaços, d) tempo reduzido de brincadeiras e interações das crianças no pátio, em razão da quantidade elevada de turmas presentes na escola, fato que requer negociações com os(as) professores(as) e com a gestão em geral. Em relação aos aspectos diferentes suscitados no referido encontro, destaco a influência da pandemia da COVID-19 nos modos de elaboração do planejamento docente; materiais, tempos e espaços como aspectos que influenciam a construção de concepções de docência e de criança.

Avançando nas discussões, na terceira sessão com o coletivo de professores(as), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009), as narrativas recorrentes se centralizaram nos eixos estruturantes do currículo definidos pelo referido documento, as interações e as brincadeiras. Nesse contexto, a maioria dos(as)

professores(as) apontou a necessidade de realização de formações continuadas sobre a importância do brincar na vida das crianças. Isso porque a formação inicial não ofereceria subsídios necessários, em termos de conhecimento técnico, para o profissional da Educação Infantil compreender que as interações e as brincadeiras são fundamentais no trabalho pedagógico com as crianças. No que diz respeito às narrativas diferentes, houve apontamentos, pelos(as) participantes, sobre a brincadeira ser utilizada de forma didatizada, em especial nos livros didáticos para a pré-escola que atualmente têm adentrado as escolas de Educação Infantil. Apenas uma professora comentou que o brincar pode ser ensinado, haja vista que faz parte da nossa cultura.

A sessão de grupo focal a respeito da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) gerou narrativas de contestação ao referido documento. A maioria dos(as) professores(as) comentou sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base estarem sendo utilizados obrigatoriamente como ferramentas avaliativas das crianças nas escolas de Educação Infantil onde atuam. Articulado com esse aspecto, alguns docentes ainda criticaram intensamente o fato de as secretarias de Educação dos municípios estarem apoiando e investindo na compra de livros didáticos para a Educação Infantil, cujos conteúdos são embasados nos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (MEC, 2017). Além disso, alguns profissionais abordaram, no encontro, o quanto se sentiram enganados com a proposta da política em pauta em relação à Educação Infantil, pois apresentou um discurso de trabalho interdisciplinar através dos campos de experiência. Na ocasião, ainda, uma professora comentou que não houve nenhuma reflexão, a nível nacional, sobre o processo de elaboração da BNCC (MEC, 2017).

Como desdobramento da discussão anterior, no quinto encontro, referente aos livros didáticos na pré-escola, as narrativas decorrentes estiveram relacionadas aos seguintes aspectos: 1) os livros didáticos produzidos atualmente para a pré-escola constituem um projeto de privatização da educação; 2) a utilização dos materiais tem se tornado obrigatória na prática pedagógica; 3) tais artefatos apresentam atividades de cunho preparatório para o Ensino Fundamental, com práticas de alfabetização, bem como

imagens estereotipadas; e 4) os livros didáticos não potencializam a autonomia infantil e enfraquecem a criatividade e curiosidade das crianças.

No tocante à sexta sessão de grupo focal, que tratou sobre o currículo e a alfabetização na pré-escola, os principais assuntos suscitados nas narrativas do grupo foram referentes à aproximação do contexto pré-escolar aos Anos Iniciais, reverberando inclusive no modo de organização das salas-referência das crianças de 4 e 5 anos. Além disso, os(as) docentes mencionaram que os principais incentivadores da alfabetização das crianças na pré-escola são as famílias, demandando, inclusive, dos(as) professores(as) realizar tal prática no trabalho pedagógico. Ainda, alguns(mas) participantes compartilharam como compreendiam a transitoriedade da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, entendendo-a como um processo abrupto vivenciado pelas crianças pequenas, no qual a brincadeira não é devidamente valorizada. Diferentemente dos apontamentos mencionados até o momento nesse encontro, uma professora partilhou alguns episódios vivenciados pelas crianças com as quais atua sobre como elas se apropriavam do mundo letrado através de suas brincadeiras e interações cotidianas.

Discutindo histórias de vida docente, no sétimo e último encontro com o grupo focal, surgiram diferentes narrativas sobre as experiências vivenciadas na carreira profissional dos(as) participantes. Nesse contexto, embora as vivências tenham sido individuais, a maioria dos(a) professores(as) mencionou o seu desejo de continuar estudando através de formações continuadas para oferecer uma educação de qualidade para as crianças.

Desse modo, a partir de todas essas recorrências apresentadas nas sessões de grupo focal pelos(as) professores(as), defini quatro unidades de análise: 1) *Narrativas de vida e formação: das tramas que constituem a docência*, na qual trato das histórias e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas suscitadas pelos(as) professores(as); 2) *Narrativas sobre currículo e cotidiano na pré-escola*, em que abordo os tempos, os espaços, os materiais e as relações articuladas pelos(as) docentes em suas práticas; 3) *Narrativas sobre problemáticas educacionais contemporâneas: reverberações no currículo da pré-escola*, na qual discuto a alfabetização, os livros didáticos, a implementação da BNCC pelas secretarias

de Educação e o contexto da pandemia; e 4) *Narrativas sobre políticas curriculares: processos de refração docente no cotidiano da pré-escola*, em que abordo as resistências e contestações docentes em relação à política da BNCC (MEC, 2017).

Neste capítulo, apresentei o modo como desenvolvi metodologicamente a pesquisa a partir da técnica de grupo focal, detalhando todas as etapas empreendidas. A partir das discussões realizadas pelos(as) docentes nas sessões de grupo focal, dados foram gerados, demandando uma análise investigativa contundente. Sendo assim, no próximo capítulo, abordo as análises realizadas nesta dissertação.

Capítulo 5:

DOCÊNCIA E CURRÍCULO NARRATIVO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS(AS) DOCENTES



O currículo torna-se um “caminho narrável” em direção à formação de identidade e de agência, quando “o saber como contação de história” é valorizado, promovido e representado. Narrativas propiciam e criam espaço para momentos pedagógicos nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações, e, em última instância, com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas. (GOODSON, 2019, p. 114)

Neste capítulo da dissertação, apresento as análises resultantes da investigação empreendida sobre os sentidos atribuídos pelos(as) docentes participantes, por meio de suas narrativas, ao currículo da Educação Infantil em suas práticas educativas. Isto é, mostro como as narrativas compartilhadas pelos(as) professores(as) durante a atividade de campo e nos Memoriais Descritivos – envolvendo suas histórias de formação, experiências pessoais e profissionais, bem como os atravessamentos das políticas curriculares da primeira etapa da Educação Básica –, contribuíram para pensar em um currículo narrativo como possibilidade na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, penso que os encontros de grupo focal se tornaram potentes espaços de formação docente (CONTRERAS; SANTÍN, 2019). Como menciona a epígrafe deste capítulo, os(as) professores(as), residentes das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, puderam se conectar consigo mesmo(a) e com os(as) outros(as), movidos(as) pelas histórias, aspirações e experiências vivenciadas na docência, em especial no trabalho educativo na pré-escola.

Os dados gerados na pesquisa, como expliquei no capítulo anterior, na seção 4.4.3, possibilitaram-me definir quatro unidades de análise. Saliento que, para cada uma delas, elaborei eixos para realizar discussões das narrativas docentes. Dessa forma, este capítulo está estruturado em quatro seções, conforme as unidades de análise criadas.

Na primeira seção deste capítulo, apresento a primeira unidade de análise, *Narrativas de vida e formação: das tramas que constituem a docência*. Nela, trato das histórias e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas suscitadas pelos(as) professores(as), as quais atravessaram sua docência e constituíram modos de significar o currículo da Educação Infantil. Em tal unidade, defini dois eixos: o primeiro aborda especialmente a história de formação inicial e continuada dos(as) docentes e experiências

significativas na carreira profissional. O segundo eixo, por sua vez, aborda as concepções de currículo apresentadas pelos(as) docentes. Convém salientar que os sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) ao currículo da Educação Infantil não se limitam exclusivamente a essa unidade de análise, estando presentes em muitas narrativas expressas nas demais unidades e seus respectivos eixos.

Na segunda seção, referente à segunda unidade de análise, *Narrativas sobre currículo e cotidiano na pré-escola*, analiso as narrativas dos(as) professores(as) a partir de dois focos de discussão. O primeiro refere-se aos sentidos que os(as) docentes atribuem à noção de cotidiano na Educação Infantil, e o segundo diz respeito ao cotidiano da pré-escola em tempos de pandemia.

No intuito de discutir como a propagação de livros didáticos na rede pública de ensino, a alfabetização e a própria pandemia incidiram nas narrativas dos(as) professores(as) sobre o currículo da Educação Infantil, ocupo-me, na terceira seção, da terceira unidade de análise, *Narrativas sobre problemáticas educacionais contemporâneas: reverberações no currículo da pré-escola*. Também organizei essa unidade em eixos: no primeiro, trato da difusão dos livros didáticos na pré-escola como estratégia de privatização da educação; já no segundo, discuto a alfabetização na pré-escola, envolvendo o trabalho docente e a expectativa familiar quanto ao assunto em questão.

Por fim, na última seção, referente à unidade *Narrativas sobre políticas curriculares: processos de refração docente no cotidiano da pré-escola*, verso sobre os modos como os(as) docentes refrataram as políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil. Discorro sobre o assunto a partir de dois eixos: ao passo que, no primeiro, mostro as zonas de contestação e resistência geradas pelos(as) docentes em relação ao currículo da Educação Infantil, no segundo evidencio as (re)invenções do currículo da pré-escola a partir das interações e brincadeiras discutidas pelos(as) professores(as) no grupo focal.

Todas as unidades de análise mencionadas se relacionam entre si, como será possível depreender nas narrativas compartilhadas no decorrer deste capítulo. Destaco que estruturei as quatro unidades dessa forma somente para fins de análise. Todas estão articuladas com as fundamentações teóricas estudadas nesta dissertação, em especial os

conceitos de *currículo narrativo, história de vida, desenvolvimento docente, narrativas sistêmicas e refração* (GOODSON, 2018, 2019, 2020); *narrativas, currículo, o saber pela experiência e formação docente* (CONTRERAS; SANTÍN, 2019; CONTRERAS, 2016; CONTRERAS; FERNANDEZ; SANTÍN, 2019); e *tradução das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Feitas essas apresentações iniciais, passo a seguir à primeira unidade de análise, sobre narrativas de vida e formação docente.

5.1 NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: DAS TRAMAS QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA

As histórias de vida e formação que compõem esta seção são permeadas de sensibilidade, aprendizagens e experiências educativas vivenciadas de forma singular por cada professor(a) participante da pesquisa. O movimento narrativo empreendido nos Memórias Descritivos e nos encontros de grupo focal realizados possibilitou-me perceber que o desenvolvimento da carreira dos(as) professores(as) – o “desenvolvimento docente” (GOODSON, 2019, p. 147) – encontra-se pautado nas histórias de vida, de formação e nas experiências docentes, evidenciando que a vida pessoal, acadêmica e profissional são aspectos que incidem nos modos de exercício da docência na pré-escola, assim como nos modos de significar o currículo da Educação Infantil. Por essa via, nesta seção, os eixos de discussão analítica serão os seguintes: a) Histórias de vida docente; e b) Compreensões de currículo dos(as) professores(as).

5.1.1 Histórias de vida docente

Compartilharei algumas das narrativas dos(as) professores(as) expostas no Memorial Descritivo e nas sessões de grupo focal, no intuito de evidenciar o que denomino histórias de vida docente. Estas são narrativas de formação e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos(as) docentes que refletiram nas suas compreensões sobre o currículo da Educação Infantil. Argumento de antemão que, muitas vezes, as histórias de vida docente

são desconsideradas no âmbito da implementação das políticas curriculares, assim como nos processos de formação continuada. As histórias de vida, a formação inicial e as experiências profissionais do(a) professor(a) geralmente assumem um lugar secundário quando se pensam os modos como eles(as) significam o currículo.

Do ponto de vista da implementação das políticas curriculares, a formação é pautada a partir de uma “identidade docente universalista”, na qual o(a) professor(a) tem apenas conhecimentos a serem aprendidos e competências a serem desenvolvidas para o exercício da profissão. No entanto, por defender a construção de um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019) na Educação Infantil, considero que as histórias de vida são centrais no processo de significação do currículo.

Em minha pesquisa, por exemplo, a partir do contato com docentes representantes das diferentes regiões brasileiras, pude perceber os modos como suas histórias de vida têm efeitos na constituição da docência com as crianças. Com isso, de forma alguma estou menosprezando o lugar da formação inicial e continuada, mas sinalizando a importância de que essas formações levem em consideração o que os(as) professores(as) sabem, suas demandas, assim como as suas experiências prévias e os contextos nos quais atuam.

Cabe lembrar do argumento de Goodson (2015) de que as histórias de vida docentes são constituídas de forma contextual. Para ao autor, atravessamentos da ordem social, cultural e política, bem como os conhecimentos advindos de experiências vivenciadas na escola e na esfera social mais ampla constroem as realidades profissionais dos(as) professores(as). Trata-se de um *desenvolvimento docente* (GOODSON, 2019) em contínuo processo de interpretação pessoal e contextual.

No caso de minha pesquisa, as histórias de vida dos(as) professores(as) participantes são atravessadas por muitas *micropolíticas* (GOODSON, 2019), para além de suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Dentre essas micropolíticas, destaco a implementação das políticas de currículo da Educação Infantil – DCNEI (MEC, 2009) e BNCC (MEC, 2017) – e dos referenciais curriculares de cada município. Também a difusão dos livros didáticos na pré-escola, as expectativas das famílias para que seus(suas) filhos(as) se alfabetizem na pré-

escola, a pandemia da COVID-19 são outros aspectos que reverberam na docência e no currículo da Educação Infantil contemporaneamente.

Em vista do exposto, compartilho a seguir as narrativas das professoras Dionízia e Júlia, procurando visibilizar os modos de constituição profissional de ambas:

Professora Dionízia – Manaus (AM):

Fazer universidade sempre foi um grande sonho. No entanto, tornar-me educadora, ser 'incentivadora de sonhos', fazer uma educação popular de qualidade para os meus pares, para gente como eu, com recursos limitados e com uma realidade tão adversa, se construiu ao longo de uma busca intensa, por minha própria identidade docente. [...] **Formei em Pedagogia em 2005 e, antes da colação de grau, iniciei meu curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, já visando trabalhar com este segmento da educação**, pois minha vida universitária foi incrível. [...] Vivenciei grandes desafios, mas precisava buscar aquele que me inquietava, a sala de aula. **Em 2010, fui aprovada nos concursos das secretarias Estadual, para pedagoga e Municipal, para professora**. Optei por assumir o cargo de Professora das Séries Iniciais do Ensino fundamental. Não me vendo atuando na Educação Infantil, busquei uma escola que atendesse o segmento que escolhi. E para a minha surpresa, terminei lotada numa turma de 1º Período da Educação Infantil. [...] **Vivenciar a escola, aprender com as professoras da educação infantil, observar o afeto, a dedicação, testemunhar o amor as crianças, me fez repensar o que eu realmente queria para a minha vida profissional. Senti-me confirmando o meu propósito, fazer educação de qualidade e incentivar sonhos**. Em 2018, transferei-me para o Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner. Parafraseando Rubem Alves, o Hermann é "a escola com que sempre sonhei sem nunca saber que pudesse existir". **Me vejo pertencente a esta escola, é nela que me sinto educadora, como mediadora de aprendizagens e construtora de conhecimentos, o meu próprio e de meus educandos. Encontrei a leveza e a tranquilidade de fazer educação com pessoas e para pessoas. Uma educação que é a própria vida, que leva em consideração seus sujeitos, com seus anseios e suas necessidades. Iniciou-se então, a busca de novas aprendizagens.** (Transcrição de narrativa do Memorial Descritivo)

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

A experiência me levou pra pedagogia. Entre as experiências que eu coloquei no currículo, estava o teatro com marionetes, que eu tinha feito durante uma viagem, e a diretora da escola me convidou pra fazer um trabalho na escola, no projeto verão, nas férias das professoras. **Quando eu entrei pra escola, foi através das experiências que eu fui me formando**. [...] Eu fui uma pessoa de ter combinados comigo mesma, eu faço isso desde criança, e aí eu fiz um combinado comigo mesma de não me acostumar, porque eu escutava histórias que se repetiam. E eu fiz esse combinado de não me acostumar, de procurar estar atenta com o dia a dia, e **aí uma das experiências que me marcou muito como professora, e refletindo sobre isso eu vi que sempre foram os convites que eu não esperava que me transformaram, porque eu fui convidada**. [...] Eu fui requerida a ser professora do

berçário 2, quando eu não escolhi também, e aí eu entrei. No primeiro mês, eu era muito professorinha, eu fui levar a maçã. As frutas eram dadas sempre cortadas para as crianças. E eu fui levar a maçã inteira pra trabalhar a cor vermelha com o berçário 2, e uma criança, que nunca tinha comido maçã, catou a maçã inteira e comeu. **Então, antes de estudar a escuta e participação das crianças, eu tive essa experiência de perceber o quanto a criança podia me ensinar. Parece tão bobo isso, né? Mas é que aquilo me ensinou tanto a estar atenta às crianças, ressignifica a nossa docência. Daí então eu me entreguei, e aquele berçário 2 ressignificou muito a minha docência. Eu aprendi muito com aquelas crianças. [...] Eu tenho muitas, muitas, muitas [experiências], que foi ressignificando a minha docência junto das crianças. [...] por mais que tenha o planejamento, a intencionalidade, é se permitir, ali no momento, de ter esse encontro.** Como foi o encontro com a Pedagogia, que eu não desejei, mas que foi um encontro que mudou a minha vida e que me faz muito feliz hoje, muito realizada. (Transcrição de narrativa do encontro VII do grupo focal)

As narrativas compartilhadas pelas professoras visibilizam alguns episódios vivenciados pelas docentes no início de suas carreiras profissionais enquanto professoras da Educação Infantil, assim como seu ingresso no curso de Pedagogia. Nesse sentido, observo que aspirações e eventos da vida pessoal e profissional das professoras as impulsionaram a escolher a educação como área de profissão.

Para a professora Dionízia, por exemplo, frequentar um curso superior em uma universidade sempre foi um sonho. Nascida em uma família de poucos recursos financeiros, a docente encontrou no âmbito da educação *"uma mola propulsora para a transformação"* de sua vida, de forma que pudesse ser *"uma incentivadora de sonhos"*, exercendo sua docência ao lado de estudantes que vieram da classe popular, assim como ela. Analisando as narrativas comunicadas por Dionízia, noto que sua origem familiar e suas condições socioeconômicas refletiram em seus propósitos como docente da Educação Infantil, despertando a vontade de *"fazer uma educação popular de qualidade para seus pares"*. Assim, entendo que essa vivência experimentada por Dionízia se tornou um compromisso social, uma *"missão de vida"* (GOODSON, 2019) a ser desempenhada em sua jornada como professora. Tais aspectos ratificam os argumentos sustentados por Goodson (2019, p. 148) de que *"o modo como os professores constroem suas realidades profissionais [...] são um contínuo processo de interpretação pessoal e contextual"*. Ou seja, as maneiras como o(a) docente exerce sua profissão estão em profundo diálogo com as interpretações que realiza do contexto em que vive.

Outro aspecto que destaco é o fato de Dionízia, no início de sua carreira profissional, não ter se enxergado como professora atuante na Educação Infantil. No entanto, devido aos acontecimentos da vida, após assumir um cargo como professora da rede municipal de ensino de Manaus, Dionízia foi lotada na Educação Infantil para trabalhar com crianças de pré-escola. O convívio, as relações de afetos e as aprendizagens diárias junto das crianças e colegas de profissão a fizeram repensar sua docência e decidir exercer um trabalho educativo na Educação Infantil. Isto é, a “experiência vivida” (CONTRERAS, 2013, p. 129) na escola a convidou a refletir sobre suas escolhas profissionais e, assim, confirmar seus “propósitos de vida” (GOODSON, 2019), no sentido de oferecer às crianças uma educação de qualidade e desencadeadora de sonhos.

Dessa maneira, compreendo que a experiência, como argumenta Contreras (2019), está relacionada a uma dimensão mais receptiva e reflexiva do que nos acontece. Logo, entendo que, se a professora Dionízia não tivesse se permitido experienciar o cotidiano na pré-escola, não poderia saber o quão gratificante seria atuar nessa etapa, bem como sentir-se *“educadora, [...] mediadora de aprendizagens e construtora de conhecimentos”*, considerando as crianças e suas necessidades, como mencionou no Memorial. Por esse comentário realizado pela professora, também entendo que ela assume um papel de mediadora dos processos de aprendizagens das crianças, pois se coloca como parceira delas (CARVALHO, R. S., 2021), considerando os interesses, demandas e aprendizagens delas em seu trabalho pedagógico intencional. Isso, por sua vez, a meu ver, significa conceber o(a) professor(a) como articulador(a) de um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019).

Outra narrativa que denota a importância da experiência de vida para a formação docente (CONTRERAS; SANTÍN, 2019) é a compartilhada por Júlia. De acordo com a professora, foi o seu trabalho com teatro de marionetes nas escolas que lhe aproximou da Educação, despertando o seu interesse em realizar o curso de Pedagogia. Júlia mencionou igualmente, no grupo focal, que foram os convites realizados no âmbito da docência que a transformaram como profissional, entre eles atuar como professora do berçário. Dessa

forma, observo que essa vivência lhe possibilitou perceber a importância de escutar as crianças e valorizar a participação infantil em sua prática pedagógica.

Percebo ainda que, para a docente Júlia, embora elaborar um planejamento com intencionalidade seja importante na prática educativa com as crianças, permitir-se ir ao encontro delas é igualmente significativo, em sua perspectiva. Isso pode ser depreendido quando a professora faz o seguinte comentário: *"[...] por mais que [eu] tenha o planejamento, a intencionalidade, é [importante] se permitir, ali no momento [com as crianças], de ter esse encontro"*. Considerando a colocação da professora, penso que, para que o(a) professor(a) se sensibilize com aquilo que as crianças dizem, mostrando interesse por suas descobertas e inventividades, é preciso ter disponibilidade e tempo para ouvir as crianças. R. S. Carvalho (2021, p. 77) corrobora o argumento ao mencionar que "estar com as crianças", "de corpo inteiro" na rotina da Educação Infantil é um desafio para os(as) docentes, justamente devido aos tempos acelerados e compromissos institucionais. Isso, por sua vez, na concepção do referido autor, demanda do(a) docente criar outras vias para se fazer presente, de fato, no encontro com as crianças, entre elas a "desativação do tempo, da rotina diária, e a disponibilidade do(a) profissional em deixar-se afetar pelas crianças" (CARVALHO, R. S., 2021, p. 77).

Nessa perspectiva, também entendo que se permitir ir ao encontro das crianças, aprender com elas, observando suas conquistas, suas brincadeiras e as relações que estabelecem entre pares, por exemplo, são maneiras de tornar o currículo da Educação Infantil narrável (GOODSON, 2019). Por isso, quando a professora Júlia menciona, em sua narrativa, que foi resignificando sua docência junto das crianças, constato que ela articula um currículo narrativo, que se desenvolve conforme a vida (e suas relações) acontecem na escola (CONTRERAS; SANTÍN, 2019).

Prosseguindo com a discussão sobre as histórias de formação e experiências de vida, destaco a seguir, da narrativa de Paulo, compartilhada em seu Memorial Descritivo, episódios que constituíram sua docência, assim como sua concepção de currículo na Educação Infantil:

Professor Paulo – São Paulo (SP):

A propósito, comecei a lecionar aos recém completados dezoito anos, no Ensino Fundamental, atuando com jovens multirrepetentes com seus 14, 16 anos. Era um hiato de dois a três anos que se traduziam em um estudante da 4ª série e um professor recém formado. Trabalhei junto ao Ensino Fundamental por dezenove anos num dos meus cargos. Atuei nas cidades de Embu das Artes, Taboão da Serra e, por fim na cidade de São Paulo, rede [municipal de ensino] a qual pertence atualmente. **Nunca fui o mesmo profissional.** Mesmo sem saber “cientificamente” o que significava, procurava realizar uma Pedagogia da Escuta, desemparedar os estudantes, promover problematizações junto com eles e elas de modo a elaborar investigações, registrar passos e compartilhar processos que nos levariam adiante [...]. Após cinco anos neste cargo, assumi outro cargo na cidade de São Paulo e desta vez, na Educação Infantil. Busquei escolarizar meus alunos nos dois primeiros anos, aprisionando seus corpos em cadeiras, oferecendo exercícios estéreis, preocupado como seria o ingresso deles e delas no Ensino Fundamental. Um marco para minha mudança de atitude foi um grupo de professoras que me mostraram a importância de um cotidiano rico, com propostas que permitam às crianças viverem e se descobrirem. Outro ponto importante: mostraram-me que lidava não somente com cabeças e mentes, mas com um corpo repleto de singularidades, necessidades e merecedores de respeito docente. Isso mudou minha vida! Morria um educador – como muitos morreram em mim – e nascia outro – igualmente como outros muitos nasceram durante minha trajetória. Comecei a olhar mais profundamente meus estudantes do Ensino Fundamental, assim como as crianças da Educação Infantil: reparar em seus interesses, dar-lhes poder de decidir o cotidiano, trabalhar para costurar Currículo com interesses, dando significado ao que aprendessem. Focando, agora, na minha trajetória na Educação Infantil, passado esse momento de escolarização, aventurei-me por organizar projetos de trabalho com as crianças, promovendo assembleias para escolha de interesses, colher perguntas, planejar estratégias para buscar soluções e compartilhar o que aprendemos. Minha prática, por grande parte da minha vida, foi bem empírica, sem grande busca por referenciais teóricos. Nos últimos quatro anos, fiquei exclusivamente na Ed. Infantil com meus dois cargos e, aí sim, ampliei meus estudos. Li muitos livros, publicações e participei de formações com foco na Pedagogia da Escuta, na Documentação Pedagógica e em Projetos por meio de resolução de problemas. (Transcrição do Memorial Descritivo)

A narrativa do professor Paulo apresenta um conjunto de acontecimentos vivenciados na docência que incidiram na sua “transformação pessoal” (GOODSON, 2019), proporcionando-lhe construir aprendizagens significativas para a sua prática pedagógica. Por exemplo, ao atuar como professor na Educação Infantil pela primeira vez na sua carreira, Paulo escolarizava as crianças com práticas do Ensino Fundamental, “[...] aprisionando seus corpos em cadeiras e oferecendo exercícios estéreis [às crianças]”. Isso porque o professor estava preocupado com o ingresso dessas crianças nos Anos Iniciais, como é possível depreender da narrativa compartilhada. Contudo, ao se aproximar de um

grupo de professoras com outras concepções curriculares relativas à Educação Infantil – como a valorização do cotidiano e de propostas que promovessem descobertas infantis –, Paulo modificou sua perspectiva de trabalho educativo com crianças de pré-escola.

Dessa forma, compreendo que esse novo saber pedagógico, construído através da experiência na relação com o outro (CONTRERAS, 2016), transformou o professor enquanto profissional. Entendo que, no início da sua carreira docente na Educação Infantil, Paulo apresentava um “ponto de vista propedêutico de infância” (CARVALHO, 2021, p. 88), estando a centralidade do seu trabalho educativo em preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Contudo, posteriormente, sua concepção de currículo da Educação Infantil se modificou. Para Paulo, o currículo passou a ter mais sentido quando os interesses e participação das crianças no cotidiano da pré-escola ganharam centralidade. Em razão disso, como é possível perceber na narrativa apresentada, o docente passou a realizar projetos, promover assembleias com as crianças, investir em perguntas e promover espaços para a partilha de aprendizagens em suas práticas pedagógicas.

Desse modo, através as ações e concepções curriculares do professor, observo que ele se aproxima das orientações e definições preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009). Como orientação, destaco o artigo 9º, inciso V, o qual indica que as práticas pedagógicas, através das interações e brincadeiras, devem garantir experiências que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (MEC, 2009, p. 4). Para além da aproximação com as DCNEI (MEC, 2009), Paulo defende a centralidade das interações e brincadeiras em sua docência na pré-escola, assim como ressalta a importância dos processos de formação em sua constituição docente. Trata-se de um posicionamento importante do professor, especialmente em tempos nos quais a visão propedêutica da Educação Infantil, desde a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), tem sido amplamente difundida.

A partir da discussão apresentada, ressalto que, embora tenha selecionado apenas algumas narrativas para visibilizar a discussão sobre as histórias de vida docente, a leitura dos Memoriais Descritivos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa possibilitou-me perceber um *ethos* docente atravessado pela formação, pelas experiências profissionais e

de vida de meus(minhas) interlocutores(as). Além disso, permitiu-me colocar sob suspeita a noção de uma identidade docente singular, prescrita nas políticas curriculares de Educação Infantil. Pelo contrário, tive contato com professores(as) que atuam em contextos diversos, que têm diferentes demandas e que, com base em suas histórias de vida (CONTRERAS, 2016), significam e reinventam o currículo nas instituições em que atuam. Ou seja, como venho discutindo em outras oportunidades (CARVALHO, R. S.; BERNARDO; LOPES, 2021), não existe uma identidade docente, mas posições de sujeito que os(as) professores(as) assumem frente às demandas do nosso tempo.

Na próxima seção, apresento o segundo foco de discussão da presente unidade de análise.

5.1.2 Compreensões de currículo dos(as) professores(as)

Prosseguindo a discussão analítica desenvolvida nesta unidade de análise, considero pertinente focalizar as compreensões dos(as) docentes participantes da pesquisa a respeito do currículo da Educação Infantil. Como venho argumentando no decorrer da dissertação, as compreensões sobre currículo são atravessadas pelas histórias de vida, de formação, assim como pelas experiências docentes no território das instituições e redes de ensino em que atuam.

Esclareço que, ao me propor discutir as compreensões de currículo dos(as) docentes participantes da pesquisa, estou procurando visibilizar os modos como eles(as) significam as políticas curriculares no âmbito de suas práticas cotidianas com as crianças. Para tanto, procurarei evidenciar as aproximações, as reinvenções e as resistências dos(as) docentes nos processos de exercício da docência na pré-escola. A seguir, compartilho narrativas das professoras Júlia e Maria Flor e do professor Paulo:

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

Nós temos um PPP na escola, que foi feito com muito esforço democrático, com muita participação, mas **ainda penso que esse PPP dá muito conta dos princípios que se quer, mas não tanto do currículo, não chega a nortear para esse professor que recém chega na escola.** Aonde que eu me norteio? **Me volto bastante para as**

DCNEI. Desde que chegou a implementação da Base, que a gente percebe que perde a rede, que a gente percebe que chega o apostilamento, eu me volto de maneira até bem fiel a DCNEI e busco nela, como um mantra. Quando eu penso em elaborar uma proposta eu vou lá. **Se eu estou sabendo articular os saberes dessas crianças com a ampliação de repertório. É o que eu penso.** Desde o ano passado, quando eu voltei pra sala, eu comecei a traçar isso junto com as famílias, no início do ano. A apresentar algumas diretrizes de como seria o currículo pensado por mim, dizendo que iria conhecer as crianças e junto com as famílias, que tem contribuído com isso. [...] **No meu planejamento e na minha vivência junto das crianças busco observar, como acontecem as interações entre as crianças, das crianças com os ambientes, com os materiais.** Como as crianças brincam, como posso ampliar as possibilidades de investigação através das brincadeiras. A escuta delas me orientam para os movimentos! (Transcrição de narrativa do *chat* do Zoom durante o encontro III do grupo focal)

Professor Paulo – São Paulo (SP):

Documentar o cotidiano vivido e os projetos realizados, dar visibilidade às ações das crianças, estabelecer por meio desta documentação boas relações de trocas com as famílias foi uma grande conquista na minha carreira! [...] O Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil é a base da documentação que procuro traduzir em minha prática cotidiana, costurada com o Projeto Político-Pedagógico e com Pedagogias Participativas. No entanto, **preciso confessar que ao planejar, minhas bases são as crianças com quem atuo, o lugar social em que vivem e as relações mais amplas que ocorrem com outras pessoas com as quais convivem. É desse conhecimento delas que partimos o planejamento, ampliando experiências, vivências, investigações, saberes de forma que sejam significativos e não criem cisões, como por exemplo, corpo e mente!** [...] Se antecipar alfabetização de modo mecânico e esvaziado de sentido não é um problema, ao menos por enquanto, temos outros: **a superlotação das turmas na razão de 35 crianças por educadora, a ausência de recursos humanos para o apoio necessário, as dificuldades com recursos materiais e um número de, às vezes, três a quatro crianças com deficiência por turma, novamente, sem o apoio preciso para que possam ser acompanhadas de acordo com o que suas singularidades.** [...] A vida de professor não está tranquila. Há mais de vinte anos participo de movimentos de greve e reivindicações diversas e, nos últimos anos, temos colecionado derrotas que vão desestruturando nossa carreira e, muitas vezes, a vontade de largar tudo e fazer outra coisa da vida passa pela minha cabeça – e de outras pessoas! (Transcrição da narrativa do Memorial Descritivo)

Professora Maria Flor – São Luís (MA):

Se existe (in) coerência no trabalho da equipe docente, repercute visivelmente na Proposta Pedagógica da Instituição. Esses processos foram notórios para dialogarmos entre pares, trazendo à baila vários questionamentos: **Qual é o nosso papel como professor/a? Quais concepções temos de infância, criança e educação infantil? As propostas ofertadas para as crianças contribuem para o seu processo de investigação ou doutrinação? Indagações como estas, perduraram em encontros formativos para despertarmos da inércia que estávamos e com isso, geraram incômodos pela disparidade de um trabalho diferenciado do outro, que**

causava comparações e estranhamentos para as famílias. Apesar dessas reflexões serem no coletivo, nem todas se sentem tocadas pelas discussões e falas promovidas no Grupo [de professores]. [...] **Vejo com o olhar mais reflexivo e atento frente ao meu trabalho como docente da pré-escola e a necessidade de me aproximar mais das crianças e famílias para que tenha sentido e significado, preocupar menos com as demandas institucionais e um tempo voltado para os interesses das crianças. Mesmo estabelecendo os estudos e reflexões constantes na desconstrução de pensamentos nos paradigmas dominantes, somos bombardeados pelas demandas burocráticas e obstáculos que desconsidera uma docência autônoma e autora de sua própria prática.** Destaco no meu contexto, **fichas de planejamento prontas e linear pautadas em objetivos de aprendizagem da BNCC**, proposta pedagógica inconclusa na Rede Municipal, ocasionando uma celeuma nas Instituições de Educação Infantil com práticas obsoletas e descontextualizadas, presença constante das Empresas e Ongs propondo Programa e Propostas de Trabalho na Rede, como a Fundação Airtton Senna e Lemann, sem contar a escolha do famigerado Livro Didático, com o Termo de Aceite assinado pela SEMED e para piorar a situação, a maioria das Instituições seguiram a trilha do absurdo. Na Instituição o qual trabalho, a decisão foi unânime em NÃO optar, mas como temos uma Escola Anexo, a unanimidade foi invertida. Pela diferença de um (01) voto, a decisão foi para a escolha dos exemplares. [...] Reconheço que falta muito para avançarmos, por isso damos às mãos a quem **acredita em uma educação infantil que não seja uma continuidade do Ensino Fundamental [...]**. (Transcrição do Memorial Descritivo)

Mediante a leitura, é possível observar que os(as) docentes sinalizam a importância da articulação entre os saberes e experiências das crianças e os conhecimentos historicamente acumulados, a partir da mediação do(a) professor(a). Tal compreensão se aproxima da concepção de currículo proposta nas DCNEI (BRASIL, 2009). Júlia, por exemplo, ressalta a imprescindibilidade de que *"[...]sejam ampliados os repertórios das crianças [...]"* e da aproximação com as famílias como parte de um projeto educativo no qual cuidar e educar são vistos de forma indissociável.

Nessa perspectiva, Paulo defende a importância da documentação pedagógica, como modo de se aproximar das demandas das crianças e de comunicar à comunidade escolar o trabalho docente que realiza. Além disso, posiciona-se contra a superlotação das salas de pré-escola na rede de ensino paulista, destacando a incoerência entre os princípios presentes no *Currículo da cidade* de São Paulo (documento orientador da rede) e o contexto das escolas situadas na periferia. Por sua vez, Maria Flor destaca a necessidade de escutar as crianças e famílias enquanto princípio ético e político do trabalho docente.

De modo semelhante, a professora Maria Flor indaga o papel docente na pré-escola, assim como apoia que o(a) professor(a) efetivamente se aproxime das crianças, pense no planejamento das propostas e, acima de tudo, se posicione em relação às demandas burocráticas e fichas de planejamento advindas após a homologação da BNCC (BRASIL, 2017). Destaco, dentre as narrativas compartilhadas, a escuta, a aproximação das crianças e de suas famílias, e a articulação dos saberes das crianças com os conhecimentos sistematizados como uma forma de compreensão dos(as) professores(as) sobre o currículo da Educação Infantil. Trata-se, sem dúvida, de uma aproximação ao que R. S. Carvalho (2021, p. 72) denomina o "infraordinário da docência com crianças". Isso porque, conforme pode ser percebido, mesmo enfrentando diferentes adversidades, os(as) docentes assumem o desafio ético e político de estar com as crianças e as famílias, executando um trabalho intencional, respeitoso e acolhedor às demandas de seus(suas) interlocutores(as).

Além disso, é notório o processo de refração (GOODSON, 2019) das políticas de currículo nas narrativas compartilhadas, assim como os modos como os(as) professores(as) atribuem sentido ao currículo por meio da produção de suas narrativas. Em relação a esse aspecto, chamo a atenção para a própria noção de "currículo narrativo" (GOODSON, 2019) e questiono: quem escuta o(a) professor(a) na escola? Há, nas redes de ensino, a possibilidade de produzir sentidos sobre o currículo? No contexto das escolas públicas de Educação Infantil, há espaço para a partilha de narrativas sobre o currículo da pré-escola, foco de discussão de minha dissertação?

Como venho defendendo, a produção de narrativas e a possibilidade de partilha possibilitam que os(as) docentes pensem sobre os processos de exercício da docência e assumam a construção do currículo a partir de processos de contestação, invenção e autoria. Sem dúvida, não se trata de uma tarefa simples, mas de um desafio que se coloca no tempo presente frente aos apostilamentos, sistemas de ensino e demandas pela alfabetização compulsória das crianças na pré-escola.

Prosseguindo a discussão, compartilho a seguir as narrativas do professor Luna e das professoras Norma e Maria João, as quais denotam outros pontos de vista dos(as) docentes sobre o currículo da Educação Infantil e o papel dessa instituição para a sociedade:

Professora Norma – Campo Grande (MS):

Penso que o grande desafio de atuar na pré-escola é desvincular a escola de Educação Infantil de um lugar em que os pais deixam as crianças para trabalhar, e ao mesmo tempo têm expectativas que seus filhos saiam alfabetizados da etapa. Também tirar os vícios dos profissionais mais antigos que veem a Educação Infantil como uma em etapa que as crianças devem apenas pintar, completar linhas pontilhadas de algumas atividades. (Transcrição de narrativa do encontro VII do grupo focal)

Professor Luna – Guaíba (RS):

Atualmente na escola oportunizo na sala de aula espaços de interação e socialização, através de livros, brinquedos, brincadeiras, jogos, recursos naturais, utensílios e objetos desconstruídos. Todos que possam estimular o diálogo, a interação, a criatividade, prezando sempre pelo respeito. Oportunizando espaços de conversas individuais e coletivos. Acredito muito na linha do contato com a Natureza, um espaço de horta, de cuidado, de plantio e de colheita, no tempo certo, do semear, do cuidar, manusear, observar e de relatar as experiências vividas. Prezo pela autonomia da criança, pois estar em uma sala com 25 crianças, muitas vezes passa por despercebido um detalhe, o acesso a algum material, por exemplo. E incentivar a autonomia facilita a organização da criança e apropriação dos espaços. (Transcrição de narrativa de Memorial Descritivo)

Nas colocações de Norma e Luna, noto os posicionamentos dos docentes a respeito do papel da Educação Infantil na educação das crianças e os desafios que enfrentam nessa etapa no cotidiano, os quais reverberam em suas compreensões de currículo para essa etapa. Na concepção da professora Norma, a Educação Infantil não é apenas um espaço para os pais deixarem seus(suas) filhos(as) para trabalhar, nem para ofertar propostas enfadonhas às crianças, de “[...] apenas pintar, completar linhas pontilhadas de algumas atividades [...]”, preparatórias para o Ensino Fundamental. Na perspectiva de Luna, os espaços da Educação Infantil devem ser pensados de modo intencional, significativos e apropriados para as crianças que passam longos períodos na instituição.

Nos apontamentos realizados por Norma, constato o posicionamento da professora quanto a não reduzir o espaço da Educação Infantil a um lugar a serviço das famílias, como se não houvesse um trabalho educativo intencional cujo foco são as crianças, sujeitos de direitos, dotados de ação social e produtores de cultura (BARBOSA, M. C., 2010). Na verdade, a Educação Infantil – enquanto etapa caracterizada como espaço institucional não

doméstico (MEC, 2009) que cuida e educa as crianças – complementa os cuidados familiares. Ao mesmo tempo, entendo as realidades das famílias de classes populares que precisam deixar seus(suas) filhos(as) na escola, ambiente seguro e confiável, para poderem trabalhar e adquirir seu sustento para uma melhor qualidade de vida.

Diante disso, ressalto que se deve compreender a Educação Infantil como espaço de cuidado e educação das crianças, permeado por relações educativas que asseguram seu direito de brincar, de se expressar, de estar em contato com a natureza, de se sentir em um local seguro, constituindo, assim, uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998). E o(a) professor(a), nesse contexto, é o(a) responsável por dar apoio às crianças em seus processos de aprendizagens e em suas conquistas e dificuldades tecidas no cotidiano da Educação Infantil; bem como por articular um currículo que resulte em experiências e conhecimentos possíveis de serem significativos às crianças, como tenho discutido nesta dissertação.

Desse modo, é justamente a essa prática pedagógica intencional que se refere o professor Luna, ao mencionar que, na escola onde atua, busca oferecer espaços de “[...] interação e socialização, através de através de livros, brinquedos, jogos, recursos naturais e objetivos desconstruídos [...]” às crianças. Noto que, para o docente Luna, é importante que o contexto educativo da pré-escola seja, de fato, um espaço de estabelecimento de relações, vínculos, cuidados, explorações e experiências a serem construídas e vivenciadas pelas crianças, sendo acompanhadas pelo(a) professor(a).

Portanto, através das narrativas de Norma e Luna, é possível perceber que a Educação Infantil e o currículo dessa etapa são específicos, diferenciando-se do Ensino Fundamental, como preconiza Rocha (1998). A professora Norma, inclusive, como se pode observar em sua narrativa, contesta quando são realizadas práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, como a alfabetização.

Perante essa discussão, convém reiterar que a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998) – pedagogia da qual se apropriam Norma e Luna, por exemplo – é ressignificada nas políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, como é o caso das DNCEI (MEC, 2009) e da BNCC (MEC, 2017), entendidas, por mim, como *narrativas sistêmicas* (GOODSON, 2019). Tais documentos, por sua vez, funcionam como balizadores de práticas

pedagógicas de muitos(as) professores(as), porém de forma contextual e com posicionamento crítico, como se nota na narrativa a seguir, da professora Maria João:

Professora Maria João – São Leopoldo (RS):

Mesmo estando dentro de uma rotina institucional busco estar construindo o cotidiano com as crianças. A flexibilidade no planejamento, os anos de experiência, a liberdade dentro do ambiente escolar, de escolha de espaços me permitem ter essa premissa de que o fio condutor, entre aquilo que penso pedagogicamente e o que vivo com as crianças, é um currículo vivo, e dar sentido ao que construímos juntos. Os documentos servem para embasar minhas ações, mas, principalmente eles estão refletidos nas minhas reflexões posteriores as vivências das e com as crianças. [...] Ao longo da minha caminhada tenho buscado refletir através das leituras, de formações que me auxiliam a reformular minhas concepções sobre a BNCC e as infâncias e crianças. **Então, acho fundamental que deixar registrado aqui, que não tomo a BNCC como um currículo, uma lista prescritiva de conteúdos, em que irei basear o meu planejamento. Até porque não realizo a leitura desta forma do documento, e acredito que seja ainda necessário que façamos movimentos de pensar como elaborar a parte diversificada deste currículo, que está descrito na BASE, como a parte que fala da realidade das nossas crianças e comunidade.** Busco procurar em todos os documentos as possibilidades de realizar um trabalho pedagógico mais próximo as minhas crianças. Utilizando para além da BNCC, o Documento do Território de São Leopoldo, o PPP, as Diretrizes e o Referencial. Além de autores, das Pedagogias da Infância, que contemplam um planejamento através do próprio grupo de crianças. Sem esquecer, o mais importante que são o cotidiano da escola e a escuta das crianças, através das observações nas interações entre eles, entre as crianças e adultos, do desenvolvimento de todos e de cada um. Afinal, cada um importa! (Transcrição de narrativa de Memorial Descritivo)

Mediante a leitura da última narrativa desta unidade de análise, percebo inicialmente que a professora Maria João *refrata* (GOODSON, 2019) as indicações das DCNEI (MEC, 2009) e da BNCC (MEC, 2017), assim como outras *narrativas sistêmicas* (GOODSON, 2019), como o Referencial Curricular da São Leopoldo e o Projeto Político-Pedagógico da escola de Educação Infantil onde atua como docente.

Compreendo que todos esses documentos curriculares, de algum modo, se refletem nos sentidos que a professora atribui ao currículo da Educação Infantil. Percebo esses aspectos quando a professora, na narrativa compartilhada, menciona que busca construir um cotidiano com as crianças, ter flexibilidade no planejamento, viver e dar sentido às aprendizagens construídas junto das crianças no espaço de vida coletiva, de maneira a

vivenciar um “currículo vivo”, narrável (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019) na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, percebo que a docente pensa o currículo da Educação Infantil considerando as indicações da BNCC (MEC, 2019), no sentido de essa política ser articulada de forma diversificada e contextual em sua prática pedagógica. Ou seja, a professora realiza um movimento de *integração* (GOODSON, 2019) da Base. Assim, a professora não concebe a BNCC (MEC, 2017) como sendo o currículo em si, composto por uma listagem prescritiva de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e que pautará o seu planejamento. A docente realiza uma outra leitura do documento: ela considera a BNCC (MEC, 2017) como sendo necessária apenas para pensar contextualmente as realidades das crianças e da comunidade que frequenta a escola onde atua; as prescrições dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não pautam o seu planejamento docente nesse contexto.

Contudo, como será possível notar em narrativas posteriores de Maria João, como na terceira unidade de análise, *Narrativas sobre políticas curriculares: processos de refração docente no cotidiano da pré-escola*, a rede pública de ensino do município onde atua a professora, São Leopoldo, não adotou, por exemplo, os sistemas de apostilamento e livros didáticos para a pré-escola alinhados à BNCC (MEC, 2017), materiais estes que tanto têm a intenção de direcionar (e formatar) o trabalho educativo dos(as) professores(as) nas escolas de Educação Infantil públicas do Brasil (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021).

Por essa via, entendo que Maria João não está sendo obrigada a adotar as prescrições da Base – como os objetivos e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência – no seu planejamento, como os(as) docentes das outras regiões do país. Penso que essa realidade vivenciada pela professora a possibilita constituir um outro posicionamento em relação à BNCC (MEC, 2019), concebendo essa política de forma mais positiva e possível de ser discutida e articulada nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Contudo, reitero que, enquanto pesquisadora, tenho um ponto de vista diferente. Do meu ponto de vista, a Base é tão prescritiva e diretiva em suas orientações que não funciona como um “complemento” a ser articulado nas escolas. A intenção dessa política é

ser, sim, o próprio currículo, um currículo universal, básico, comum, para todas as escolas da rede pública de ensino, cujo objetivo é funcionar como uma política de controle, alinhada a uma perspectiva neoliberal de educação (MACEDO, 2018), gerando, assim, muitos lucros para as empresas privadas parceiras do governo federal.

Esta unidade de análise tratou das histórias de vida e formação docente, bem como das concepções de currículo de alguns(mas) professores(as) participantes da pesquisa. Dessa maneira, na próxima seção, prosseguirei com as análises das narrativas docentes, discutindo e mostrando outros sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) ao currículo da Educação Infantil, associado ao cotidiano da pré-escola.

5.2 NARRATIVAS SOBRE CURRÍCULO E COTIDIANO NA PRÉ-ESCOLA

Um dos sentidos de um currículo narrativo, de acordo com Contreras e Santín (2019), é quando os(as) docentes exercem a sua docência a partir de suas histórias de vida. Ou seja, conforme o(a) professor(a) vivencia o seu ofício docente, é o seu próprio currículo pessoal que entra em jogo. Dessa maneira, viver o ofício docente na Educação Infantil implica o envolvimento com o cotidiano, junto das crianças. Esse cotidiano é constituído por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens experimentadas pelas crianças e pelos adultos que circulam no espaço coletivo da instituição, conforme argumentam R. S. Carvalho e Fochi (2017). Nesse processo, de acordo com os referidos autores, existem modos de fazer e de criar conhecimentos no dia a dia que mobilizam a construção de sentidos pessoais e coletivos, principalmente para as crianças que frequentam a escola.

Assim, a ação pedagógica intencional docente é fundamental na promoção das aprendizagens no cotidiano da Educação infantil, de forma a constituir uma *pedagogia do cotidiano*, a qual é definida por R. S. Carvalho e Fochi (2017, p. 25) como: 1) uma maneira de compreender que as crianças vivenciam a vida cotidiana através de encontros, propostas, sucessos e dificuldades; 2) um modo de promover diariamente experiências às crianças que lhes possam ser significativas; 3) uma possibilidade de ter como basilares da ação pedagógica as interações e as brincadeiras, como também as investigações,

experimentações e descobertas das crianças sobre si, o Outro e o mundo; e 4) “uma ‘tradução’ dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância [...] em modos inteligíveis de atuação dos professores”.

Mediante o exposto, nesta seção, realizo uma análise das narrativas dos(as) docentes a respeito do currículo e do cotidiano na pré-escola. As narrativas que compõem esta unidade são relativas, em especial, ao tópico de discussão do encontro II do grupo focal, “Currículo e cotidiano: as práticas diárias dos(as) professores(as)”. Para fomentar a discussão, conforme explicito no capítulo 4, utilizei trechos de artigos (OSTETTO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; CARVALHO, R. S., 2021; SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020; CARVALHO, R. S.; FOCHI, 2016) que tratavam do assunto em pauta. Em seguida, na ocasião, realizei algumas perguntas sobre o trabalho educativo na pré-escola, como: quais são as intenções do grupo ao pensar uma proposta pedagógica? Que tipos de materiais utilizam? A escola oferece subsídios nesse contexto? Como são organizados os tempos e os espaços no cotidiano da escola onde atuam? As crianças participam do planejamento docente?

Com base nesses questionamentos, foram compartilhados diferentes pontos de vistas pelos(as) professores(as) participantes sobre os modos como planejavam suas práticas pedagógicas, como os materiais, espaços e tempos eram articulados no cotidiano nas escolas onde atuavam, as relações que estabeleciam com as crianças em contexto de vida coletiva e as reverberações do período da pandemia da COVID-19 no trabalho educativo na Educação Infantil. Em razão desses aspectos, defini dois eixos de discussão para desenvolver as análises das narrativas sobre currículo e cotidiano na pré-escola, a saber: a) Sentidos que os(as) docentes atribuem à noção de cotidiano na Educação Infantil; e b) O cotidiano da pré-escola em tempos de pandemia.

5.2.1 Sentidos que os(as) docentes atribuem à noção de cotidiano na Educação Infantil

As narrativas docentes selecionadas para este eixo denotam os modos como os(as) professores(as) participantes da pesquisa pensam a noção de cotidiano na pré-escola. A seguir, apresento o conjunto de narrativas selecionado:

Professor Paulo – Embu das Artes (SP):

Então, nessa questão das intenções para a proposta pedagógica, eu penso que antes, e aí eu acho que contemplado em alguns trechos compartilhados, eu penso muito do macro pro micro, antes de chegar lá na proposta. Eu penso no currículo da minha cidade, eu penso no projeto político-pedagógico da unidade escolar, [...] na escuta das famílias, quais as expectativas, quem são essas famílias, muito lá do que está falando acho que no primeiro trecho. **E na escuta permanente das crianças.** Esse é o recheio maior. **É o que as crianças produzem, o que eu vou escutando dessas vivências das crianças.** [...] Nessa questão das intenções na proposta pedagógica, eu penso muito nas perguntas que eu me faço com relação às crianças, na relação entre elas, na relação com o que é proposto, em novas perspectivas que elas vão apontando através da fala e até do não falar. Nesse contexto todo, vem a questão dos **materiais, desde os estruturados e não estruturados, confeccionados, a materiais da natureza.** A gente vai se alimentando muito disso tudo que vai se oferecendo. A escola oferece subsídios, mas nem sempre é o que é possível. Tem lá os limites, às vezes não tem verba, às vezes não pode gastar por esta ou aquela burocracia [...] já se foi a época da falta de verba. Hoje em dia são as burocracias. Pode ou não pode gastar com isso ou aquilo e tudo mais. Penso ainda que, na minha escola, onde estou desde 2020, **os tempos e espaços são organizados muito na perspectiva da organização da escola como um todo e dos adultos.** Eu, no meu cotidiano, o que eu posso fazer com as crianças, a gente subverte isso. **Aqui em São Paulo, temos a linha do tempo, dos espaços e lugares que vamos. Nós estendemos isso. De repente ficamos em um espaço mais tempo ou não vamos em um espaço toda a semana, só de 15 em 15, e vai fazendo essas mudanças na escuta com as crianças.** (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

Professor Luna – Guaíba (RS):

Lembra, pra gente pensar em um **planejamento?** Então, vou ser bem específico. Como nós viemos agora de uma pandemia, e uma das situações da nossa escola também, por trabalhar com uma população bem carente, é a nossa preocupação com alimentação. **Então, a escola fornecia kits de alimentação para os familiares e, dentro desse projeto, nós sentimos a necessidade de apresentar para as crianças e famílias um espaço de horta, que é algo que, particularmente, eu gosto de trabalhar e além da revitalização da escola.** Quando a gente apresentou, com muito entusiasmo, também porque amamos o que a gente faz, [...] foi algo muito aceito por eles [famílias e crianças]. A partir dessa proposta, nós iniciamos com as pesquisas e tivemos a sensibilidade de observar por onde iam esses interesses [das

crianças]. Estávamos trabalhando a horta e daqui a pouco apareceram as formigas. Por que as formigas estavam ali? Então nós desviamos tudo e fizemos uma pesquisa sobre as formigas, depois fizemos uma pesquisa sobre as aranhas, caracóis e continuamos com o nosso projeto de horta. Em nosso projeto, a gente busca que seja sempre flexível na escola e sempre ouvindo as crianças. Nós somos os ouvintes, na verdade. Eles são as nossas principais ferramentas. Nós sempre escutamos a eles e partindo desse interesse. Quando a gente fala dos tipos de materiais que usamos, como o Paulo falou, para nós faltam recursos e tem a burocracia também. Nós doamos, nós pedimos [...] e vamos atrás de outros recursos, doadores, pessoas que queiram contribuir para o desenvolvimento da Educação e a gente consegue atingir os nossos desafios e objetivos. Trabalhamos com não estruturados, estruturados. No ano passado, criamos uma caixa de areia, que não tinha, fizemos um espaço de pesquisa, as hortas, revitalizamos toda a pracinha, pintamos junto com eles [as crianças] as casinhas. Fizemos tudo junto com eles para que possam se apropriar também. Não é nada forçado. Nós disponibilizamos isso pra eles, e a produção deles também. A organização do tempo é o que eu tenho mais dificuldade, porque, por ser uma escola muito pequena de pátio, tem muitas turmas, e os horários são muito reduzidos pra tudo. É uma rotina muito quebrada. Tu entrou, em seguida tu já lancha e volta pra sala de aula, tu começa uma proposta e já tem uma outra refeição ou pátio. Eu brinco com eles, que parece uma rotina de presidiário. A gente está em um pátio aí tem que ir para outro, porque outra turma tem que ir para aquele pátio. Até um presidiário tem mais tempo de pátio do que a educação, nesse caso, pelo menos lá onde nós trabalhamos. O meu problema hoje é a questão do tempo, que eu procuro sempre conciliar o melhor tempo para prolongar essa pesquisa e para que eles possam ter uma aprendizagem significativa e que possam desfrutar desse momento em contato com essa aprendizagem, com esses recursos. Então, se nós vamos dar início na sala de aula, eu procuro estender até o pátio para que haja uma extensão para que a gente volte para a sala de aula, continuamos nesse processo também. Eu acredito que é isso. Não sei se eu passei meus três minutos [rindo]. (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

A partir das narrativas compartilhadas por Paulo e Luna, é possível observar inicialmente os modos como os(as) docentes pensam sobre o planejamento, assim como aspectos contextuais das escolas onde atuam, envolvendo as variáveis de tempo, espaço e materiais, que constituem o cotidiano de tais instituições. Percebo que tanto Paulo quanto Luna elaboram suas propostas pedagógicas com base nos interesses, saberes, desejos e curiosidades das crianças, além de considerarem a relação com as famílias para potencializar o trabalho educativo.

Nesse sentido, considerando a narrativa de Paulo, compreendo que o ato de escutar as crianças, indagá-las, estar atento a como elas se expressam “[...] através da fala e até do não falar [...]” constituem aspectos relevantes de serem considerados no cotidiano

da Educação Infantil pelo(a) professor(a), pois a possibilita ele(a) pensar em propostas que possam ser significativas para as crianças com as quais atua diariamente.

Nesse contexto, oferecer materiais *“desde os estruturados e não estruturados”* é uma forma que o docente encontra de articular a relação das crianças com diferentes materialidades no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, o docente Luna também busca realizar um trabalho educativo intencional com as crianças, com base na escuta e no diálogo com elas. Através da narrativa compartilhada por Luna, noto que o projeto da horta realizado em sua escola para oferecer alimentos às crianças e às famílias, pensando em uma relação contextual com a comunidade, é igualmente uma forma de o docente refletir sobre o cotidiano na Educação Infantil. Percebo que tal projeto funcionou como um disparador de curiosidades das crianças, pois estas perceberam que, na horta, também havia formigas. O docente Luna, percebendo essa descoberta das crianças, prosseguiu com novas propostas nesse projeto, ampliando-o para investigações de outros insetos, como aranhas e caracóis.

Analisando as colocações dos docentes Paulo e Luna, observo que os professores estão atentos ao cotidiano com as crianças, percebendo as investigações, indagações, descobertas e proposições que emergem diariamente na escola (CARVALHO, R. S.; FOCHI, 2016). Essas observações denotam um olhar sensível e comprometido dos professores, mostrando que eles são parceiros das crianças, interessados em ampliar os saberes e as experiências delas no cotidiano da pré-escola (CARVALHO, R. S., 2021). Formosinho e Formosinho (2016) corroboram a discussão ao argumentar que construir uma pedagogia com a criança exige do(a) profissional da Educação Infantil descobrir o gosto e a prática de observar seu grupo de crianças, anotando suas descobertas e percebendo os modos como elas estabelecem relações com o ambiente educativo no dia a dia da escola.

Todavia, destaco que realizar tais observações no cotidiano da Educação Infantil requer tempo, ou, ainda, *“desativação do tempo institucional”*, de acordo com R. S. Carvalho (2021, p. 77), ou seja, uma desativação do tempo no sentido de permitir-se se envolver com as crianças, *“viver o presente”* com elas, acompanhando suas conquistas, dificuldades, encontros e criações. Contudo, é um desafio para o(a) docente estar atento a

todos esses aspectos no cotidiano, devido às demandas institucionais que precisa cumprir (CARVALHO, R. S., 2021), como se pode perceber nas narrativas dos professores Paulo e Luna.

Na concepção de Paulo, os tempos e os espaços na escola onde atua são estruturados em uma perspectiva adultocêntrica, precisando se adaptar a essas variáveis no cotidiano da instituição. Para Luna, também é um desafio lidar com os tempos, pois, segundo ele, *"[...] por ser uma escola muito pequena de pátio, tem muitas turmas e os horários são muito reduzidos pra tudo. É uma rotina muito quebrada"*. No entanto, através das narrativas dos docentes, percebo que tanto Luna quanto Paulo, por compreenderem que a organização do tempo na Educação Infantil incide nas relações e nas aprendizagens das crianças, buscam qualificar e prolongar os tempos no cotidiano dentro das possibilidades existentes na escola, bem como em suas práticas educativas.

Além disso, destaco a relevância dos materiais no cotidiano da Educação Infantil. Noto que o professor Luna, por exemplo, preocupa-se em adquirir recursos para ofertar materiais às crianças em contexto de vida coletiva, principalmente através da arrecadação de doações. Na escola onde atua, Luna também disponibiliza materiais estruturados e não estruturados no cotidiano das crianças, assim como organiza espaços de pesquisa e de exploração com a participação das crianças, como é o caso da revitalização das pracinhas da instituição.

Mediante as colocações de Luna, entendo que os materiais impactam com profundidade na maneira como se vive o cotidiano e os tempos e os espaços (CARVALHO, R. S.; FOCHI, 2016). Nesse contexto, penso que as ações das crianças sobre as materialidades e a participação delas na construção de espaços e nas práticas educativas na vida diária da escola são formas de engajá-las nas decisões da instituição, de potencializar os processos de construção de seus conhecimentos, além de convocar os(as) docentes a estarem continuamente pensando em propostas pedagógicas que, de fato, legitimem e articulem os saberes e as experiências das crianças. Afinal, essas concepções referentes à participação infantil em diferentes situações do cotidiano são modos de

conceber um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019) na Educação Infantil.

Prosseguindo com as discussões, a seguir apresento as narrativas das professoras Jonatan, Norma e Júlia. As docentes mostram como vivem e pensam o cotidiano de sua escola junto das crianças:

Professora Jonatan – São Francisco do Conde (BA):

Ouvindo os colegas, as nossas realidades não são tão diferentes. Aqui [Bahia], eu vou começar ao contrário, pelo espaço. **Realmente o que mais nos incomoda é o tempo e o espaço, na minha escola. Por ser um prédio, a gente faz muita coisa fora da escola, nas praças ao redor para que consiga alcançar todas as crianças, para que todos participem.** Nós fazemos muitas atividades fora da escola, devido ao espaço ser um prédio. O que temos são corredores, e a área que chamam de parque é muito sol, tem muito brinquedo também, fica meio que sufocante para as crianças. **Eles não têm interesse muitas vezes em explorar aqueles brinquedos, querem participar realmente do que a gente trouxe de novo.** O espaço não foi pensado para ser uma escola de Educação Infantil, e essa escola sempre foi de Educação Infantil, nunca foi de Fundamental. Então foi algo que não foi pensado. **Em relação aos materiais, a escola sempre está disposta a comprar. Como os colegas falaram, é mais uma questão burocrática mesmo.** Às vezes, a gente quer comprar um determinado material para usar na Festa Junina, então a gente já pensa em dezembro do ano anterior, porque sabemos que tem toda a questão burocrática para atravessar. Na minha escola, o município não se retém tanto assim, temos acesso tranquilamente aos materiais, tanto os não estruturados, elementos da natureza que a gente pode trazer. **A gente consegue trabalhar com bastante materiais na escola e fora dela. A gente sempre planeja para todo mundo fazer alinhado, porque, como a gente tem pouco espaço na escola, sempre pensamos quais objetivos vão alcançar, se aquilo é interessante para a criança.** Como entramos para trabalhar nesse município em 2017, tinha muita gente do concurso anterior, pessoas que até já se aposentaram, mas que tinham uma outra visão, então houve um embate muito grande quando a gente chegou, mas conseguimos alinhar as coisas. Tinha muito aquela questão de fazer atividade para prender a criança, não precisa de muito movimento, muito barulho, agitar muito a turma. **Então a gente começou a repensar e fazer algumas leituras, o que é interessante para nossas crianças? Como o Paulo falou, ouvir as famílias é muito importante, porque eles nos ajudam a realinhar, a organizar o nosso planejamento.** E é isso. (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

Professora Norma – Campo Grande (MS):

Boa tarde a todos. Aqui na instituição em que eu leciono em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, há muito já vem tirando o tradicionalismo da Educação Infantil, porque a gente não pode pensar na criança com o limite de um caderninho ou só de uma folha, um quadriculado que ele vai fazer o desenho de como ele se vê, ali. De pegar na mão da criança e ensinar a escrever o nome, de sempre usar o lápis,

como a profe falou, usar material de escritório mesmo. Eu não consigo pensar na Educação Infantil sem ter uma massa de modelar, sem ter um giz de cera, giz de quadro para que a criança possa rabiscar o chão, a parede e oferecer para ela espaços em que ela possa explorar tudo que tem na mente dela e que ela quer externalizar ali naquele desenho. Uma tinta, que é muito importante também. [...] E, pensando no que a gente planeja, nas intenções do planejamento, é sempre buscando o protagonismo dessas crianças, para que elas mostrem de fato o que pensam, como elas são e sempre olhando o que elas estão precisando. Dessa maneira, elas vão participando da construção desse planejamento. A gente vê as dificuldades, e a gente vai ressaltando, vai trilhando um caminho pra que ela alcance aquela habilidade. [...] não tem muito como fugir, uma pré-escola a gente está preparando a criança para a escola. Fazer com que essa criança saia fora da caixinha. A gente então pensa mais assim. Que a criança saia fora da caixinha e que ela consiga alcançar habilidade, mas à maneira dela, sempre trabalhando com essa intenção. Os materiais que a gente utiliza lá, hoje é um pouco mais escasso, mas a gente sempre busca pedir, falar com a gestão, com as famílias, para que a gente tenha esses materiais para a criança, não para o adulto. A gente tem que pensar na criança. E a organização de tempo e dos espaços, a instituição fica dentro de um parque, então nós temos parque pra bebês, pras crianças, temos áreas externas. É organizado por cronogramas que atendem aos grupos de turmas. Quem é pré 1 atende um horário que a gente consegue ficar mais tempo, socializar com as crianças de outras turmas, e a gente consegue utilizar o espaço da melhor maneira. E é isso. Obrigada. (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

Com base nas narrativas compartilhadas por Jonatan e Norma, percebo que as variáveis de tempo, espaço e materiais também são discutidas pelas professoras de forma contextual. Considerando que o tempo oferece uma dimensão de continuidade e construção de sentidos, há de se considerar que ele também desvia, desloca e aponta outros modos de ser, ver e fazer, como aponta P. Barbosa (2013). Analisando os apontamentos das participantes Jonatan e Norma, é possível notar esses “desvios” decorrentes da fragmentação do tempo e, de forma correlata, os modos de organização dos espaços no cotidiano das escolas onde atuam.

Na instituição de Norma, por exemplo, cada grupo de crianças dispõe de determinado tempo para utilizar certas áreas externas da escola, adotando cronogramas para organizar tal rotatividade. Em termos de espaço, percebe-se que a professora Jonatan enfrenta desafios quanto a esse aspecto. Isso porque, de acordo com Jonatan, a estrutura da instituição não é pensada para ser uma escola de Educação Infantil, pois é um prédio, precisando, em razão disso, realizar muitas propostas na área externa, além de ofertar

materiais em quantidade suficiente na escola “[...] *para que consiga alcançar todas as crianças, para que todas participem [...]*”.

Pelas colocações das professoras Norma e Jonatan, noto que as docentes articulam as relações de tempo e de espaço no cotidiano da pré-escola conforme as possibilidades que encontram na instituição onde exercem a sua docência. A professora Jonatan, por exemplo, mesmo diante de pouco espaço na escola, busca alternativas, como o oferecimento de muitos materiais e brinquedos às crianças, para que possam ser interessantes para elas. A docente Norma, por sua vez, segue o cronograma de horários de utilização dos espaços externos de sua escola, possibilitando que as crianças com as quais trabalha usufruam com mais qualidade desses espaços. Assim, compreendo que são modos que Norma e Luna encontram para re(inventar) o cotidiano da pré-escola, dentro de suas possibilidades.

Nesse contexto, convém destacar que o espaço, conforme argumenta Horn (2018), assume diferentes dimensões, tanto físicas quanto relacionais, moldando o cotidiano das crianças – e dos(as) professores(as) – e como eles(as) utilizam esses espaços e os materiais ofertados, assim como as relações que estabelecem nos tempos que se fazem presentes na escola. Por isso, acredito que os modos como os espaços se organizam e são ocupados na instituição pelos sujeitos que a frequentam direcionam, sim, a ação docente, convidando o(a) professor(a) a expandir o seu olhar enquanto profissional criativo(a), reflexivo(a) e pesquisador(a), a fim de promover vivências diversificadas às crianças. Inclusive, não se pode esquecer que as formas como são pensadas as configurações espaciais na escola apontam para os sentidos que os(as) professores(as) atribuem ao currículo da Educação Infantil, haja vista que essas organizações se refletem no planejamento docente e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças.

Além disso, na narrativa da professora Norma, observo que a docente planeja suas práticas pedagógicas “[...] *sempre buscando o protagonismo das crianças, para que elas mostrem de fato o que pensam [...]*”. Nesse sentido, compreendo que o protagonismo das crianças e a participação delas na construção do planejamento pedagógico, para a docente, funcionam como elementos potentes de serem considerados no cotidiano da pré-escola. É

justamente através de uma observação atenta aos fazeres e saberes tecidos pelas crianças diariamente na escola que a professora Norma elabora seu planejamento docente. Logo, trata-se de um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019), que também se aproxima dos princípios defendidos no âmbito da Pedagogia da Infância relativos ao direito das crianças de participação e ao entendimento de um currículo mais plural, conforme evidenciam R. S. Carvalho e Silva (2019).

Contudo, enquanto professora de Educação Infantil, considero importante destacar também que nem sempre as crianças, no cotidiano da escola, trarão questionamentos e demandas que oportunizarão a construção de um planejamento com base somente nos interesses delas. Há uma série de propostas e repertórios culturais – como a música, a literatura, o cinema e a arte em geral, por exemplo – que será o(a) docente o(a) responsável por ofertar contextos novos que possam ser significativos às crianças e, assim, instigá-las a pensar, descobrir e elaborar perguntas diversas a partir de suas vivências com o entorno. Assim, quando a professora Norma comenta que, em suas práticas, não conseguia *“pensar na Educação Infantil sem ter uma massa de modelar, sem ter um giz de cera, [...] de quadro, para que a criança pudesse rabiscar o chão, a parede”*, entendo que a professora, enquanto profissional que pensa contextos de aprendizagens, busca ofertar diferentes materiais às crianças no cotidiano da Educação Infantil, por considerá-los importantes para os processos de aprendizagens delas.

Prosseguindo com discussão, a seguir apresento a última narrativa a ser analisada neste eixo, da docente Júlia:

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

Eu tinha anotado sobre o registro [...] pra gente poder visibilizar tudo que a gente acredita da riqueza que a gente vivencia junto com as crianças no cotidiano, o registro dá essa possibilidade. É ele que vai dar essa lupa para que os outros também enxerguem. Sou eu, com a minha intencionalidade docente, que através do registro... por exemplo, o último que eu estava fazendo ontem no meu momento de planejamento, das trocas que estavam tendo embaixo de um pé de amora. Tinha toda uma pracinha preparada para as crianças, mas elas escolheram embaixo do pé de amora, pra subir, pra descer, pra negociar quem subia, quem descia, então através do olhar, da escuta e efetivamente do registro que eu visibilizo que toda a intencionalidade docente está ali. [...] Uma das colegas trouxe

a questão, por exemplo, dos instrumentos de planejamento. [...] os instrumentos da minha rede, a meu ver, [...] engessam os professores, porque hoje, no nosso instrumento de planejamento, [...] é a gente que serve ao sistema, e não o sistema que nos serve, [...] e o quanto que isso faz parte do dia a dia e treina a docência. [...] A outra colega também trouxe, quando você perguntou, sobre a importância dos materiais. **Eu acho que os materiais são de suma importância. A escolha, a organização dos materiais é também uma concepção de criança e de docência que nos dá uma oportunidade maior de descentralizar da figura do professor e possibilitar uma maior potência de investigação das crianças. Eu acho que os materiais vão estar sempre associados ao tempo e organização.** Vai colocar também essa intencionalidade pra jogo, com a potência das crianças. Eu acho que a escolha de materiais, além de ampliação de repertório, revela muito a docência e a intencionalidade docente. (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

A partir das colocações realizadas pela participante Júlia, percebo que uma das maneiras que a docente encontra para visibilizar a riqueza do cotidiano na Educação Infantil é pelo registro. Concordo com a professora, pois, de fato, o registro é um tipo de documentação que possibilita “tornar visível a construção da memória do grupo de crianças em seu contexto escolar” (HORN; FABRIS, 2017, p. 1112), destacando suas interações, brincadeiras, narrativas orais, descobertas, criações, entre outras ações. Nesse contexto, convém salientar que o registro não se limita à escrita: fotografias, áudio, vídeo e gravações também são ferramentas que capturam as vozes e ações das crianças e professores em atividades na escola (OSTETTO, 2018).

Para exemplificar tal riqueza do cotidiano, a docente compartilhou, no grupo focal, um episódio que ela havia observado no cotidiano da instituição onde atua como professora. Júlia conta que, embora ela tivesse preparado um espaço na pracinha da escola para que as crianças brincassem, elas preferiram permanecer debaixo do pé de amora que havia no pátio, “[...] *pra subir, pra descer, pra negociar quem subia, quem descia [...]*”, como expressou a docente. Nesse contexto, considero importante ressaltar a flexibilidade da professora em relação ao seu planejamento, pois, ao perceber que as crianças se interessaram por outro espaço, Júlia modificou o plano que havia elaborado para aquele momento no pátio da escola. Através dessa atitude, penso que Júlia demonstra sensibilidade e olhar atento aos acontecimentos vivenciados pelas crianças no cotidiano.

A propósito, esse episódio registrado pela professora me faz recordar das palavras de R. S. Carvalho e Fochi (2016, p. 158) de que “as crianças aprendem muito além dos momentos que o adulto estabelece em seu planejamento e orientação”. Na concepção dos autores, as crianças aprendem também a partir de seus próprios percursos, na relação entre pares e nas transmissões da cultura. Nisso está “a importância da constituição de uma pedagogia mais aberta aos acontecimentos extraordinários” (CARVALHO, R. S.; FOCHI, 2016, p. 158).

Apropriando-me das palavras de Júlia, também penso que “os materiais são de suma importância” no contexto educativo do cotidiano. Isso porque, conforme aponta Horn (2018), os materiais oportunizam às crianças, no espaço e no ambiente da escola, a exploração por meio de todos os sentidos humanos, a descoberta de características e as relações dos materiais a partir de sua manipulação, transformação, assim como da utilização do corpo como propriedade. Ainda, como a própria docente referiu, a seleção e a organização dos materiais sinalizam para uma “concepção de criança e de docência” que, na sua opinião, oportuniza uma descentralização da figura do(a) professor(a) e potencializa a investigação das crianças.

Todavia, entendo que o(a) professor(a), na verdade, não se descentraliza do trabalho educativo com as crianças. Pelo contrário, ele(a) é quem articula, através do planejamento docente, as relações de tempo, espaços e materiais no contexto de vida coletiva na Educação Infantil, a fim de que as crianças “possam vivenciar, de forma efetiva, uma experiência cotidiana de qualidade no contexto institucional” (CARVALHO, R. S.; FOCHI, 2017, p. 28).

Sendo assim, através das narrativas compartilhadas neste eixo, noto que os(as) docentes participantes da pesquisa se mostram atentos às narrativas das crianças durante o período que estão com elas na escola, bem como sendo colaboradores para que as crianças construam sentidos sobre a vida e sobre si mesmas dentro dos espaços e tempos que permeiam o cotidiano. Inclusive, convém destacar que os(as) professores(as) estiveram também preocupados quanto às aprendizagens das crianças no período da pandemia da COVID-19, como discutirei no próximo eixo.

5.2.2 O cotidiano da pré-escola em tempos de pandemia

A pandemia da COVID-19 repercutiu na suspensão de muitas atividades educativas, dentre elas a presença física nas escolas de Educação Infantil. Isso, por sua vez, conforme argumentam Anjos e Pereira (2021), gerou questionamentos, pressões e desafios para os(as) professores(as) do Brasil, assim como para as famílias em relação à educação e à aprendizagem das crianças. Para os(as) docentes participantes da pesquisa, o modo de planejar e de pensar o cotidiano da Educação Infantil se modificou nesse período pandêmico, como será possível perceber nas narrativas compartilhadas neste eixo.

A propósito, esclareço que as discussões envolvendo a pandemia no contexto da Educação Infantil não se centralizam apenas nas narrativas referentes a este eixo. No decorrer das sessões de grupo focal, os(as) docentes apresentaram diferentes situações sobre os efeitos da pandemia da COVID-19 em suas práticas pedagógicas, sobretudo no encontro VI. Em razão disso, comunico que, na terceira unidade de análise, “Narrativas sobre problemáticas educacionais contemporâneas: reverberações no currículo da pré-escola”, discutirei também sobre a pandemia e suas reverberações no trabalho educativo dos(as) professores(as) participantes.

A seguir, apresento um conjunto de narrativas docentes que tratam do cotidiano da pré-escola em tempos de pandemia:

Professor Vicente – Rio Branco (AC):

Então, pessoal, o primeiro questionamento voltado para a questão das intenções, aqui no Acre, lá em 2019, tanto a prefeitura quanto o Estado estavam já trabalhando na construção do Referencial Curricular do Acre. Isso de acordo com a nova BNCC, que foi construída. Já em 2020, quando seria de fato a implementação desse novo currículo, fomos acometidos pelo período pandêmico, e a gente tentou trabalhar esse referencial com as atividades *on-line* e isso trouxe um grande desafio, porque a gente sabe que a BNCC traz pra Educação Infantil os campos de experiência e faz a separação das crianças bem pequenas e pequenas. As crianças pequenas, da pré-escola, de 4 e 5 anos. Isso, pra nós, acho que, no geral, foi um grande desafio. Como nós podemos pensar, durante esse período *on-line* que aconteceu, as intenções ao elaborar uma proposta, tanto um planejamento docente quanto a proposta pedagógica da escola? A gente tem um

referencial, que é o norteador geral do Estado, e claro que todas as escolas vão elaborar o seu PPP de acordo com esse referencial. Essa é a logística, só que, de acordo com o que a gente viu, é importante identificar, nessa elaboração do PPP, o contexto histórico da escola. É lógico que o PPP da escola que eu trabalho atualmente não vai ser igual ao da escola do centro, uma escola que é da zona rural, porque temos essas particularidades. Principalmente aqui na região Norte, temos escolas que são localizadas em zonas rurais bem distantes, em que as crianças têm que ir de barco ou caminhando, e aí tem um diferencial no horário, na logística, dentro do planejamento pedagógico. Essas características todas influenciam na intenção pedagógica [...]. (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

E sobre a **pandemia**, [...] nós fizemos uma escolha, [...] **nós nos apegamos muito a nossas Diretrizes Curriculares Nacionais e, junto a isso, em um momento muito coletivo, nós fizemos a escolha de defender a Educação Infantil.** [...] Não romantizando a pandemia, que foi um movimento muito sofrido, mas trouxe pra nós a luz do que a gente realmente acreditava, na nossa escola, não na rede. Na nossa escola, isso nutriu, que ressoa até hoje, muito elo entre os docentes e muita proximidade com as famílias que conseguiram, de maneira muito forte, perceber como a escola trabalhava. **Nós atravessamos um ano e alguns meses de pandemia sem mandar folhinhas pra casa, elaboramos propostas com repertórios da casa. Foi muito difícil, mas ao mesmo tempo reverberou para a nossa docência aquilo que a gente acredita.** (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

Professora Maria Flor – São Luís (MA):

Esse momento da pandemia pode ter sido de tristeza, mas pra nós foi um olhar de renovação. Foi o momento em que a gente voltou pra estudar, [...] de se autocriticar, que a gente precisa aprimorar o nosso trabalho e ver que precisamos reformular também até os nossos instrumentos de planejamento. Uns instrumentos caducos, voltados para uma concepção muito tradicional, de forma muito fragmentada. **A gente começou a olhar que vai ser um momento de estudo e planejamento**, que já começamos a discutir na nossa própria instituição, porque na rede ainda não começou a olhar. **Que tempos? Como favorecer esse currículo voltado para o cotidiano das crianças?** (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

Professor Luna – Guaíba (RS):

A questão também que as gurias trouxeram sobre **os registros e, principalmente na pandemia, eu senti muita dificuldade.** Eu tinha mais tempo para registrar, e eu senti a maior ausência desses registros, por depender das famílias, muitas vezes, para que eu pudesse fazer esses registros, e não registros apenas para pareceres **descritivos.** Aquele registro do dia a dia, da fala da criança, do que ela vem construindo. Eu senti um pouco mais de falta. Assim como nós estamos hoje **on-line, dar aula na Educação Infantil através de videochamada**, naquele momento, dificultava, porque nem todos falavam, nem todos a gente enxergava, nem todos

participavam, e veio também muito isso que a Júlia trouxe, a questão de nós ampliarmos nosso repertório e **fazer planejamentos que envolvessem a família, a casa e o cotidiano da criança** [...]. (Transcrição de narrativa do encontro II do grupo focal)

A partir das narrativas compartilhadas, é possível perceber que os(as) docentes modificaram seus modos de planejar na Educação Infantil devido ao isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. Ainda, os(as) docentes encontraram, nesse período de distanciamento, uma possibilidade de aprofundar seus estudos. Por exemplo, o professor Vicente, assim como Luna, realizou propostas com as crianças de forma *on-line* durante a pandemia, via videochamada.

No caso da professora Júlia, a docente se inspirou nos fundamentos e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2009b) para propor atividades às crianças que envolvessem materiais do cotidiano, presentes nas casas das famílias. Essa escolha, na concepção de Júlia, foi uma forma de se distanciar de práticas educativas esvaziadas de sentidos, como a adoção de atividades prontas em folhas. O professor Luna, por sua vez, buscou ampliar também o repertório das crianças a partir de um planejamento que envolvesse “[...] *a família, a casa e o cotidiano da criança* [...]”, como se expressou no encontro do grupo focal. Por fim, a docente Maria Flor encarou o período de isolamento social como uma oportunidade para estudar, para realizar um processo reflexivo, junto de seus colegas da escola, sobre o planejamento na Educação Infantil, com o objetivo de potencializar um currículo voltado para o cotidiano das crianças.

Analisando todas essas colocações realizadas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, percebo claramente a emergente (re)invenção do cotidiano da Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19 (GUIZZO; AMORIM; MULLER, 2020). Não só docentes, como Maria Flor, Luna, Vicente e Júlia, mas também crianças, famílias e demais professores(as) de todo o país precisaram “redimensionar e fazer dialogar suas experiências com as tecnologias”, como afirmam Guizzo, Amorim e Muller (2020, p. 6). Assim, os(as) docentes precisaram, por exemplo, aprender a preparar materiais didáticos como videoaulas, “*kits pedagógicos*” com brinquedos e materiais diversos e propor atividades que

envolvessem materiais do cotidiano do ambiente familiar, alterando, portanto, bruscamente suas rotinas e formas de planejar (GUIZZO; AMORIM; MULLER, 2020).

Desse modo, com base nos estudos de Guizzo, Amorim e Muller (2020) sobre a (re)invenção do cotidiano da Educação Infantil em tempos de pandemia, compreendo que todas essas práticas realizadas pelos(as) docentes participantes da pesquisa junto das famílias “indicam esforços de manutenção de formas de existir, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade”. Ou seja, para que a relação das famílias com a escola continuasse existindo, apesar do período da pandemia, foi preciso adotar novas ações para que essa relação se mantivesse, ações essas que, segundo as referidas autoras, foram mediadas principalmente pelo uso de tecnologias, como celulares, computadores, etc.

Todavia, nesse contexto, nem todas as famílias, sobretudo as de classe popular, tiveram condições de fazer uso dessas tecnologias e, assim, promover novas formas de configuração do cotidiano. Com base nas narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, suponho que a maioria dos docentes conseguiu estabelecer um diálogo com as famílias através do uso de tecnologias (comunicação via grupos de *WhatsApp* e videochamadas por celular e computador). No entanto, as colocações realizadas pelos(as) professores(as) se referem apenas a um recorte das experiências que tiveram com algumas famílias no período da pandemia, isto é, aquelas que dispuseram de aparelhos eletrônicos para se comunicar com a escola e com os(as) docentes.

Acredito que todas as narrativas compartilhadas nesta unidade de análise evidenciaram os esforços empreendidos pelos(as) professores(as) para proporcionar um cotidiano, às crianças, que realmente fosse composto por materiais diversificados, por tempos mais duradouros para as investigações infantis e por outros modos de ocupação dos espaços da escola. Também através das narrativas analisadas, percebi que a construção de um trabalho educativo centrado nos interesses das crianças denotou uma estratégia significativa para a elaboração do planejamento docente desses(as) profissionais. Além disso, os apontamentos dos(as) participantes visibilizaram o processo de reflexividade de sua docência, bem como suas formas de significar o currículo da pré-escola, mesmo diante da pandemia da COVID-19.

Isso porque, ao partilharem, no grupo focal, os modos como pensavam e atuavam na sua prática pedagógica, assim como suas opiniões sobre aspectos referentes ao cotidiano – envolvendo os tempos, espaços, materiais e ações das crianças –, foi possível notar que cada docente vivenciava o currículo da Educação Infantil de maneira diferente, de acordo com as experiências adquiridas nas escolas municipais onde atuavam, junto das crianças e das famílias. Esse fato evidencia, mais uma vez, a potencialidade de um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS, 2019), que se expressa e se faz presente e narrável conforme é vivido, no aqui e no agora, pela comunidade escolar.

5.3 NARRATIVAS SOBRE PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: REVERBERAÇÕES NO CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA

As narrativas que compõem esta unidade de análise discorrem sobre os livros didáticos e a alfabetização na pré-escola, bem como sobre a implantação da BNCC (MEC, 2017) pelas secretarias de Educação dos municípios onde atuam os(as) docentes participantes. Ademais, nesta unidade analítica, considero o contexto pandêmico dos últimos anos como uma problemática que teve efeitos nos modos de exercício da docência na Educação Infantil. Esclareço que as narrativas dos(as) docentes que serão compartilhadas nesta seção encontram-se articuladas entre si, abrangendo, ainda, o processo de privatização da Educação no Brasil.

Nessa perspectiva, observo atualmente que os livros didáticos para a etapa em pauta têm chegado nas escolas (CARVALHO, R. S.; BERNARDO; LOPES, 2021), sob autorização das secretarias municipais de Educação, muitas vezes, sem consulta aos(as) professores(as). Nesse contexto, os(as) docentes estão sendo convocados a utilizar os livros com as crianças, cujo conteúdo geralmente está centrado em práticas compulsórias de alfabetização. Articulando a esse último aspecto, destaco também que há a demanda, advinda de muitas famílias, para que seus(suas) filhos(as) se alfabetizem na pré-escola.

Além disso, será possível perceber, nas narrativas dos(as) docentes, a recorrência de referências à pandemia da COVID-19. O fenômeno pandêmico repercutiu nas práticas

dos(as) profissionais, demandando deles(as) outro modo de exercício da docência através do ambiente virtual ou do uso de aplicativos, como o *WhatsApp*, haja vista a impossibilidade do trabalho presencial.

Esclareço que esta seção está organizada em dois eixos, que funcionam como norteadores para a realização das análises. Os eixos aos quais me refiro são: a) Difusão dos livros didáticos na pré-escola: estratégia de privatização da Educação; e b) Alfabetização na pré-escola: do atravessamento do trabalho docente à expectativa familiar.

5.3.1 Difusão dos livros didáticos na pré-escola: estratégia de privatização da educação

Inicialmente, esclareço que as narrativas dos(as) docentes a serem compartilhadas nesta seção foram geradas nas discussões dos encontros IV e V do grupo focal, cujos temas foram, respectivamente, o documento da BNCC (MEC, 2017) em relação à Educação Infantil e o conteúdo dos livros didáticos na pré-escola. Dessa forma, emergiram, de modo recorrente, nas narrativas dos(as) participantes da pesquisa, apontamentos a respeito dos livros didáticos na sessão sobre a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017).

Considero que a discussão sobre a BNCC (BRASIL, 2017) foi recorrente nas narrativas dos(as) docentes, porque os enunciados de tal política têm sido reproduzidos e legitimados na redação dos livros didáticos, em especial nas obras indicadas pelo PNLD/2022. Por essa via, a difusão dos livros didáticos alinhados à BNCC (MEC, 2017) é uma estratégia de privatização da educação, conforme argumenta Peroni (2020), como mostrarei no decorrer das análises.

Conforme referi no capítulo anterior, na quinta sessão do grupo focal, adotei como estratégia de discussão excertos do livro didático *Mundo das coisas* (VALLE, 2020), da Editora MVC, mostrando imagens retiradas tanto do livro destinado às crianças como do Manual do Professor. Ademais, compartilhei um vídeo de propaganda da obra em questão para fomentar o debate. Desse modo, as narrativas que serão analisadas nesta unidade se referem aos livros didáticos, assim como ao “alinhamento” dessas obras à BNCC (MEC,

2017). Compartilho a seguir um conjunto de narrativas dos(as) professores(as) referente à discussão sobre o livro didático e seus efeitos no trabalho docente na pré-escola.

Professora João do Vale – São Luís (MA):

[...] a gente vai vendo esses livros e esse ano tivemos a infelicidade de receber essa obra maravilhosa que se chama *Adoletá* [mostra um livro]. Nós somos a escola polo e temos um anexo. A escola polo decidiu não ter livro didático, mas na escola anexo decidiram pelo livro, e nós fomos obrigadas a receber [...] o que chama muito a atenção da gente é que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério [os livros didáticos do PNLD/2022] e, assim, a mesma coisa que tem nesse livro [*Mundo das coisas*] tem nesse aqui [*Adoletá*]. Não tem nada de diferente, gente. A gente ainda vê essas mesmas atividades [pontilhados de letras e números] perdurando até hoje, e a gente vê um processo de construção do Ministério e sabe que tem um trabalho político e econômico por trás disso. **Ele não é desarraigado de nada, porque nenhuma empresa dessa entra no setor público porque gosta do setor público e quer melhorar a condição das crianças da classe menos favorecida. A gente entende que por trás disso tem um projeto perverso. Não é à toa que o livro nos dizia que manter nessa condição de subalterno, ela tem uma lógica para isso. E aí a gente vai entendendo como isso se dá dentro de um processo mercadológico que é perverso, com as classes menos favorecidas ainda. [...] Isso é um projeto, realmente, manter essa condição. Então, quando a gente não dá ao outro a condição de ter um raciocínio e se veja na condição em que está para poder sair dessa condição, a gente compreende como essa lógica capitalista de um governo que não está preocupado nem um pingom com essa classe menos favorecida, ela vai se consolidando nesse projeto de destruir a Educação. E a gente tem outros setores, não é só a Educação. Nisso vem a saúde e vem num processo que demanda outros setores. Aí a gente entende por que esses governos, de uma forma geral, se mantêm no poder. É justamente fazendo isso, por não deixar as pessoas pensarem, com um tipo de trabalho desse aqui. Por que, ao invés de investir numa obra dessa, que deve custar uns 50, 60 reais, não manda outro livro literário para as crianças usufruírem?** (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

A crise na educação não é uma crise, é um projeto que serve a interesses maiores, de que a educação não seja emancipadora, não dê conta da criatividade, da potência das crianças, que realmente seja uma governabilidade total de corpos e de mentes, porque eu tentei olhar a apostila com olhos menos críticos, pra me incomodar menos, e é muito absurdo, não há como atender esse apostilamento, respeitando minimamente a criança como sujeito de direitos, mas acho que vem com uma força muito grande, de alienação. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professora Mel – Nova Alvorada do Sul (MT):

E sobre a questão do apostilamento, eu acho que a gente está vivenciando isso em máximo a nível nacional, o que pra mim é uma pena, porque eu acho que a Educação Infantil jamais deveria se trabalhar com apostilado. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Como é possível perceber, as narrativas apresentadas tematizam não só a ideia da Educação como um projeto privado de ensino em âmbito nacional – para o qual a compra de livros didáticos pelas secretarias de Educação da rede pública de ensino se tornou *útil* enquanto fomento do *mercado pedagógico* (BRAILOVSKY, 2019) –, como também a compreensão dos(as) docentes de que os livros didáticos objetivam a alfabetização das crianças. A privatização da Educação Infantil, por meio da adoção de livros didáticos na pré-escola, pode ser observada especificamente nas narrativas de João do Vale e Júlia. A professora João do Vale, por exemplo, declara que *“tem um trabalho político e econômico por trás disso”, “porque nenhuma empresa dessa entra no setor público porque gosta do setor público e quer melhorar a condição das crianças da classe menos favorecida”*. Na mesma direção, a professora Júlia pontua que *“[...] a crise na educação não é uma crise, é um projeto que serve a interesses maiores, de que a educação não seja emancipadora”*.

Como pode ser percebido, o posicionamento dos(as) docentes diz respeito a uma realidade educacional percebida e vivenciada por eles(elas) no tempo presente. Conforme venho discutindo em outros lugares (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021), a produção de livros didáticos para a Educação Infantil encontra-se em ascensão no contexto educacional brasileiro, principalmente após a homologação da BNCC (MEC, 2017). Desse modo, entendo que tal produção de livros indica a operação de um mecanismo de geração de lucros por empresas privadas que têm vendido seus “pacotes pedagógicos” às escolas da rede pública de ensino.

Nesse processo, conforme discuti nos capítulos anteriores desta dissertação, concordo com M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021) quando afirmam que esses dispositivos pedagógicos estão convocando os(as) docentes a pensar e agir de uma forma específica na educação das crianças, instruindo-os(as) a um exercício da docência pautado exclusivamente na alfabetização. Ademais, vale referir que os livros didáticos para a pré-

escola têm reduzido o processo de alfabetização apenas a uma de suas facetas: à da consciência fonológica (BAPTISTA, 2022).

Além disso, pelo fato de os sistemas apostilados e os livros didáticos serem prescritivos, esses materiais adotam um padrão de atividades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (MEC, 2017) a serem atingidos pelas crianças, limitando e, muitas vezes, excluindo as possibilidades de aprendizagens das crianças por meio das interações e brincadeiras. É justamente a isso que se refere a professora Júlia quando afirma que a educação, por ser um projeto que atende atualmente a interesses maiores, acaba "*não dando conta da criatividade, da potência das crianças*", agindo assim na "*governabilidade total de corpos e mentes*". Os sistemas apostilados, assim como os livros didáticos, na visão dessa professora, não respeitam "*minimamente a criança como sujeito de direitos*".

Corroborando a discussão, M. C. Barbosa, Gobbato e Boito (2018), ao analisarem um conjunto de livros didáticos endereçados às crianças e aos professores, argumentam que as brincadeiras e as interações presentes nos materiais aparecem como atividades muito dirigidas, pautadas em conteúdos, e não em propostas contextualizadas, interativas e cognitivas. As brincadeiras, por exemplo, nos manuais, não aparecem em uma dimensão cultural, livre e lúdica: apenas conduzem a atenção do(a) professor(a) para aspectos relativos às áreas de conhecimentos do Ensino Fundamental. No caso das interações, os livros didáticos apresentam basicamente roteiros de perguntas a serem realizadas pelo adulto às crianças, já na espera de respostas definidas. Por essa razão, segundo as referidas autoras, os livros constituem um sentido limitante e empobrecido, distanciando-se das proposições das DCNEI (MEC, 2009) sobre as interações e as brincadeiras.

Diante desse contexto, o que me interessa destacar são os sentidos que os(as) docentes participantes da pesquisa atribuíram à utilização do livro didático na pré-escola, os quais demonstram também a concepção de currículo de Educação Infantil defendida por eles(elas). A partir das narrativas compartilhadas, observo que os(as) docentes expressam o entendimento de que a adoção do livro didático é uma estratégia de privatização da Educação no Brasil. Tal estratégia, na percepção de Peroni (2018), consiste

na materialização da relação entre o público e o privado nas políticas educativas de Educação Básica no país, neste caso, na etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, convém destacar que os processos de privatização do público na Educação, conforme aponta Peroni (2018), ocorrem por duas vias: por execução e direção, ou, até mesmo, por ambas. No que tange à primeira etapa da Educação Básica, a privatização via execução efetua-se, por exemplo, mediante a expansão da oferta da Educação Infantil através das creches comunitárias. Já no processo de direção, empresários, como aqueles que compõem o Movimento Todos pela Educação, buscam influenciar o governo federal não só na pauta educacional, como também na venda de produtos educativos, o que inclui a compra de livros didáticos por parte das redes municipais de ensino, como mencionei no capítulo conceitual.

Assim, entendo que esse contexto apresenta uma relação na qual o setor privado atua diretamente na oferta da educação e/ou na direção das políticas das escolas, “sendo que a propriedade permanece pública, mas o privado define seu conteúdo, com grandes implicações para a construção de uma sociedade democrática” (PERONI, 2020, p. 2). No âmbito de direção dos processos de privatização, entendo que os livros didáticos, enquanto artefatos difundidos pelo setor empresarial, ratificam o projeto de currículo comum sustentado pela BNCC (MEC, 2017), conforme defendem M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021).

Corroborando o argumento, Ball, Maguire e Braun (2019, p. 105) afirmam que “as políticas são transformadas em práticas por meio de um complexo de técnicas, procedimentos e artefatos”. Especialmente no caso da discussão que venho desenvolvendo nesta seção, considero que os livros são artefatos viabilizados pelas políticas de currículo, como a BNCC (MEC, 2017).

A esse respeito, considero importante apresentar a narrativa da professora Maria João quando faz referência às *lives* sobre os livros didáticos do PNLD/2022, promovidas por professores(as) universitários(as) que estiveram envolvidos(as) na produção desse tipo de material, como poderá ser acompanhado a seguir:

Professora Maria João – São Leopoldo (RS):

[...] quando veio a questão do apostilamento bem forte, não sei se foi em 2020 ou 2021, que começaram muitas *lives* sobre essa questão do PNL, desses livros vindo e esses professores organizaram algumas *lives*. **Eu comecei a assistir, porque eu queria entender por que as pessoas assinam e como as pessoas aceitam participar de um edital. Uma das falas que a professora teve** [referindo-se à professora universitária que estava participando da *live*] **foi que era melhor ter alguma coisa num país como esse, que tem muitas realidades de professores que não têm formação nenhuma, era melhor ter alguma coisa do que não ter nada. Até hoje eu não sei se eu concordo ou discordo.** Muitas vezes a gente tem formações ótimas nas redes, sobre o desemparedamento, sobre as questões do brincar, a gente vem trazendo isso, e a gente vem trazendo que as nossas colegas, ainda assim, optam por livros. O que está dando errado nessas formações? [...] Eu ainda digo a vocês muito mais, que não é um projeto só público, é um projeto muito privado, e o meu medo é que vai privatizar a nossa educação pública. **A gente não pode dizer que é um projeto só para as massas serem conduzidas. Ele é um projeto que vem do particular para dentro da escola pública, e é isso que os pais também nos exigem.** Porque lá na escola tal, particular, que é *top* e tem um alto rendimento, e eu acho que a gente tem que começar a olhar que tipo de índices são esses que colocam a escola pública tão abaixo. A discussão é muito grande, muito grande. [...] É uma vitória muito grande, nós podermos, no nosso município, negar o livro didático. Eu acho isso maravilhoso. Eles terem consultado a gente. Mas, o que a gente vai fazer de diferente? A gente não pode negar e fazer a mesma coisa que está no livro didático, porque é incoerente também. O que a gente vai mostrar que vai fazer diferente? Que a gente acredita que seja uma Educação Infantil de qualidade? (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Sobre os apontamentos realizados pela palestrante da *live*, assistida por Maria João, quanto à utilização do livro didático na Educação Infantil como uma estratégia de suprir um déficit existente na formação de professores(as), considero que o ponto de vista da ministrante está contribuindo para a precarização da educação. Entendo que não precisamos de manuais feitos sob encomenda articulados ao setor privado como solução, e sim de qualificação da formação docente através da valorização do magistério, da articulação das Universidades públicas com as escolas da rede de ensino, de planos de carreira que incentivem o estudo e promovam espaços de formação continuada. Isso porque, conforme aponta Maria João, a fala da ministrante da *live* indica uma concepção de que o setor privado contribuiria para a “melhoria” da qualidade do ensino. De fato, entendo que essa concepção se fundamenta nos princípios do mercado, geralmente entendidos como mais eficientes e produtivos. A esse respeito, Peroni (2020, p. 11) declara

que seria “parte de um diagnóstico neoliberal de que o setor público é culpado pela crise e o privado deve ser parâmetro de qualidade”.

Enquanto professora, pesquisadora da Educação Infantil e membro do grupo de pesquisa CLIQUE, não concordo com esse modo de compreender a educação escolar pública no nosso país. A concepção veiculada pela ministrante da *live* denota a educação como espaço de falta e ausência, entre outros tantos adjetivos que secundarizam e até mesmo procuram invisibilizar a potência da escola. Sobre isso, também destaco o quão problemático é a ministrante da *live*, professora universitária e pesquisadora, defender a adoção de livros didáticos nas escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino sob o argumento de que, *“em um país como esse, com muitas realidades de professores que não têm formação nenhuma, era melhor ter alguma coisa do que não ter nada [...]”*, segundo as colocações da professora Maria João.

Ora, é problemático pelo seguinte motivo: um(a) professor(a) universitário(a), pesquisador(a), é formador(a) de opinião. Ele(a) representa uma pessoa que pode influenciar ou modificar pontos de vistas de docentes em formação no Ensino Superior, por exemplo, assim como de professores(as) atuantes nas escolas públicas de ensino no país, como é o caso da professora Maria João, que, inclusive, fica em dúvida quanto a concordar ou não com a opinião compartilhada pela ministrante da *live*. Pelo comentário da ministrante, os livros didáticos funcionam como uma “solução” para um problema extremamente complexo no Brasil.

No contexto da minha pesquisa, entendo a Educação Infantil pública como um lugar de criação, de autoria docente, de pluralidade cultural e social, como espaço de vida coletiva, no qual histórias de vida, experiências e visões de mundo são compartilhadas. Ou seja, defendo que a Educação Infantil tenha espaço para a promoção de um currículo narrativo, pautado nas aprendizagens e nas histórias de vida daqueles que habitam a escola, tal como defendem autores como Goodson (2019) e Contreras (2019).

A entrada dos livros didáticos nas instituições de Educação Infantil em nosso país, sem consulta prévia aos docentes, “ocupando o lugar de currículo” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 5), não se relaciona com a proposta de um currículo narrativo, a

qual defendo nesta dissertação. Isso porque um currículo narrativo se encontra em profundo diálogo com a vida, com as experiências e aprendizagens de crianças e docentes, nas quais se entrecruzam o “aqui e o agora” do cotidiano da Educação Infantil.

Prosseguindo com as análises, apresento a seguir quatro narrativas docentes, nas quais as professoras enfatizam a relação vertical entre as secretarias municipais de Educação e as escolas na decisão sobre a adesão aos livros didáticos:

Professora Tânia Maria – Barra Mansa (RJ):

Nós não fomos consultados sobre a questão do apostilamento. Simplesmente, o nosso secretário falou que sim, e então a gente teve que acatar, não fomos consultados. A única consulta que houve foi para que a gente escolhesse o melhor dentre as ofertas dos livros, o que mais casava com o nosso planejamento, que também foi completamente modificado [...]. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professora João do Vale – São Luís (MA):

A secretaria não se posicionou contra, deixou que as instituições escolhessem [...]. Por conta da escola anexo, nós somos obrigadas a receber os livros, e estão todos lá esperando terem a sua funcionalidade pra que vai ser dado devidamente a ele, dentro daquilo que a gente já se organizou para dar às crianças para elas fazerem o que bem entenderem. O material não é pra ser utilizado? Então, deixa elas pintarem, cortarem, rasgarem, fazerem o que bem entender. Se der, a gente pode até fazer uma fogueira. Vai ficar muito interessante até. E aí a gente volta esse nosso olhar para esse processo de cartilhamento, e penso que isso também está muito no nosso processo, a gente ainda trata essa formação com as crianças pequenas, como nós também recebemos, como nós também fomos alfabetizados. Parece que não há um corte entre aquilo que a gente viveu e aquilo que se faz hoje. Ainda é muito presente isso, e vendo a realidade desse município, conhecendo as colegas que trabalham na zona rural e em tantos outros lugares, a gente vai entendendo como, de uma certa forma, o governo faz isso para que isso se perpetue. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professora Maria Flor – São Luís (MA):

A Secretaria aceitou a questão dos livros [...] nós tivemos só um encontro com os coordenadores e equipe do livro didático da Secretaria, nas entrelinhas quase impondo, porque foi aí que a gente se deu conta que a SEMED havia assinado um documento aceitando e dizendo que se a gente não quiser... nas entrelinhas, falava que as famílias iam ficar comparando porque uma escola aceitou e outra não. Então, diante de tudo isso, os livros chegaram, e não tivemos nenhuma formação. Esses livros estão lá, recebemos essa semana, com o nosso retorno presencial e aí, de acordo com as nossas concepções, pensamentos e diálogos na nossa escola, esses livros ficarão lá. Nós estamos vendo uma forma de ver como

que vai ser enviado para as famílias ou não, porque se a gente for atrás do que as famílias pensam, eles vão aceitar veementemente, porque eles querem que as crianças aprendam a ler e escrever cobrindo letras e números. (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Professora Dionízia – Manaus (AM):

Nós também não lutamos pelo direito de não ter, colega. Ele já chegou aqui pronto. Esse material aqui tem que ser respondido. Aqui nós temos o que eu chamo de uma instituição coercitiva, que é um programa que a gestão anterior implantou, uma gestão mais voltada pra questão dos números, que tem que responder quanto aos números e existe um termo aqui que a gente chama de GIDE, gestão integrada, que de integrada não tem nada, ela é unicamente para cobrar. Vem com várias planilhas que nós, professores, temos que responder e de preferência da melhor forma possível, porque a prefeitura tem que dizer que nós estamos entre as cidades com os maiores índices do Brasil, e a propaganda é muito linda, muito bonita, mas lá na sala de aula a gente sabe o que passa e quantas lutas a gente tem que lutar, quantas batalhas, pra gente fazer o nosso trabalho do jeito que a gente acredita que vai, sim, responder à primeira infância e a necessidade das nossas crianças. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Com base nas narrativas compartilhadas por Tânia Maria, João do Vale, Maria Flor e Dionízia, percebo que as docentes não foram consultadas pelas secretarias de Educação de suas cidades sobre a adoção ou não dos livros didáticos nas escolas de Educação Infantil onde atuavam. Diante dessa situação, parece-me que as professoras foram vistas pelas secretarias não como profissionais que “fazem política”, mas a política que as faz. Em outras palavras, as docentes [e as crianças] foram compreendidas apenas como “implementadoras” da política³³ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), pois foram deixadas de fora das decisões relativas à adesão aos livros didáticos nas escolas da rede.

Todavia, conforme tenho discutido nesta dissertação, os(as) professores(as) traduzem as políticas no cotidiano escolar, conforme as interpretações e os sentidos que atribuem a elas, podendo, nesse processo, criticar, refletir, posicionar-se, aceitar, contestar, entre outras atitudes que demonstram o quanto esses(as) profissionais são atores e sujeitos

³³ A partir dos autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), reitero que compreendo a política como textos, legislações, estratégias, processos discursivos que “são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. Desse modo, entendo que os livros didáticos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) funcionam como políticas.

das políticas. No caso das professoras Tânia Maria, João do Vale, Maria Flor e Dionízia, elas contestam e se posicionam contra a adoção dos livros, mesmo que as obras tenham chegado em suas escolas para serem utilizadas na prática pedagógica.

Entretanto, o fator que agrava a situação é que professores(as), como a Dionízia e demais docentes participantes da pesquisa, estão sendo obrigados(as) a utilizar os livros didáticos, o que é muito preocupante, pois, além de reverberar na construção de um currículo totalmente prescritivo – distante das aspirações e interesses de vida das crianças e dos(as) docentes (GOODSON, 2019, 2020) –, funciona como dispositivo de controle do trabalho educativo dos(as) professores(as) (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021). Convém destacar que um currículo centrado em livros didáticos se distancia das orientações das DCNEI (MEC, 2009) sobre a brincadeira e as interações serem os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil, as quais devem estar presentes nas propostas pedagógicas ofertadas às crianças.

As narrativas das professoras Tânia Maria, João do Vale, Maria Flor e Dionízia fazem também estabelecer uma relação com um sistema denominado “cadeia de entrega” – *deliverology* – pelos autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 110) quando realizaram um estudo de caso em quatro escolas secundárias na Inglaterra, no intuito de desenvolver uma teoria de atuação das políticas no contexto escolar. Conforme expliquei no capítulo 3, na seção 3.7.1, *deliverology* “é o processo sistemático de estimular o progresso e produzir resultados no governo e no setor público” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106). No âmbito da educação, a cadeia de entrega, na concepção dos referidos autores, funciona como um sistema de regulação que opera para governar as relações sociais dentro da escola, assim como os objetivos para atingir determinados padrões escolares definidos pelo Estado. A operacionalização desse sistema acarreta pressões escolares no cotidiano dos(as) professores(as) e estudantes, pois estes precisam atingir metas e bons resultados de desempenho através de atividades avaliativas.

Sendo assim, a “cadeia de entrega” faz parte das ações produzidas nas práticas de *atuações das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), nesse caso, atuações de políticas que funcionam em uma perspectiva de padrões, referenciais, indicadores avaliativos,

comparativos e índices. Como é possível perceber na narrativa de Dionízia, na rede municipal de ensino onde atua como professora, há uma gestão, denominada “Gestão Integrada da Educação” (GIDE), que demanda dos(as) docentes o preenchimento de planilhas avaliativas cuja finalidade é atingir bons resultados no *ranking* da educação da cidade. Tal acompanhamento avaliativo objetiva que a educação ofertada na cidade esteja entre os “*maiores índices do Brasil*”, como mencionou a participante.

Por exemplo, Bego (2017) em sua investigação sobre o processo de implementação de um Sistema Apostilado de Ensino (SAE), evidencia as motivações que levaram a secretaria de educação a adquirir o SAE para a rede. Conforme a referida autora, as principais motivações da secretaria de Educação para a aquisição do SAE foram a possibilidade de “melhoria” de aspectos estrutural-organizacionais – no caso, a padronização e sistematização dos materiais apostilados – e o aumento dos índices das escolas investigadas em avaliações externas.

Tanto na pesquisa de Bego (2017) como nas narrativas dos(as) docentes que fizeram parte de minha investigação, percebo que a aquisição de um sistema apostilado de ensino ou, ainda, de livros didáticos é uma medida adotada pelas redes municipais de Educação como modos de aumentar os índices de alfabetização aferidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma perspectiva propedêutica de preparação das crianças para o Ensino Fundamental, que desconsidera o currículo da Educação Infantil, além de negar “todo o acúmulo da produção científica da área da Educação Infantil brasileira”, como argumentam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 26). Nesse âmbito, a difusão dos livros didáticos nas redes públicas de ensino constitui o que Bego (2017) denomina uma “terceirização didática”. É importante lembrar que os sistemas apostilados, bem como os livros didáticos e os manuais de formação, “pedagogizam” o trabalho docente (SILVA, M. O.; CARVALHO; LOPES, 2021), ditando como os(as) professores(as) devem proceder em suas práticas pedagógicas, como se fossem receitas prontas para serem executadas.

Nesse processo, como apontam Ball, Maguire e Braun (2016), Bego (2017) e Goodson (2019), a principal função do(a) professor(a), enquanto técnico(a) nesse contexto, é seguir orientações prescritivas, ou melhor, “orientações do governo que ensinam um currículo

prescrito" (GOODSON, 2015, p. 20), a fim de atingir determinados objetivos e resultados. De fato, a narrativa da docente Dionízia, por exemplo, ratifica o dito pelos(as) autores(as), pois sinaliza, em suas discussões, que, na escola onde atua em Manaus, é obrigada a preencher planilhas avaliativas de aprendizagens das crianças a fim de que o seu município esteja "[...] *entre as cidades com os maiores índices do Brasil*".

Ademais, nos próprios livros didáticos para a pré-escola, conforme salientado pelos(as) docentes de minha pesquisa, há também um sistema de avaliação do desempenho das crianças, pautado nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). Esclareço, entretanto, que essa perspectiva avaliativa do desempenho das crianças com caráter de promoção vai de encontro ao que está previsto enquanto avaliação na Educação Infantil no artigo 10 das DCNEI (MEC, 2009). Em articulação com a discussão em pauta, argumento também que princípios do mercado, como o individualismo, a competitividade e a premiação, se fortalecem nesse âmbito, afastando a educação do "projeto societário democrático" (PERONI, 2020, p. 2), do fortalecimento das relações sociais, da construção conjunta do conhecimento, bem como do reconhecimento das histórias de vida dos sujeitos, do contexto histórico e temporal e do *testemunho*, que, para Goodson (2019), se configuram como sendo a comunidade, a família e a cultura.

Todavia, entendo que, com a adoção dos livros didáticos muitas vezes imposta pelas redes municipais de ensino, o currículo da Educação Infantil tem se tornado cada vez mais "esvaziado" de criação, de autoria docente e de abertura para as descobertas, curiosidades e aprendizagens infantis. Assim, indago: como será possível (se é que é possível), em um trabalho com livros didáticos ou com apostilas, articular as experiências das crianças com os "conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da nossa sociedade", como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009, p. 1)? Desse modo, concordo com a professora Mel quando afirma que "*na Educação Infantil jamais deveria se trabalhar com apostilado*". Isso porque os livros didáticos (especificamente do PNLD/2022) não têm sentido algum para as crianças nem para os(as) professores(as), pois não estabelecem relação com os seus contextos e

apresentam uma série de atividades que não se relacionam com a concepção de currículo prevista nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Os livros didáticos para a pré-escola são em sua maioria compostos por imagens estereotipadas e por atividades repetitivas que privilegiam “[...] práticas de coordenação motora, visual, auditiva; exercícios fonêmicos, de consciência fonêmica ou [ainda] fonológica” (BAPTISTA, 2022, p. 19). Assim, as atividades propostas nos livros didáticos para a pré-escola denotam um entendimento dos campos de experiência da BNCC (MEC, 2017) enquanto áreas de conhecimento (PEREIRA, F., 2020). Esses aspectos, entre tantos outros que venho discutindo, fazem desses “artefatos pedagógicos” o vetor de um currículo prescritivo na Educação Infantil.

Em consonância com a discussão desenvolvida até o momento, apresento a seguir um conjunto de narrativas nas quais os(as) docentes fazem críticas aos livros didáticos na pré-escola, assim como às prescrições desses materiais na constituição de um currículo para o trabalho com as crianças:

Professor Luna – Guaíba (RS):

Na verdade, o livro veio um pouco pra reger o currículo, porque, tendo esse livro, ele vai deixar o currículo um pouco mais estreito, fechado também. Daí a gente perde um pouco aquilo que vimos lá no primeiro encontro, que é a gente ver a criança pela curiosidade, pela pesquisa, pela criatividade, a criança como protagonista. Por mais que na propaganda do livro venha trazer a criança como protagonista, com o livro didático a gente perde isso, também porque vamos voltar às escolas conteudistas, até porque ele deixa bem frisado ali a questão do letramento, que é o que nós, da Educação Infantil, lutamos e respeitamos o tempo da criança. Não que não vai ser apresentado numa brincadeira, numa proposta, mas a forma como é colocado e cobrado pela sociedade, porque os pais querem que a criança saiba ler e escrever o nome, que a criança saiba contar e venha relacionar nome, cores, números, então eles estão vendendo o que os pais querem. Quando a colega falou das escolas privadas, que já vêm com um sistema de livros também, e que as escolas públicas não vinham com isso e acabam se tornando referência no ensino... “ai, porque o meu filho é de escola privada e lá ele já sabe até inglês, sabe contar, sabe as figuras”... então a gente quer se comparar a algo que não temos a base também e que não concordamos com a forma como é trabalhado. (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Professora Dionízia – Manaus (AM):

É muito doloroso ver que, infelizmente, a grande maioria quer sim que se distancie completamente da ideia de um currículo que envolve relações, um currículo que respeita o tempo e o espaço das crianças e as necessidades dessa criança. Encaixota ele dentro de um livro didático. [...] na escola a gente tenta até fazer uma formação com os pais, pra mostrar pra eles como que essa criança se desenvolve, qual é a necessidade dessa criança e principalmente tentar convencê-los de que eles só têm que, como eles dizem muito e eu já ouvi na fala de vocês, que o filho vai na escola só pra brincar. A gente fica tendo que provar pra eles o tempo inteiro que o brincar, pra eles, é a forma que eles têm de prender nessa etapa da infância deles e que eles só têm esse período pra fazer isso, porque quando sai da Educação Infantil e vai pro Fundamental, ele vai pra esse sistema perverso que a gente tem falado aqui, que é o apostilamento, os livros didáticos. (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Professora Maria João – São Leopoldo (RS):

Quando a gente fala em um currículo em que a gente está constituindo esses sujeitos e que a gente respeita as diferenças, o livro didático não faz isso em momento nenhum, padroniza todos em uma média e trabalha em cima dessa média. [...] uma outra coisa que me chamou muito a atenção quando a Amanda pediu pra gente prestar atenção nas imagens que ela estava compartilhando, pra além de tudo aquilo ali é o lado humano, porque quando tu lê uma frase que todo mundo tem uma família, não é todo mundo que tem uma família, na nossa realidade de trabalho. Tem famílias que são totalmente desestruturadas e as crianças são praticamente sozinhas. Todas as famílias são de amor e respeito entre as pessoas. Eu acho que essas verdades absolutas marcam mais profundamente as crianças do que pontilhar um papel, entendeu? Isso me machuca muito, porque eu ouvi das crianças muitas falas no retorno da pandemia de que as crianças, por exemplo, vários adultos fazem filhos e depois batem neles. É muito mais profundo a educação das crianças, que a gente olhe para esse lado humano. Quando eu li todas as coisas que estavam naquelas imagens, o que me chamou atenção foi isso, é esse desrespeito. Tu podes colocar ali uma imagem de família com pai e pai, mas é pra além disso, né? É mais profundo que as imagens estereotipadas [...] são muitas questões que atravessam esses livros, de respeito com as crianças. (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Professora Norma – Campo Grande (MT):

O vídeo fala de autonomia para as crianças, mas o livro é totalmente diferente, totalmente tradicional. Pontilhado, na questão ali do hipopótamo pra desenhar o que falta. A autonomia que fala no vídeo, não dá pra criança, nesses livros didáticos. Imagens estereotipadas, o que a gente não trabalha em sala de aula com as crianças. A determinação das coisas, vai pintar tanto disso e daquilo. Não dá autonomia nenhuma para as crianças. Não diferencia o nível em que cada criança está. Tem crianças que não conseguem ainda fazer o pontilhado. Não dá autonomia e também não atinge a todos. É isso. (Transcrição de narrativa do encontro V do grupo focal)

Considerando as narrativas compartilhadas durante o grupo focal pelas professoras Dionízia, Maria João, Norma e pelo professor Luna, é possível perceber que os(as) docentes criticam a utilização dos livros didáticos no trabalho educativo na pré-escola. Por exemplo, na concepção de Luna, o livro didático toma um lugar de currículo na Educação Infantil, composto por conteúdos disciplinares a serem ensinados pelos(as) professores(as) e aprendidos pelas crianças de 4 e 5 anos. Para o participante, há um enfraquecimento de um currículo pautado "*pela curiosidade, pela pesquisa, pela criatividade*" das crianças.

Em tal perspectiva, Dionízia declara que os materiais didáticos em pauta, ao constituírem um currículo estritamente prescritivo e, ao mesmo tempo, serem legitimados pelos familiares, distanciam-se "*da ideia de um currículo que envolve as relações, um currículo que respeita o tempo e o espaço das crianças*". Ainda, conforme a professora Maria João, o livro didático *Mundo das coisas* (VALLE, 2020) não apresenta as diferenças, pois "*padroniza todos [as crianças] em uma média e trabalha em cima dessa média*". Por essa via, a docente Norma também aponta criticamente o fato de os livros didáticos não proporcionarem autonomia nenhuma às crianças, embora, na propaganda do livro, através do vídeo "Mundo das Coisas", o discurso fosse ao contrário.

Pelas colocações realizadas por Luna, Maria João, Dionízia e Norma, observo inicialmente a existência de um "currículo-forma" (PARAÍSO, 2015), no qual a padronização se torna central. Nesse sentido, os livros didáticos se configuram como um conjunto de "matéria-forma" (PARAÍSO, 2015). Isso porque os artefatos visam a "*uma formatação, identificação, homogeneização e um determinado desempenho*" (PARAÍSO, 2015, p. 50) das crianças e dos(as) professores(as). Percebo que os(as) docentes se posicionam contra esse tipo de currículo, centrado em apostilas e livros didáticos. Penso que *resistem* (GOODSON, 2019) a esse currículo justamente por acreditarem que ele não produz sentidos para eles(as), tampouco para as crianças. É um currículo "*fechado*", como apontou o professor Luna, de pouco movimento, encontros e brincadeiras.

Além disso, concordo com a professora Maria João que os livros didáticos apresentam verdades absolutas, que se distanciam das realidades vivenciadas pelas crianças. Na concepção da docente, por exemplo, ao se referir ao conteúdo da obra *Mundo*

das coisas (VALLE, 2020), as imagens estereotipadas e o conteúdo escrito no livro sobre o respeito e o amor familiar "*marcam mais profundamente as crianças do que pontilhar um papel*". Isso porque, segundo ela, muitas crianças com as quais atua não têm uma família como aparece na obra. Para Maria João, há "*famílias que são totalmente desestruturadas e as crianças são praticamente sozinhas*", em que, por vezes, também meninos e meninas são agredidos fisicamente. De fato, penso que os conteúdos dos livros didáticos, sobretudo do PNLD/2022, não são representativos, pois, como argumentam Carboniere e Guimarães (2022), reforçam estereótipos e apresentam uma baixa qualidade visual e enunciativa, com imagens totalmente desconexas da vida das crianças, conduzindo o pensamento delas para um único caminho.

As interações e as brincadeiras que aparecem nas coleções de livros didáticos analisados por M. C. Barbosa, Gobbato e Boito (2018), por exemplo, por se apresentarem predefinidas, também não possibilitam a experiência das infâncias e desconsideram as crianças e seus interesses, além de direcionar o trabalho educativo docente. Na concepção das referidas autoras, falta a brincadeira como experiência cultural e humana, bem como as "interações envolvendo construções de significados compartilhados e contextualizados para além do prescrito em um material didático" (BARBOSA, M. C.; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 10).

Desse modo, há outras maneiras de trabalhar com as interações e as brincadeiras na prática pedagógica, como através da documentação. Os acontecimentos, envolvendo as ideias das crianças, podem ser documentados por meio de vídeos, imagens, fotos ou mesmo livros produzidos pelas próprias crianças. Na concepção das referidas autoras, a elaboração de registros por essas vias proporciona às crianças a construção do conhecimento como memória coletiva, conduzindo a múltiplas maneiras de pensar e aprender.

Nesse sentido, também compreendo que, a partir do momento que Maria João, Luna e Dionízia se posicionam criticamente quanto à existência de um currículo prescritivo, promovido pela adoção de livros didáticos, os(as) docentes estão reivindicando e defendendo um currículo que possa aumentar a potência do seu agir enquanto docentes,

em que possam articular os saberes e as experiências das crianças, ser autores(as) da sua própria prática educativa, serem mobilizadores(as) de aprendizagens, organizando tempos, espaços e materiais que possam promover experiências significativas às crianças. Isso é uma forma de constituir um currículo, na Educação Infantil, com base na narrativa de vida e de identidade (GOODSON, 2019) do(a) docente e das crianças.

As análises realizadas até o momento evidenciaram os modos como os(as) professores(as) participantes têm discutido e pensado a utilização do livro didático no contexto da pré-escola contemporaneamente. Nessas discussões realizadas no grupo focal, foram problematizados o conteúdo de tais “materiais pedagógicos” e suas implicações na constituição de um currículo prescrito na Educação Infantil, assim como os interesses políticos e econômicos existentes por trás da venda desses materiais por grandes empresas editoriais às redes municipais de ensino no país.

Sendo assim, no próximo eixo, prosseguirei com as análises das narrativas docentes geradas durante a atividade de campo, em especial nos encontros V e VI do grupo focal, que tiveram como foco discussões sobre as demandas das famílias e das redes públicas de ensino em relação ao trabalho com a alfabetização na pré-escola.

5.3.2 Alfabetização na pré-escola: do atravessamento do trabalho docente à expectativa familiar

As narrativas que compartilharei neste eixo focalizam discussões a respeito da alfabetização e do letramento na Educação Infantil realizadas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, sobretudo na sexta sessão do grupo focal, cujo tema foi o currículo e a alfabetização na pré-escola. Como disparador da discussão em tal encontro, selecionei citações do livro *O pulsar do cotidiano de uma escola da infância* (ABELLEIRA,

2020) e exibiu um vídeo da Nova Escola, “Alfabetizar – Educação Infantil: alfabetização e letramento”³⁴.

Será possível perceber que as narrativas tematizaram aspectos relacionados a configurações dos espaços das salas da pré-escola, ao desenvolvimento da consciência fonológica incitado pelos livros didáticos do PNLD/2022 utilizados na pesquisa, ao trabalho com letras e números na Educação Infantil em um processo de letramento, e à expectativa familiar quanto à aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na Educação Infantil. Reitero que não são narrativas isoladas, estabelecendo todas relações entre si.

Em relação ao vídeo da Nova Escola, o trecho exibido mostrava uma sala de pré-escola com uma configuração de espaço semelhante ao Ensino Fundamental. Havia cadeiras e mesas enfileiradas, letras do alfabeto e cartazes com dias da semana e meses do ano anexados nas paredes da sala, janelas e móveis em uma altura incompatível com o tamanho das crianças e um quadro à frente das classes. Entre as cenas apresentadas no vídeo, duas professoras realizavam atividades de consciência fonológica, ou seja, “habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas” (BRASIL, 2019, p. 30).

No vídeo, as docentes convidavam as crianças a identificar a sílaba inicial do próprio nome, assim como de palavras de animais, através de uma música que utilizava rimas. Algumas perguntas que fizeram parte das intervenções das professoras do vídeo foram: “Qual é o nome do colega que começa com a sílaba ‘RA’?”; “Como a gente faz o som do ‘GA’?”; “O que aconteceu com o pato? Pintou o quê? O caneco. Depois surrou a galinha e? Bateu no marreco!”.

Antes de apresentar as narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, destaco que a discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil faz parte de um campo de consensos e dissensos, conforme argumenta Baptista (2022). Dois consensos, na concepção de Baptista (2022), são que a pré-escola não é uma escola de Ensino

³⁴ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T7M9ZThtwow&t=340s>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Fundamental adaptada para as crianças menores e que o trabalho com a literatura infantil, oral e escrita, bem como o contato com livros infantis são condições fundamentais para aproximar as crianças das culturas do escrito. Como dissenso, a autora aponta a dúvida entre haver um ensino sistemático da língua escrita ou não, ou, ainda, considerar a brincadeira e as interações como eixos curriculares, envolvendo o trabalho com a linguagem escrita.

Concordo com os ditos da autora sobre a pré-escola não ser uma escola de Ensino Fundamental adaptada para as crianças, assim como com a importância de existir um trabalho de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, seja através da literatura infantil, seja articulado com outros tipos de linguagens, como a música, as artes visuais, a corporal, a audiovisual, entre outras (TEBALDI, 2020). Contudo, penso que esses aspectos devem ser desenvolvidos através das interações e das brincadeiras, eixos orientadores das propostas pedagógicas na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (MEC, 2009). Assim, enquanto pesquisadora e membro do grupo CLIQUE, entendo a oralidade e a escrita como linguagens fundamentais de serem promovidas no cotidiano da pré-escola, através de uma ação docente intencional, sobretudo porque vivemos em um país onde há um alto índice de analfabetismo.

Tenho essa compreensão justamente porque defendo um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019), que não dialoga com a perspectiva prescritiva e propedêutica de currículo concebida nos livros didáticos do PNLD/2022. Entendo que, em um currículo narrativo, a oralidade e a escrita na Educação Infantil devem ser desenvolvidas de forma contextual, a partir dos usos sociais que se fazem dessas linguagens. A título de exemplo, cito a pesquisa desenvolvida por Tebaldi (2020), pesquisadora do nosso grupo e atualmente doutoranda, sobre as performances das crianças na produção de narrativas orais na pré-escola. Nessa pesquisa, é possível observar a proposição de um trabalho contextual envolvendo leitura e oralidade com as crianças que considera os saberes e experiências do grupo.

Isso posto, apresento a seguir um conjunto de narrativas que mostra os pontos de vista dos(as) professores(as) participantes da pesquisa sobre currículo e práticas de alfabetização e letramento na pré-escola:

Professor Luna – Guaíba (RS):

Algumas coisas que eu fui anotando e que me preocupa muito [...] é a questão dos posicionamentos, a questão da estética do ambiente. Até pela organização do espaço em que elas estavam, como estavam sentadas, o posicionamento da professora, quem manipulava esses materiais, a iluminação da sala de aula, a altura das janelas, os cartazes que estão na parede, tudo isso pra mim chama muito a atenção [...]. O jeito como ela [a professora do vídeo] estava trabalhando [...] não é do jeito que eu trabalho. Da construção silábica e tudo mais. Esse posicionamento do material, o método de repetição também, a frase que ela utilizou no vídeo, texto como o pilar das atividades, e tudo repartido, os textos, eu acredito completamente diferente, deve ser a partir das construções dos diálogos ofertados pelas crianças em seus cotidianos, em cima de suas pesquisas e suas curiosidades. Eu acredito de outra forma, e, a partir disso, a gente pode construir um diálogo, um texto e pode construir uma proposta também, de construção do letramento. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

Professora Maria Flor – São Luís (MA):

[...] conversamos com as famílias pra que elas comecem a perceber que a instituição não tem que ficar organizada com cadeiras enfileiradas, com a quantidade de cadeiras em salas, nós estamos quebrando, aos poucos, isso. É organizando mais esses espaços. [...] a gente começou a modificar a estrutura dos encontros com as famílias. No espaço externo, nós criamos contextos relacionados à Educação Infantil – brincadeiras, literatura, espaços aconchegantes, a natureza envolvida. E ali, em cada contexto, as famílias foram passeando e percebendo que ali as crianças aprendem, daquela forma, sem precisar a gente estar estabelecendo toda vez papel, lápis, cadeiras enfileiradas. Existem outras formas. [...] O vídeo [da Nova Escola] nos mostra muito bem essa questão de desenvolver essa consciência de sons em crianças no intuito de começar esse processo de alfabetização que está bem marcado nessas políticas do contexto atual. Isso me faz reportar ao encontro passado, em que uma das perguntas era se você apresentar esse livro para as famílias, e eu disse o seguinte: no momento não, porque como já foi falado, nós passamos dois anos em pandemia, e as famílias já vem arraigado, é como se fosse um mantra – eu quero ler, professora, quando é que eu vou começar a escrever? [...] Outra coisa que eu destaco, esses equívocos entre alfabetizar e letrar, que as pessoas carregam nos seus discursos, que, no momento em que estou apresentando sílabas, palavras e letras isoladas, eu estou no processo de letramento? Pelo contrário, eu estou no intuito de alfabetizar a criança de uma forma estigmatizada e acrítica. Isso não é trabalho nosso, da Educação Infantil. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

Professora Tânia Maria – Barra Mansa (RJ):

Uma coisa que a gente trabalha muito aqui no meu município é a questão da consciência fonológica. Seguimos um programa de consciência fonológica, que foi estipulado pelo município, e começa no maternal e termina, entre aspas, no pré 2, que seria com as crianças de cinco anos. Entrando no que o colega falou, o que me chamou muito a atenção foi essa sala de Educação Infantil com todo mundo um atrás do outro, as suas coisinhas em cima da mesa, e o que me chamou muito a atenção foi a professora indagando a criança, quando ele [a criança] estava fazendo a escrita espontânea, digamos assim, a criança não consegue nem fazer o traçado da letra, e a professora está ali falando panela, essa letra aqui não tem. Então, ela atropelou etapas que aquela criança precisava ter consolidado melhor para que ela saísse do silábico alfabético direto pro Ensino Fundamental. [...] Uma coisa que me chamou muito a atenção no trecho 2 é quando ela fala que não é porque estamos em um degrau mais abaixo [a Educação Infantil] que nos torna inferiores. Isso é uma coisa que eu converso muito com os meus pais, que a Educação Infantil é a etapa mais importante da vida acadêmica, porque tudo o que vai vir depois depende do nosso jeito de trabalhar, do nosso jeito de construir com aquela criança. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

As narrativas compartilhadas apontam problematizações relativas aos espaços da sala de pré-escola vista no vídeo da Nova Escola, assim como ao processo de alfabetização na Educação Infantil centrado na consciência fonológica. Desse modo, o professor Luna, por exemplo, ao se referir ao vídeo da Nova Escola, não concorda com o mobiliário disposto na sala, com as cadeiras enfileiradas, as letras do alfabeto e cartazes dispostos nas paredes, assim como com os exercícios de consciência fonológica realizados pelas professoras com as crianças de forma repetitiva. Ao realizar essa crítica, Luna compreende que as propostas educativas com leitura e escrita precisam ser trabalhadas na pré-escola em uma perspectiva de letramento, mostrando às crianças o uso social dessas ações, de forma a considerar, nesse processo, as pesquisas e as curiosidades delas no cotidiano da pré-escola. Ainda, a professora Maria Flor pensa os espaços na Educação Infantil, junto de seus colegas da escola, em outra configuração, diferente ao do Ensino Fundamental. Para a docente, é importante promover espaços, na pré-escola, que envolvam *"brincadeiras, literatura, espaços aconchegantes e natureza"*, ou seja, contextos educativos que possam fazer sentido às crianças.

Nesse contexto, observo que os docentes apresentam concepções que se aproximam de alguns princípios da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998), como a defesa da não reprodução de práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, bem como o

entendimento de uma ação pedagógica docente comprometida com as aprendizagens das crianças, considerando os tempos, os espaços, os materiais e as relações entre as crianças (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020). Percebo que Luna e Maria Flor, enquanto docentes, buscam articular os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, como preconizam as DCNEI (MEC, 2009). Compreender o uso social da escrita através das brincadeiras e curiosidades das crianças, assim como promover espaços e materiais que envolvam a natureza e a literatura, são exemplos dos modos como Luna e Maria Flor articulam o currículo da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas, tornando-o narrável (GOODSON, 2019) junto das crianças e da equipe docente.

Prosseguindo com a discussão, através das narrativas compartilhadas pelas professoras Tânia Maria e Maria Flor, noto que as professoras – assim como os(as) demais professores(as) participantes da pesquisa – são críticos do processo de alfabetização (precoce) na Educação Infantil. Nessa direção, a professora Tânia Maria problematiza a existência de um programa de consciência fonológica no município onde atua. Esse programa, segundo ela, inicia no maternal e se encerra na pré-escola. Ou seja, trata-se de um currículo totalmente centrado na alfabetização. Ainda, Tânia Maria critica as mediações adotadas pela professora que aparece no vídeo da Nova Escola, por ela estar ensinando a criança a escrever, sem esta estar preparada para realizar aquele tipo de atividade de consciência fonológica. Corroborando os argumentos de Tânia Maria, a professora Maria Flor também critica o conteúdo dos livros didáticos pautados em práticas de alfabetização.

Nesse sentido, o tensionamento que realizo em relação à alfabetização na pré-escola é quanto às tarefas mecânicas desenvolvidas pelas crianças, como a memorização de sons de letras, sílabas, palavras ou o treinamento de grafias. De acordo com Baptista (2022, p. 18), as práticas tanto da leitura e da escrita quanto do reconhecimento de sons e memorização de letras “são entendidas como um conteúdo escolar e não como práticas sociais, que integram o cotidiano das crianças e das suas professoras”. Na concepção da referida autora, nessas situações, o ensino e a aprendizagem da escrita ocorrem de forma descontextualizada, isolada de “outras linguagens e outras dimensões da formação das

crianças” (BAPTISTA, 2022, p. 18). Entendo que as linguagens mencionadas pela autora podem ser oral, musical, dramática, corporal, plástica, visual, por exemplo. A centralidade na leitura e na escrita, nessa perspectiva, além de ocupar um longo tempo no trabalho pedagógico com as crianças de pré-escola, “torna-se exclusividade e marca o processo de escolarização das crianças”, como pontua Baptista (2022, p. 18).

Corroborando a discussão, Pasqualini e Lazaretti (2022) mencionam que a alfabetização reduzida a instruções fônicas e gráficas e a traçados de números e sequência numérica são concepções reproduzidas nas obras literárias ofertadas pelo PNLD/2022. Para a docente Maria Flor, como é possível observar em suas narrativas, essas concepções a respeito da alfabetização estão de fato presentes nos livros didáticos do PNLD/2022, em especial na obra *Mundo das coisas* (VALLE, 2020) e no vídeo relacionado a ela (MVC EDITORA, 2021), assim como nas práticas pedagógicas na pré-escola, exemplificada pelo vídeo “Alfalettrar” da Nova Escola (2017).

A partir das narrativas compartilhadas neste eixo, é possível identificar o modo mecânico e instrutivo como vêm sendo desenvolvidas as práticas de alfabetização na pré-escola, seja por meio das atividades enunciadas em livros didáticos, seja no trabalho educativo realizado em muitas escolas de Educação Infantil municipais em nosso país. Isso, por sua vez, difunde a concepção de um currículo prescritivo, fragmentado em conteúdo na Educação Infantil, como venho discutindo.

Nessa direção, considerando os aspectos analisados até o momento neste eixo, pergunto: por que, em um processo de alfabetização, privilegiam-se somente atividades de consciência fonológica no trabalho com as crianças, em especial de pré-escola? Por que esse tipo de direcionamento está materializado nos livros didáticos que se difundem em massa em nosso país? Que concepção de educação e de currículo se pretende ensinar? E para quem? Ou melhor, para quais crianças?

As contribuições de Arena (2021) sobre alfabetização me ajudam a pensar sobre essas questões, sobretudo o motivo pelo qual o MEC aprova livros didáticos para a pré-escola de conteúdo semelhante, com as mesmas atividades mecanizadas e padronizadas. Na concepção do referido autor, o desenvolvimento da consciência fonológica “repete a

mesma lógica empregada pelo capital ao fazer do trabalho uma atividade alienante” (ARENA, 2022, p. 1). Ou seja, atividades que privilegiam essa faceta preveem a preservação da alienação e da repetição, limitando o exercício de pensar, criar, estabelecer relações com a linguagem escrita, de forma a não educar para emancipar, e sim, reproduzir.

Por isso, entendo que, quando os livros didáticos se apresentam com atividades mecânicas às crianças de pré-escola, atualmente de maneira acentuada e massiva, a educação e o currículo que estão em jogo são justamente de limitação do ato de pensar e de inventar, além de negar o direito das crianças de se apropriarem da linguagem escrita como uma condição de prática social. Isto é, os livros se tornam um instrumento importante para “conectar as pessoas, para assegurar a interação entre elas, para apoiar práticas culturais, para expressar ideias e sentimentos, para organizar a vida e a si mesmo” (BAPTISTA, 2022, p. 19).

Nessa perspectiva, considerando a linguagem escrita como um direito das crianças, apresento a seguir as narrativas das professoras Irene e Maria João, que abordam possibilidades de trabalho com letras e números na Educação Infantil:

Professora Irene – Jundiaí (SP):

[...] naquele momento que a criança levanta e dança [no vídeo da Nova Escola], pra mim é uma cena muito forte, e aí eu fiquei lembrando de uma roda na minha sala com as crianças em que elas falaram: **“prô, quando é que a gente vai começar a aprender a escrever na lousa?”**. Eu sentei com elas e perguntei **“quando é que a gente aprende alguma coisa?”**, e eles trouxeram coisas que já são formatadas, **do caderno, de fazer continhas**. Eu nunca tinha ouvido uma criança de cinco anos falar de continhas e de escrever palavras, e **aí a gente foi conversando sobre outras formas, e eu fiz uma lista com eles de como a gente pode aprender. Através da interação, através do brincar, das músicas, quando a gente conversa, quando a gente come. Pra tentar quebrar esse estigma de que a gente aprende somente de uma forma**. Eu vou pedir licença pra ler um trecho que eu fiz essa semana sobre como as crianças já estão inseridas no mundo letrado sem necessariamente estar escrevendo em cadernos. Foi uma documentação que eu fiz para as famílias. [lendo] **“Quando as letras são convidadas para brincar no parque [título]. Felipe, com um graveto em sua mão, risca na areia do parque. Ele diz: professora, olha, eu aprendi com você a desenhar o número dois, e completa: minha avó me deu o alfabeto. Eu não sei fazer a letra G. Pedro, que estava perto, disse: letra G é aquela que parece com o círculo pequeno. Aí eu escrevo, acredito que ele queria dizer um meio círculo. Ele desenhou a letra no ar. Felipe, com o seu gravetinho, fez a letra G na areia. A letra ficou invertida. Como Giovana estava por perto, eu disse: Giovana, mostre para Pedro e Felipe como se faz a sua letra. Ela fez a letra**

G com o dedo indicador na areia umedecida. Logo se juntou ao grupo Larissa, Isabeli e Enzo Gabriel. Larissa e Pedro escreveram seus nomes, Enzo apontou essa, mostrando a letra E, é a minha letra. Pedro explicou para ele que a letra P é a dele, e a letra que está perto é a E, do Enzo. Isabeli escreveu seu nome e me disse: professora, olha, eu aprendi a escrever meu nome sem olhar no crachá. Logo, usaram as mãos para apagar todo o escrito e as crianças e as letras foram brincar em outro espaço do parque". **Eu mandei essa documentação para as famílias no sentido de mostrar que não existe só uma forma de aprender. As crianças já trazem conhecimentos que a escola pode e deve ensinar. A escola não pode negar alguns conhecimentos específicos, mas a gente não precisa antecipar o que não é necessário nesse momento.** Eu achei oportuno compartilhar com vocês. Desculpa se eu excedi o meu horário. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

Professora Maria João – São Leopoldo (RS):

Eu brinco muito com os meus alunos, sempre fazemos os cantinhos e sempre tem materiais de escrita. Por exemplo, criamos um mercado na sala, e eles têm materiais pra escrita. Eles não são obrigados a escrever, mas, se escrevem, eu estou sempre atenta pra questionar eles o que estão escrevendo [...]. **Eu acho que a gente tem que cuidar sempre pra não colocar a leitura e escrita na Educação Infantil como um espaço a não ser visitado também.** Eu acho que fica muito esse antagonismo também, como se só os livros dessem conta da leitura e escrita, e não é. Muita coisa na nossa prática dá conta de leitura e escrita na pré-escola, mas não dessa forma tradicional, onde a criança tem que cumprir uma atividade de pontilhado em que ela não tem nem noção do que significa um fonema, mas brincando de roda a gente vai construir muitas coisas sobre fonemas, sobre o som da palavra, então eu acho que é isso, a gente também tem que ter isso muito firme pra dizer não ao livro didático. Dizer não ao livro, mas de que forma a gente consegue também se apropriar, e a gente tem que ver se as crianças trazem essa questão da leitura e escrita, é uma coisa que a gente precisa acolher. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

Nas narrativas compartilhadas, percebo que, para as professoras Irene e Maria João, a oralidade e a escrita na pré-escola podem ser potencializadas a partir de uma prática educativa intencional, tendo como nesse processo eixos as interações e as brincadeiras. Por exemplo, na concepção de Irene, as palavras podem ser aprendidas por meio de brincadeiras entre as crianças, de músicas e nos momentos de alimentação. Nesse contexto, a professora defende que *"[...] a escola pode e deve ensinar"* determinados conhecimentos específicos às crianças a respeito da linguagem escrita. A docente Maria João também compreende a importância de ter o cuidado *"para não colocar a leitura e a escrita na Educação Infantil como um espaço a não ser visitado [...]"*. Para tanto, as brincadeiras em

roda, assim como a criação de contextos na sala das crianças que promovam a escrita – como a criação de um “mercado” e um bloco de notas para listar as “compras” – são possibilidades de “*construir muitas coisas sobre fonemas, sobre o som da palavra*”, na concepção de Maria João.

Por esses apontamentos realizados pelas participantes Irene e Maria João, penso que as professoras realizam práticas educativas que consideram a relevância do brincar no processo da aquisição da linguagem oral e escrita na pré-escola. Afinal, o brincar é um direito das crianças e constitui uma das funções primordiais da Educação Infantil, uma vez que propicia às crianças experimentar, criar, expressar-se, participar da cultura lúdica, conhecer-se, viver e aprender com o mundo, de acordo com Maria Carmen Barbosa (MEC, 2009). Todavia, através das narrativas compartilhadas, percebo que as docentes têm a intencionalidade de *ensinar* (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022) às crianças a fazer usos sociais da escrita e potencializar as “narrativas orais” (TEBALDI, 2020, p. 36) delas, seja através da promoção de contextos de aprendizagens nos espaços da escola, seja por meio da música, da literatura e das interações.

Nesse sentido, conforme argumentam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 51), “o fato de um professor conceber uma ação de ensino e orientar sua realização não retira da criança o papel de sujeito ativo”. Pelo contrário, fortalece as aprendizagens das crianças a fim de atender, muitas vezes, a uma necessidade. Esse pode ser o caso do desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na Educação Infantil, principalmente quando se considera a educação de crianças da periferia com menor convivência com essas linguagens, as quais, conforme evidenciam Moraes, Silva e Nascimento (2020), tendem a concluir a Educação Infantil com menos conhecimentos sobre a língua escrita e sua notação quando comparadas à realidade das crianças mais favorecidas em aspectos econômicos. A esse respeito, os referidos autores ainda apontam que, embora a primeira etapa da Educação Básica não tenha a função de alfabetizar as crianças, ela deve garantir, no mínimo, que as crianças, em especial da pré-escola, aprendam que “a escrita representa o som das palavras, e não o objeto ou ser a que se refere” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 14).

Como havia mencionado anteriormente, a discussão sobre alfabetização na pré-escola é um campo de tensionamentos. Isso, por sua vez, como foi possível perceber no decorrer das análises, se refletiu na prática educativa realizada pelos(as) docentes participantes com as crianças de pré-escola. Todavia, tal discussão sobre alfabetização também gerou pressões advindas das famílias das crianças que frequentam a Educação Infantil. Esse último aspecto se intensificou no período pandêmico da COVID-19 no país, repercutindo inclusive em outros modos de comunicação e manutenção de vínculos com os familiares através de *tecnologias digitais* (ANJOS; FRANCISCO, 2021). As narrativas das professoras Jonatan, as, Mel e João do Vale, a seguir, expressam tais problemáticas vivenciadas por todos(as) os(as) participantes da pesquisa:

Professora Jonatan – São Francisco do Conde (BA):

A Educação Infantil é “julgada e condenada” todos os dias, sob a pena sentenciada de que a escrita precisa ser mais incisiva. Aqui a cobrança é extremamente voltada para o processo de alfabetização dentro das perspectivas das famílias. [...] Sempre convido individualmente os responsáveis para apresentar o que estamos trabalhando, não fico esperando as reuniões com as famílias, porque há muito o que justificar, e a cobrança é extremamente diária. (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

Professora Sau – Manaus (AM):

[...] as crianças devem ser estimuladas a desenvolver as habilidades da leitura e a linguagem através do brincar, devem ser expostas a experiências lúdicas. O ruim é as comparações entre as turmas partindo das famílias! [...] Minhas crianças de três anos vivem querendo atividades escritas. Na primeira reunião, é passado para as famílias como se trabalhar na educação infantil, mas é uma luta do ano todo porque essa cobrança por eles é sempre essa uma alfabetização tradicional o qual eles foram inseridos. (Transcrição de narrativa do chat do Zoom durante o encontro VI do grupo focal)

Professora Mel – Nova Alvorada do Sul (MT):

[...] quando nós realizamos as reuniões bimestrais com os pais, sempre tem uma dinâmica pra deixar claro para os pais que, na Educação Infantil, nós estamos trabalhando a alfabetização com as crianças de forma diferente, sem a cobrança. [...] uma das maiores dificuldades nossas é em relação à família, porque a família acaba influenciando a criança com essa questão da expectativa, da ansiedade. Eles acham que as crianças têm que ser alfabetizadas da forma que eles foram, até mesmo nossos colegas de profissão [...] os pais têm que ter consciência que é uma

preparação [a Educação Infantil] pra criança ir ser alfabetizada, mas o nosso interesse com a criança é dela entender a infância dela e de forma prazerosa. Então, muitas pessoas acham que a gente só brinca na Educação Infantil, só que quando eu termino o ano letivo, muitas crianças minhas fazem a grafia do nome, reconhecem o nome dos seus familiares e são capazes até de escrever algumas poesias que a gente trabalhou. [...] Tudo isso é conversado com os pais, a questão da idade, da maturidade, o verdadeiro papel da Educação Infantil. Não é um trabalho fácil, você percebe que tem resistência tanto dos profissionais quanto dos pais, mas eu acredito que aos poucos a gente vai construindo uma linha de trabalho. **O WhatsApp facilitou muito. A pandemia dificultou muito esse trabalho que a gente faz com os pais. Até no início do ano os pais não podiam entrar na escola, então o único contato era pelo WhatsApp.** (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal)

Professora João do Vale – São Luís (MA):

Conversar com as famílias, trazê-las pra participar de algumas experiências [organização de contextos educativos com base na música, na literatura, na brincadeira e na natureza], assim como a gente faz com as crianças para que elas percebam como é esse processo da leitura e escrita. **Muito antes da pandemia, a gente já vinha desenvolvendo isso, com a pandemia a gente fez as reuniões *on-line*, nas entregas dos kits a gente também tinha essa preocupação, nos grupos de WhatsApp também, sempre informando como esse trabalho era realizado,** quais eram as teorias que as crianças elaboravam nesses encontros que a gente tinha, **síncronos e assíncronos, e a gente dava essas devolutivas e gradativamente as famílias foram percebendo.** (Transcrição de narrativa do encontro VI do grupo focal).

Analisando as últimas narrativas desta unidade de análise, é possível perceber que as docentes Jonatan, Sau, Mel e João do Vale realizam reuniões com as famílias das crianças nas escolas onde atuam para tratar da alfabetização na pré-escola. Para a professora Jonatan, por exemplo, há uma cobrança extrema advinda dos(as) responsáveis das crianças para que seus(suas) filhos(as) se alfabetizem na Educação Infantil. A docente Sau também enfrenta desafios ao dialogar com as famílias acerca da alfabetização, pois, segundo ela, os pais reivindicam uma *"alfabetização tradicional"*, conforme eles(as) aprenderam. Já na perspectiva da professora Mel, uma das maiores dificuldades que enfrenta em sua escola é justamente lidar com as expectativas e a ansiedade advindas dos(as) responsáveis sobre a aprendizagem das crianças quanto à leitura e à escrita na pré-escola.

Tais apontamentos realizados pelas professora Jonatan, Sau e Mel fazem-me recordar das colocações de Albuquerque e Zortéa (2018) sobre as relações sociais estabelecidas entre família e escola de Educação Infantil. Na concepção das autoras, é

importante a instituição estar disponível e aberta ao diálogo, pois os valores, as concepções da escola, bem como seu modo de funcionamento podem não coincidir com os pontos de vista da família, e “isto não precisa significar que não possamos dispor-nos a aprender uns com os outros” (ALBURQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p. 165).

Além disso, a aproximação com as famílias realizada pela escola deve estar para além da organização de reuniões e datas comemorativas, como pontua Hoscharuck (2021). Compreendo a necessidade, nesse âmbito, de que a escola proporcione tempos e espaços para o estabelecimento de um diálogo afetivo (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018) entre professores(as) e familiares, e não somente de cobranças e pressões do trabalho pedagógico realizado com as crianças. Todavia, sobre o último aspecto, entendo que as cobranças realizadas pelas famílias – como no caso das famílias referidas pelas docentes Mel, Sau e Jonatan – são compreensíveis, pois estamos lidando com classes populares, em que a maioria das crianças tem pouco acesso à linguagem escrita (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020), como mencionei anteriormente. Portanto, penso que as expectativas das famílias são legítimas nesse contexto. Afinal, muitas crianças de grupos de maior capital econômico e cultural já sabem escrever seu próprio nome aos 3 anos de idade, estando praticamente alfabetizadas quando chegam na pré-escola.

Para finalizar, há de se destacar que a pandemia da COVID-19 interferiu nos modos de comunicação entre escola e família, restringindo a participação dos(as) responsáveis e das crianças fisicamente na instituição escolar (HOSCHARUCK, 2021). Essa mudança dificultou uma aproximação mais efetiva com as famílias ou até mesmo interrompeu projetos educativos desenvolvidos com elas, porém as tecnologias digitais propiciaram outras formas de comunicação.

Os usos do aplicativo *WhatsApp* e das plataformas de reuniões *on-line*, por exemplo, foram alternativas adotadas por muitas escolas de Educação Infantil, como a instituição de Mel e de João do Vale, como se pode notar em suas narrativas. Desse modo, para a docente Mel, “o *Whatsapp* facilitou muito” em termos de contato com as famílias. Ainda, a produção de “kits pedagógicos” e gravações de vídeo, como mencionou João do Vale em sua narrativa, apresentaram-se como práticas viáveis de serem realizadas durante a pandemia,

no intuito de dar continuidade ao trabalho educativo das crianças. Logo, por essas colocações, percebo que as professoras, assim como os(as) demais docentes da pesquisa, precisaram aprender bruscamente novos modos de planejar e de se comunicar com as crianças e com as famílias, alterando, assim, suas rotinas e suas relações com as tecnologias (GUIZZO; AMORIM; MULLER, 2020).

Nesta unidade de análise, tematizei diferentes assuntos que reverberaram nas narrativas dos(as) professores(as), entre eles a difusão dos livros didáticos como privatização da educação, a alfabetização na pré-escola, as expectativas das famílias quanto à aquisição da leitura e da escrita de seus(suas) filho(as) e a pandemia como atravessamento da prática docente. Nesse processo, compreendo que os(as) participantes da pesquisa puderam ser escutados por mim e pela equipe de pesquisa, bem como notar aspectos em comum vivenciados em suas práticas pedagógicas. Foi através desse movimento dialógico de interlocução com os(as) docentes que pude perceber alguns dos sentidos atribuídos ao currículo da Educação Infantil pelos(as) docentes participantes da pesquisa. Sendo assim, na próxima seção, prossigo com o processo de análise das narrativas dos(as) participantes.

5.4 NARRATIVAS SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES: PROCESSOS DE REFRAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA

[...] queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Pensar em um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019) requer considerar que os(as) professores(as) não são meros(as) implementadores(as) e executores(as) das políticas de currículo, mas sim tradutores(as). Ou seja, eles(as) têm diferentes modos de colocá-las em “cena”, em “atuação” na escola, como me referi na epígrafe desta seção.

Nesse sentido, os(as) docentes participantes da pesquisa, através de suas narrativas a respeito de currículo na pré-escola, mostraram de que modos *traduziram* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) ou *refrataram* (GOODSON, 2019) as políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil em suas práticas pedagógicas. As políticas às quais me refiro são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), as quais são entendidas por mim, nesta dissertação, como *narrativas sistêmicas*, as quais, de acordo com Goodson (2019), compreendem discursos expressos em documentos de reestruturação educacional.

Entender como os(as) docentes refrataram as políticas de currículo no exercício de sua docência foi muito importante para esta pesquisa. Isso porque me possibilitou observar que, mesmo em regiões diferentes do Brasil, os(as) professores(as), ao mesmo tempo que têm se posicionado criticamente a indicações pedagógicas que visam padronizar o seu trabalho educativo com as crianças – como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência definidos pela normativa da BNCC (MEC, 2017) –, mostraram que exercem a sua docência na Educação Infantil de forma mais autoral e criativa. Sobre esse último aspecto, notei, através das narrativas dos(as) docentes, que as orientações do documento das DCNEI (MEC, 2009) sobre currículo, bem como suas experiências pessoais, profissionais e de formação, funcionaram como conhecimentos basilares para desenvolver uma prática pedagógica mais significativa na pré-escola.

Antes de proceder com a discussão, considero importante esclarecer que, entre os conceitos com os quais opero nesta unidade de análise, dois são sinônimos: *tradução* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 73) e *refração* (GOODSON, 2019). Ambos os termos são conceituados de certa maneira pelos autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; GOODSON, 2019) por mim estudados nesta dissertação.

Refração, na perspectiva de Goodson (2018, 2019), é quando um determinado dispositivo curricular formal – o texto de uma política educacional, por exemplo – é reordenado e redirecionado para sistemas nacionais e regionais de ensino, assim como para o próprio cotidiano do trabalho educativo dos(as) professores(as), tornando-se uma prática nas escolas. De modo similar, a *tradução*, conforme a definem Ball, Maguire e Braun

(2016, p. 73), é “uma forma de ‘leitura ativa’ [de texto de política], [...] um processo de representação, re-ordenação e re-fundamentação por várias práticas discursivas e materiais”. Ou seja, a tradução é um processo de efetivação, na prática, do texto de uma política, sendo colocada em ação pela equipe docente.

Dessa forma, durante os encontros III e IV do grupo focal, nos quais especificamente as DCNEI (MEC, 2009b) e a BNCC (MEC, 2017a) foram tópicos de debate, foi possível identificar processos de *refração* das narrativas dos(as) participantes ao articularem aspectos de sua prática profissional na pré-escola com as atuais políticas curriculares de Educação Infantil. Nessa articulação, percebi que zonas de refração – como *integração*, *resistência* e *contestação* (GOODSON, 2019, p. 80) – foram geradas em suas narrativas. As refrações de integração, resistência e contestação, de acordo com Goodson (2019, p. 80), ocorrem quando uma política de reestruturação – narrativa sistêmica – “é justaposta à vida profissional de professores(as)”. Sobre essa justaposição de narrativas, como é possível verificar no capítulo 3, seção 3.5, Figura 5, compreendo que, se o(a) professor(a), ao narrar sua história de vida docente, se encontrar resistente ou integrador(a) dentro de determinada política, gerará, com isso, um contexto de resistência ou de integração. Resistência é quando o(a) docente se opõe, rejeita, resiste a adotar tal política em suas práticas (ou tem essa intenção). Já a integração se dá quando ele(a) aceita, encontra sentido no texto da política e, por isso, articula-a, integra-a em seu exercício docente de uma forma mais positiva.

Também pude depreender os modos de *atuação das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18) curriculares no contexto do trabalho desenvolvido pelos(as) docentes participantes. Conforme explicitiei no capítulo conceitual, na seção 3.7.1, a *atuação das políticas* é a noção da qual me apropriei, considerando as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre como as escolas fazem as políticas. Nessa direção, a atuação das políticas envolve *interpretação* e *tradução*. Esta, como expliquei anteriormente, diz respeito à ideia pela qual um texto se torna prático, e aquela se refere a uma “decodificação”, a uma leitura inicial de uma política.

Considerando a articulação dos conceitos em pauta com as narrativas docentes das duas sessões de grupo focal mencionadas, defini os seguintes eixos de análise para apresentar a discussão, a saber: a) Zonas de contestação e resistência dos(as) docentes em relação ao currículo da Educação Infantil; e b) (Re)invenção do currículo da pré-escola: interações e brincadeira em discussão.

5.4.1 Zonas de contestação e resistência dos(as) docentes em relação ao currículo da Educação Infantil

Este eixo trata do processo de contestação e resistência do currículo da Educação Infantil realizado pelos(as) docentes, mostrando que estes(as) são profissionais leitores(as) reflexivos e ativos das políticas de currículo da Educação Infantil, e não simplesmente receptores(as) de prescrições curriculares. Além disso, há muitos saberes, a partir das experiências vivenciadas pelos(as) docentes (CONTRERAS, 2013) junto das crianças, que também orientam suas práticas pedagógicas na pré-escola.

Para contextualizar as narrativas que serão apresentadas neste eixo, esclareço que todas elas foram retiradas do encontro IV do grupo focal, referente às discussões sobre a BNCC (MEC, 2017). Selecionei narrativas decorrentes desse encontro especificamente – não escolhendo, portanto, narrativas da terceira sessão do grupo focal, sobre as DCNEI (MEC, 2009), para este eixo –, pois foram os apontamentos em que mais notei pontos de refração, resistência e contestação dos(as) professores(as). Isso porque os(as) docentes participantes, após a homologação da BNCC (MEC, 2017), começaram a enfrentar uma série de imposições, advindas das secretarias de Educação e das próprias escolas de suas cidades, no sentido de adotar as indicações da política em questão em suas práticas pedagógicas. Entre as indicações estão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência, os quais precisaram ser utilizados pelos(as) docentes participantes, por exemplo, em seu planejamento e nas avaliações das crianças, como mostrarei nas análises a seguir.

Conforme expliquei no capítulo metodológico, na seção 4.3.1, adotei alguns materiais para fomentar as discussões nos encontros de grupo focal, como citações de artigos. Assim, para o encontro IV do grupo focal, referente à BNCC (MEC, 2017), selecionei citações de artigos escritos por Giuriatti (2018) e F. Pereira (2020), bem como excertos do próprio documento da BNCC (MEC, 2017) relativos aos campos de experiência, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Reitero que as quatro citações utilizadas como mobilizadoras das discussões com os(as) docentes foram as seguintes:

Excerto 1:

[...] uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infâncias que temos no território nacional é a promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para criar sentidos e significados sobre e no mundo [...]. O desenvolvimento de um currículo pautado em campos de experiências ancora-se em uma imagem de criança ativa. (GIURIATTI, 2018, p. 60)

Excerto 2:

[...] ao listar uma relação de direitos de aprendizagem como conteúdos passíveis de marcação [...] a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais [...] colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização. (PEREIRA, F., 2020, p. 81)

Excerto 3:

Os campos de experiências tornam-se o fio condutor para pensar e organizar o currículo para a infância. Subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento por estarem ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, onde o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adulto. (GIURIATTI, 2018, p. 112)

Excerto 4:

A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campos de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos. (PEREIRA, F., 2020, p. 85)

A partir do compartilhamento dessas citações no encontro IV do grupo focal, surgiram diferentes posicionamentos dos(as) professores(as) sobre a noção prescritiva de currículo difundida pela política da BNCC (MEC, 2017) em relação à Educação Infantil. A seguir, apresento as narrativas decorrentes desses aspectos:

Professora Irene – Jundiá (SP):

Então, eu sinto, em relação ao segundo trecho, quando fala assim: [lendo] “a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais, colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização”, eu trago um compartilhamento do que a gente vive aqui como rede. Essa semana passada, nós recebemos, dando continuidade a uma avaliação que se iniciou no ano passado, que é uma tabela com os direitos de aprendizagem, dando toda uma introdução à questão da BNCC, da criança participar, ser ativa, dos direitos, mas logo embaixo nós somos convidadas a fazer uma avaliação das crianças em uma tabela com os objetivos da BNCC e nós precisamos marcar se as crianças estão em verde, amarelo ou vermelho. Vermelho, que não conseguiu; amarelo, para ter atenção; e verde, que já conseguiu. Quando eu me vejo colocando as crianças em uma tabela que eu dei o nome de semáforo, eu vejo que a interpretação que se está fazendo da BNCC, ou porque ela abre brechas pra isso também, traz uma imagem de crianças que são passivas e que são receptoras e precisam cumprir algumas metas determinadas pelos objetivos. Eu sei que no meu dia a dia eu procuro fazer diferente, pra fazer com que as crianças sejam realmente ativas e participativas, com as limitações que eu tenho. Como profissional, eu sou obrigada a fazer uma tabela e colocar as crianças em um semáforo. Então, em relação à BNCC, eu percebo que, quando se coloca os objetivos de aprendizagem e que a gente precisa seguir, se abriu brechas para fazer e retroceder em relação a algumas questões avaliativas das crianças e, até mesmo, uma concepção de infância. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professor Luna – Guaíba (RS):

[...] quando veio a proposta de Base e tudo, quando falaram em direitos de aprendizagem da criança, eu acho que nós nos iludimos com algo maravilhoso que ia acontecer e, quando chamaram os professores pra participar também dessas propostas, nós nos encantamos e pensamos que agora é a hora de fazer diferente, fazer pelas crianças e pela educação. Quando o documento veio pronto, ele veio em diversas páginas, veio muito grande, e nós procuramos estudar, procuramos entender e entender aquele conceito inicial que nós tínhamos, de que o documento iria nos orientar, e aquele conceito que foi formado, de uma proposta pronta com os objetivos. E foi quando a gente não conseguia ligar aquela proposta inicial com aquele documento que estava pronto e que, em seguida, já estava sendo aplicado, porque aqui, a prefeitura de Guaíba nos cobrou aplicação. E esses planejamentos através de códigos [ri]? Não sei se com vocês foi assim, mas pra mim foi pior ainda, foram planejamentos através de códigos. É horrível trabalhar por códigos, porque os códigos são dos objetivos, então aqueles objetivos que lá no início eram pra ser norteadores de uma aprendizagem que te aproximasse dessa criança, da socialização, passou quase ser a principal ferramenta de trabalho de um planejamento, onde que o interesse da criança tem que passar por um objetivo. A criança demonstrou um interesse, tu tens que catar um objetivo pra colocar, pra que tu pudesses trabalhar. Então, essa dificuldade dessa interdisciplinaridade que não estava acontecendo, [...] perdendo aquele “linkar” da educação, da criatividade da criança, das descobertas dela. [...] Os objetivos levaram diretamente aos conteúdos, tirando o foco da criança, quase trazendo o foco de novo para datas comemorativas, de uma forma meio que escondida, sabe, que deve ser trabalhado isso, aquilo, aquilo outro, e a questão

de semáforo, nivelar as crianças em um semáforo, entre conseguiu e não conseguiu, está apta e não apta. Isso não está de acordo com aquilo que nós pensamos para a criança e queremos desenvolver. **Eu acho que ela [a BNCC] traz um conceito muito enviesado, e esse conceito engessado que ela acaba trazendo, nós temos o resultado agora, os livros didáticos que chegaram nas escolas.** (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professora Dionízia – Manaus (AM):

Aqui em Manaus nós temos uma proposta desde 2013, que foi revisada em 2017 por conta da implementação da BNCC, e ela é até bonitinha no papel, é feita por uma equipe de professores que estão como coordenadores, como assessores, mas a gente cai também na questão das burocracias, e **boa parte dessa proposta nos é cobrada em forma de tabelas, semáforos, como disse a nossa colega.** A minha escola, que é vista aqui em Manaus como diferenciada, que busca trabalhar e valorizar essa primeira infância e como ela de fato e de direito deve ser trabalhada, **e a gente sofre várias críticas e tem sofrido bastante com essa documentação que nos é imposta, que nos é cobrada.** [...] Isso é muito triste, porque a gente fica um tempão pesquisando como trabalhar com essa criança, como elevar o conceito de experiência mesmo, aquilo que a criança deve viver, no nosso modo de pensar e no que a gente consegue coletar delas, e, de repente, a gente chega na escola e vem a coordenadora pedagógica com uma lista de conteúdos que a gente teria que dar conta. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professor Paulo – Embu das Artes (SP):

Quando eu volto pra Educação Infantil, aqui na prefeitura de São Paulo, tinha uns campos de experiência, ainda antes da BNCC, outros campos, mas semelhantes, e em uma das escolas em que eu vi a documentação feita no final do semestre dava conta de disciplinas, não eram experiências. Eu falei: como fazer isso? Como conseguem fazer isso numa proposta com as crianças, numa brincadeira organizada? É tanta coisa que acontece, e tudo acontece junto. Não é fragmentado que ocorre. [...] **as até falei que saí do Ensino Fundamental pra fugir um pouco dessas disciplinas, e eu encontro isso na Educação Infantil, onde não precisa, onde não tá isso consolidado? Pelo menos não estava.** E hoje eu ainda vejo em algumas escolas aqui da rede [...] em que tem horários. Há coordenadores que estipulam horários na semana... segunda é dia de eu, o outro, o mundo, e não sei o quê, terça é dia de outro campo de experiência e fica faltando dia na semana, porque são seis, e só tem cinco dias na semana. Quase que subverte o calendário e aumenta mais um dia na semana pra dar conta. E de professores que ora lutam contra isso, ora se cansam tanto de lutar que começa o faz de conta, então fazem registro de faz de conta pra agradar a coordenação, mas estão olhando o todo da criança, ou o contrário, deixam de olhar o todo pra seguir essas fragmentações. Então esses trechos aparecem muito aqui na minha realidade. [...] não é só questão de falar da BNCC, mas é do uso que se faz dela, da interpretação que se faz dela e dos desejos internos que encontram nela algum tipo de respaldo ou brecha. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

[...] então, no segundo trecho que diz que a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais, eu penso que ela não ignora, que ela tem a intenção de determinar e de colocar as crianças como não agentes sociais e dentro de um espectro de passividade. E ela também não ignorou o quanto que é complexa, difícil essa docência no Brasil, que vem de uma formação inicial muito insuficiente pra dar conta de uma Pedagogia da Infância, muito distante das pesquisas potentes que nós temos sobre criança, sobre as pedagogias. Ela não ignora nada disso. Nós participamos aqui, desde os primeiros movimentos da Base, quando as escolas foram convidadas pra fazer aquela participação, há muito tempo, mas isso são pouquíssimas professoras que eu vejo que perceberam todo esse movimento, e aí fica tudo isso engavetado [...] quando vem implementação da Base, vem no sentido de que se cumpra essa implementação, sem nenhuma reflexão de como esse documento foi gerado, de como foi posto, da participação dos docentes ou quem participou. [...] Este ano, em Torres, que veio o apostilamento para as turmas de Pré, de Educação Infantil, vem com um discurso da secretaria de Educação que foi porque nós não demos conta, ficou constatado que os próprios professores pediram um instrumento que desse conta da docência no pré-escolar, porque nós não soubemos fazer isso durante a pandemia, que ficou muito claro que as famílias pediram. É um argumento cínico. Então, em cima desses argumentos cínicos, de uma falta de realmente de uma intenção que essa docência se aproprie dos seus princípios, porque as DCNEIs passaram sem nenhum aprofundamento e de repente vem a Base como algo de se aplicar, como aplicativo pra gente fazer, em aprofundar e aí cai nesse aviso e nessa tabela de semáforo que eu acho que vai chegar pra todos. Chegou lá pra colega e vai chegar pra todos. Os professores acabam ficando num lugar, também, de muita passividade, de muita solidão nesse cumpra-se, de desespero e ansiedade, não sei como fazer, e aí esse nicho de mercado pra pedagogia diz: eu tenho aqui um instrumento pra te acalmar e você aplicar. (Transcrição de narrativa do encontro IV do grupo focal)

A partir das narrativas compartilhadas, é possível evidenciar *pontos de refração* (GOODSON, 2019) gerados pelos(as) docentes ao discutirem o atravessamento da política curricular da BNCC (MEC, 2017a) em suas práticas pedagógicas na pré-escola. Percebo que as zonas de refração criadas foram relativas ao planejamento docente, à avaliação pedagógica e à concepção de criança, tendo como referência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência da BNCC (MEC, 2017a).

Por exemplo, a docente Irene compartilhou no grupo focal que, na escola onde atuava, foi convocada a avaliar a aprendizagem das crianças mediante uma tabela organizada por cores, chamada pela referida professora de "*semáforo*". Nessa classificação, vermelho significava que a criança não havia atingido determinado objetivo de

aprendizagem e desenvolvimento. A cor amarela, por sua vez, sinalizava atenção, e a verde indicava que a criança havia alcançado a meta estipulada. Na perspectiva da participante, realizar esse tipo de avaliação era um retrocesso, colocando em tensionamento, nesse caso, *"[...] algumas questões avaliativas das crianças e, até mesmo, uma concepção de infância"*.

Analisando as colocações de Irene, entendo que o "semáforo" a ser preenchido pela professora como instrumento de trabalho é um dispositivo de controle não só das crianças, como também da própria docência, pois constitui um processo que M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 178) denominam "pedagogização da docência": "um conjunto de estratégias discursivas por meio das quais se busca decodificar, traduzir e ensinar para os professores de um modo acentuadamente prescritivo e didático". Por essa via, compreendo que a existência desse tipo de "manual pedagógico" – que, nesse caso, visa ensinar aos(as) professores(as) como avaliar as aprendizagens das crianças – é uma forma de limitar a autoria e a criatividade docente, bem como constituir um perfil de professor(a), "um profissional técnico, cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 131).

Todavia, a docente contesta esse tipo de prática avaliativa. Embora a professora Irene preencha a tabela (pois é obrigada pela escola), ela busca realizar práticas educativas que considere as crianças como ativas no processo de aprendizagem, como é possível perceber quando faz o seguinte comentário: *"[...] no meu dia a dia, eu procuro fazer diferente, pra fazer com que as crianças sejam realmente ativas e participativas, com as limitações que eu tenho"*. Nessa colocação, identifico que Irene, enquanto professora, também tem seus saberes e conhecimentos pedagógicos construídos na sua formação e profissão (GOODSON, 2019, 2020), que sabe como agir em seu trabalho educativo com as crianças, mesmo que precise preencher tabelas de aprendizagens "prontas", sem sentido algum para ela e para as crianças.

Prosseguindo com as análises, ao passo que, para a professora Irene a refração dos objetivos da BNCC (MEC, 2017a) ocorria através de tabelas avaliativas por cores, para o docente Luna, esses objetivos eram organizados de outra forma, via códigos, representados pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (MEC, 2017a). Isso, por sua vez, além

de lhe causar um profundo desconforto, gerou uma dificuldade na existência de interdisciplinaridade, no seu entendimento, perdendo-se o espaço de uma educação pautada na criatividade e nas descobertas das crianças. Assim, o professor considerou que a BNCC (MEC, 2017a) repercutiu em um “engessamento” do trabalho educativo, assim como do próprio currículo da Educação Infantil, tendo como resultado “[...] os livros didáticos que chegaram nas escolas”.

Nessa perspectiva, compreendo a colocação do professor Luna de que a organização da BNCC (MEC, 2017) via códigos alfanuméricos, representando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dificultou a existência de uma interdisciplinaridade entre os campos de experiência. Embora o documento curricular tenha a intenção de que os campos de experiência sejam compreendidos de maneira interdisciplinar, possibilitando a criação de planejamentos contextuais e projetos de investigação, como pontuam M. O. Silva, Carvalho e Lopes (2021), no modo como está organizada a normativa, com objetivos de aprendizagem para cada campo, a noção interdisciplinar do conhecimento não faz sentido.

Na concepção de F. Pereira (2020), a BNCC (MEC, 2017) fragmenta aquilo que deveria ser experiência de vida em conteúdo de aprendizagem, didatizado pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência. Esse aspecto, por sua vez, faz com que os campos de experiências sejam subvertidos em disciplinas escolares, na perspectiva de F. Pereira (2020). A BNCC (MEC, 2017), portanto, no meu ponto de vista, da forma como está estruturada para a Educação Infantil, acaba criando um currículo basicamente centrado em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, entendo o professor Luna quando menciona que a BNCC (MEC, 2017) repercutiu em um “engessamento do trabalho educativo, assim como do próprio currículo da Educação Infantil”.

No entanto, convém destacar que as aprendizagens e brincadeiras das crianças não cabem em códigos alfanuméricos, como argumentam C. Gonçalves e Carvalho (2021). As crianças, para as referidas autoras, “burlam os mecanismos de controle e embaralham os códigos que anseiam por defini-las” (GONÇALVES, C.; CARVALHO, 2021), pois as crianças

sempre ensinam aos adultos novas possibilidades de criação e fabulação. Assim, por mais que a BNCC (MEC, 2017) busque “transformar as crianças em leitoras de códigos de barras”, como pontuam C. Gonçalves e Carvalho (2021, p. 224), tal intencionalidade não será possível de ser contemplada. Isso porque as crianças, junto de suas histórias, saberes e experiências, não se enquadram em um documento estritamente prescritivo, classificatório e regulatório. Do mesmo modo, as experiências profissionais e acadêmicas dos(as) professores(as) “não cabem” nessa normativa, que acentuadamente aponta o que eles(as) devem ou não realizar em suas práticas pedagógicas.

Analisando a narrativa do professor Luna, destaco outro apontamento realizado por ele sobre a chegada da BNCC (MEC, 2017) na escola onde atuava na cidade de Guaíba. O docente e demais professores(as) de sua instituição realizaram um movimento de estudar a BNCC (MEC, 2017a). Cabe destacar que essa ação de ler e interpretar uma política que chega à escola e aos(as) professores(as) faz parte de um dos processos da atuação da política na escola, a *interpretação*, como argumentam Ball, Maguire e Braun (2016). A *interpretação de uma política*, na perspectiva dos referidos autores, “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós [docentes]? O que nós temos a fazer?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Logo, a interpretação ocorre justamente quando os(as) professores(as) e gestores(as) da instituição realizam uma leitura inicial do documento, como “estratégia de decodificação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68), a partir das demandas da escola, isto é, de modo que as proposições do texto político possam ser ressignificados pelos(as) docentes, de forma contextual, considerando as histórias dos sujeitos que frequentam o espaço escolar, bem como a regionalidade onde se insere. Contudo, como me referi anteriormente, o grupo de professores(as) da escola de Luna enfrentou dificuldades para realizar uma decodificação da proposta da BNCC (MEC, 2017a), pois a normativa, que deveria ser de orientações (*proposta inicial*, segundo o participante), apresentou-se como uma “*proposta pronta com os objetivos*”. Por isso, Luna e os(as) demais colegas não conseguiram relacionar esses dois aspectos inicialmente, sendo ainda cobrados, pela prefeitura da cidade, a realizar um trabalho pedagógico alicerçado nos preceitos da BNCC

(MEC, 2017a) – os campos de experiência, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, com base na narrativa de Luna, suponho que a atuação da política da BNCC (MEC, 2017a) em sua escola esteve mais centralizada no processo de *interpretação* do que de *tradução* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), no sentido de constituir “uma espécie de terceiro espaço entre política e prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69), de fazer da normativa da Base uma ferramenta mais contextual e simbólica na prática pedagógica, por exemplo. Essa ideia, inclusive, faz-me recordar dos argumentos de A. C. Lopes (2018) sobre traduções das políticas. Na perspectiva da autora, não é possível que a BNCC (MEC, 2017), uma política nacional, seja complementar aos currículos locais das escolas, mas sim contextualizada. E um currículo, a meu ver, em especial da Educação Infantil, precisa fazer sentido para as crianças, os(a) professores(as) e demais pessoas que frequentam o espaço coletivo da escola, atendendo a demandas e necessidades que são próprias daquela instituição.

Afinal, os sujeitos que frequentam a escola não são iguais, não mobilizam os mesmos saberes, tampouco têm as mesmas experiências de vida e almejam os mesmos projetos futuros, como aponta A. C. Lopes (2018). É justamente essa heterogeneidade que constitui um currículo narrativo, o qual está profundamente envolvido “com as missões de vida, com as paixões e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas” (GOODSON, 2019, p. 287).

Retomando os apontamentos realizados por Luna, compreendo a dificuldade enfrentada pelo professor e seus(suas) colegas quanto a implementar a política da BNCC (MEC, 2017) de forma mais contextual e inventiva. Isso se justifica, pois a Base é uma *política imperativa*, ou seja, “aquela envolvida na agenda de padrões, que produz um sujeito da política principalmente passivo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 131), cuja prática é baseada em cumprir metas e obter resultados. Dessa forma, “a atuação e a criatividade aqui são estritamente definidas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 131), limitantes quanto à autoria docente, mesmo que na instituição haja espaço para criações.

Prosseguindo nas análises, de maneira semelhante às situações vivenciadas por Irene e Luna relativas à operacionalização da BNCC (MEC, 2017a) em suas práticas, a professora Dionízia, da cidade de Manaus, enfrenta as cobranças advindas da coordenação pedagógica de sua escola para avaliar e planejar a partir da política em questão, de forma imposta. Desse modo, por não concordar com a influência da BNCC (MEC, 2019) em seu planejamento e nos processos de avaliação, criou um território de *resistência e contestação* (GOODSON, 2019).

Entre os relatos da docente, destaco um que exemplifica claramente essas circunstâncias analisadas: *"Então, a gente vive nessa angústia de ouvir a criança e, ao mesmo tempo, ter que adequar ou adaptar o que nos é imposto para trabalhar com essa criança"*. Ao me deparar com esse apontamento, penso o quanto a docência atualmente está em disputa, uma disputa entre aquilo que o(a) professor(a) sabe – em termos de conhecimentos construídos em sua trajetória na formação inicial e continuada e de suas experiências vividas na escola, com as crianças, e na esfera social mais ampla (GOODSON, 2019) –, e um documento curricular nacional (neoliberal) imposto como sendo o próprio currículo (MACEDO, 2018).

Todavia, mesmo diante de uma imposição de currículo estritamente prescrito, como o da BNCC (MEC, 2017), penso que os(as) professores(as) de Educação Infantil precisam compreender que não existe um modelo de professor(a) nem de currículo. É o(a) próprio(a) profissional que *"constitui modos de exercer a sua docência"* (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020, p. 512), assim como articula o currículo da Educação Infantil junto das crianças, com base em um processo de autoria, de suas histórias e experiências de vida pessoais, profissionais e de formação docente (GOODSON, 2019). Trata-se, portanto, de um professor que *"reconhece a intencionalidade educativa de suas ações e coloca-se como parceiro(a) das crianças, além de promover mediações intencionais qualificadas"*, como argumenta R. S. Carvalho (2021, p. 75). Ou seja, é um profissional que está atento às crianças, que sabe escutá-las, e *"propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos"* (SILVA, M. O.; CARVALHO, 2020, p. 508) das crianças.

Continuando com as análises, os pontos de vistas do professor Paulo também convergem com as discussões realizadas até o momento. Para o docente, o trabalho com os campos de experiências se tornou um modo de organizar o currículo da Educação Infantil de forma fragmentada, por dias da semana, como é possível depreender em sua narrativa: *"na segunda é dia de eu, o outro, o mundo e não sei o que, terça é dia de outro campo de experiência e fica faltando dia na semana porque são seis e só tem cinco dias na semana"*. No entanto, segundo Paulo, ao mesmo tempo que há muitos professores(as), na rede municipal de São Paulo, que lutam contra essa perspectiva de currículo segmentado, há aqueles(as) que desistem de lutar.

Por essas colocações de Paulo, constato novamente o quanto alguns(mas) professores(as) da Educação Infantil, após a implementação e atuação da política da BNCC (MEC, 2017a), vivem atualmente um impasse ao desenvolver o seu trabalho pedagógico. Afinal, que currículo defender? Aquele que considera o "vivido" no cotidiano, as experiências e saberes das crianças e professores(as)? Ou um currículo fragmentado, seja em campos de experiência como disciplinas (PEREIRA, F., 2020), seja em datas comemorativas, de pouco sentido às crianças, ou até mesmo somente *"para agradar a coordenação"*, como expressou o professor Paulo? São perguntas que me faço, pois refletem nos modos de atuação docente, bem como nos sentidos atribuídos ao currículo da Educação Infantil hoje. Isso porque estamos diante de um cenário em que a formação inicial e continuada de professores tem seu acento no "mercado pedagógico" (CARVALHO, R. S.; BERNARDO; LOPES, 2020), os livros didáticos se tornam, cada vez mais, ferramentas de trabalho voltados para "aplicação" e "resultados", o currículo da Educação Infantil se distancia de princípios da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e das orientações das DCNEI (MEC, 2009b), entre outros aspectos problemáticos no contexto da pré-escola.

Através da narrativa de Paulo, noto que o professor *contesta* (GOODSON, 2019) um currículo organizado por campos de experiência conforme os dias da semana. Entendo que, para o referido docente, é preciso interpretar a política da BNCC (MEC, 2017a), pois, segundo ele, *"não é só questão de falar da BNCC, mas é do uso que se faz dela, da interpretação que se faz dela e dos desejos internos que encontram nela algum tipo de*

respaldo ou brecha". Nessa fala, também consigo verificar que a *refração* (GOODSON, 2019) pode ocorrer em forma de *integração*, pois, se há a possibilidade de encontrar "respaldos", significa que é possível se apropriar dos enunciados dessa política curricular e encontrar contribuições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico na Educação Infantil, por exemplo.

De modo a adentrar nas últimas análises deste eixo, identifiquei, através das narrativas docentes abordadas, outro ponto refratado pelos(as) professores(as), em especial pelas docentes Irene e Júlia, quando discutem a concepção de criança apresentada pela BNCC (MEC, 2017a). Para a professora Irene, a política em pauta instituiu uma imagem de "*crianças passivas [...], receptoras*", que "*precisam cumprir algumas metas determinadas pelos objetivos*". Todavia, embora tal normativa reforce essa concepção de criança, a professora mencionou que, no cotidiano da pré-escola, procura realizar outras práticas, para que as crianças com as quais atua possam de fato participar ativamente do trabalho educativo. De opinião semelhante, a docente Júlia apontou que a BNCC (MEC, 2017a) "*não ignora que as crianças sejam agentes sociais*", e sim "*tem a intenção de determinar e de colocar as crianças como não agentes sociais [...] dentro de um espectro de passividade*".

Por esses apontamentos, reitero, a partir de F. Pereira (2020), que a passividade dirigida às crianças no documento da BNCC (MEC, 2017a) está diretamente relacionada à listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidas na normativa, de forma padronizada, como se todas as crianças apresentassem as mesmas condições cognitivas de aprender e estivessem inseridas em contextos sociais, culturais e econômicos semelhantes. Em razão disso, para o referido autor, a Base coloca as crianças em uma posição de indivíduos passivos quanto aos processos de socialização, além de distanciá-las das diferenças raciais, de classe, etnia, gênero, sexualidade e religião, como discuti no capítulo conceitual, com base em autores como M. Souza (2016) e Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016). Ainda, há de se destacar que essa forma de organização curricular – na qual cada campo de experiências apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a faixa etária do grupo de crianças – aponta para uma perspectiva "organicista de desenvolvimento", como evidencia Medeiros (2021, p. 87).

Para finalizar este eixo, analiso alguns aspectos que me chamaram a atenção na narrativa de Júlia. Contrapondo a citação do artigo de F. Pereira (2020), para a docente, a BNCC (MEC, 2017a) não ignora que as crianças sejam agentes sociais, mas tem a *"intenção de determinar"* que elas não o sejam. E mais, a política em questão também não ignorou a complexidade na qual se encontra a docência no Brasil, a qual, segundo a professora, *"vem de uma formação inicial muito insuficiente para dar conta de uma pedagogia da infância, muito distante das pesquisas potentes que nós temos sobre criança e pedagogias"*.

Esse apontamento da docente Júlia faz-me recordar das discussões realizadas por Both e Bissoli (2021, p. 3) sobre formação docente na Educação Infantil. Na concepção das referidas autoras, no Brasil, a formação de professores(as) é "fortemente direcionada para o desenvolvimento das capacidades mínimas necessárias à integração ao sistema social vigente", isto é, uma formação constituída por conhecimentos mínimos para atender aos interesses do capital.

Nesse cenário, insere-se uma série de fatores que potencializam esse contexto como aligeiramento da formação inicial, principalmente na educação a distância. Para Both e Bissoli (2021), há uma diferença de formação, em termos de exigências, entre docentes que realizam o curso presencial e aqueles que o frequentam a distância. Inclusive, nesse âmbito, não há, por vezes, condições estruturais de um quadro qualificado de professores(as) que ensinam novos(as) docentes. As referidas autoras compreendem que essa situação, por sua vez, é decorrência da imposição de metas quantitativas estabelecidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, para que os governos municipais, estaduais e federal tenham acesso a recursos financeiros.

Outro ponto de influência é a descentralização da formação de professores(as) da Educação Infantil a partir de formações continuadas ofertadas por municípios, sob orientações, em diretrizes e programas ofertadas pelo MEC, pautadas na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, a desintelectualização e o aligeiramento em cursos de formações dificultam que os(as) docentes "compreendam que o conjunto de soluções dos problemas do processo educativo não advém apenas da reflexão sobre a sua própria prática" (BISSOLI; BOTH, 2021, p. 5), mas perpassa o exercício do pensamento teórico, bem como de

mediações adequadas. Portanto, há um movimento que legitima mais a prática em detrimento da reflexão teórica.

Nesse contexto, é preciso destacar que a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) em nosso país, como argumenta R. S. Carvalho (2021, p. 260), “tem sido pensada com base na prescrição de modelos de exercício da docência”, de acordo com as demandas contemporâneas do mercado. Tais demandas, de acordo com o referido autor, estão relacionadas a um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelo(a) docente através da formação, as quais definem “quem é considerado bom ou mau professor” (CARVALHO, R. S., 2021, p. 260). Como consequência, essa idealização docente tem provocado um desestímulo profissional de muitos(as) professores(as) no Brasil que “efetivamente vivenciam os desafios da prática pedagógica no cotidiano das escolas” (CARVALHO, R. S., 2021, p. 260).

Prosseguindo com a discussão, em um contexto de *atuação das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), penso que o exercício da reflexão teórica também é importante quando os(as) professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e outros(as) agentes da secretaria de Educação dos municípios se propõem a ler, estudar e se apropriar contextualmente de documentos educacionais que visam nortear as práticas pedagógicas, como é o caso das DCNEI (MEC, 2009b) e da BNCC (MEC, 2017b). Quando existe uma ausência desse movimento, as normativas se apresentam aos(às) docentes “*no sentido de [...] cumpra-se essa implementação, sem nenhuma reflexão*”, como expressou a professora Júlia no grupo focal. Nesse contexto, para a referida participante, a política curricular da BNCC (MEC, 2017b) foi imposta aos(às) professores(as) da rede municipal onde atua, em Torres (RS), sendo seus discursos materializados, principalmente, através do apostilamento de livros didáticos para a pré-escola. Em contrapartida, princípios e fundamentos da normativa das DCNEI (MEC, 2009^a) não foram discutidas e aprofundadas por essa rede municipal e seus docentes. A Base, portanto, como inferiu a professora, mostrou-se “*como algo a se aplicar, como aplicativo pra gente fazer, [...] um instrumento pra te acalmar e você aplicar*”, refletindo, assim, no modo de avaliação das crianças através da “*tabela de*

semáforo", a qual, segundo ela, "vai chegar para todos" os(as) professores(as) do país, colocando-os(as) em espaço de "muita passividade, [...] solidão, desespero e ansiedade".

Inclusive, entendo que a referida tabela chegará não só para todos(as) os(as) professores(as) brasileiros, como também para aqueles(as) que estão em processo de formação inicial. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que tem adentrado os espaços das universidades públicas, é um exemplo disso. Essa ferramenta, como apontam Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 2), serve para formar professores para ensinar a normativa da BNCC (MEC, 2017a), isto é, trata-se de uma "estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta". Logo, é notório que, contemporaneamente, não basta prescrever o trabalho pedagógico realizado pelos(as) professores(as) da Educação Básica que já têm atuado nas escolas, mas é também preciso formar (ou melhor, "formatar") professores(as) que estão iniciando a docência no Ensino Superior.

De fato, é uma situação problemática, pois, conforme evidenciam Costa, Mattos e Caetano (2021), a partir do momento em que o Estado define um conjunto de ações para controlar o conhecimento dos cursos de formação docente, centraliza o poder de decidir o que é legítimo de conhecer e ensinar na Educação Básica. Isso demonstra uma relação simétrica entre formação docente e Educação Básica, cuja base é o currículo. Por isso, na concepção dos referidos autores, mudanças no currículo da Educação Básica também ocasionam repercussões nos cursos de formação de professores(as), justamente por esse ser o caminho em que "o currículo pode modelar o tipo de racionalidade a ser praticada no espaço escolar" (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 4).

Nas análises realizadas até o momento, neste eixo, tematizei as discussões na *refração* (GOODSON, 2019) da política da BNCC (MEC, 2017a) pelos(as) professores(as) participantes, os quais, a partir de suas vivências na prática pedagógica, compartilharam, no grupo focal, os efeitos dessa normativa na sua profissão. A seguir, prossigo analisando as narrativas dos(as) participantes sobre o processo de refração docente no cotidiano da pré-escola.

5.4.2 (Re)invenção do currículo da pré-escola: interações e brincadeiras em discussão

Neste eixo, compartilho e analiso narrativas referentes ao encontro III do grupo focal, sobre “Currículo na pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em debate”. Os(as) professores(as) participantes se reportaram, nas discussões, a cinco citações, sendo quatro extraídas do documento das DCNEI (MEC, 2009b), como a concepção de currículo, criança, os princípios éticos, políticos e estéticos, e os eixos estruturantes do currículo – as interações e as brincadeiras. A última citação foi de um artigo de Ostetto (2017) em que a autora discute a organização curricular da Educação Infantil a partir das DCNEI (MEC, 2009), tematizando os eixos norteadores do currículo – as interações e as brincadeiras –, assim como os princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelo documento. A citação por mim selecionada foi a seguinte: “a brincadeira é eixo estruturador da proposta pedagógica, mas ela não é toda a proposta” (OSTETTO, 2017, p. 62). Além disso, como comentei no capítulo metodológico, exibi, no grupo focal, um trecho de um documentário sobre o brincar, *Tarja Branca* (TARJA BRANCA, 2014), para fomentar a discussão.

Sendo assim, do conjunto de dados gerados nessa sessão de grupo focal, selecionei seis narrativas para analisar e identificar pontos de *refração* (GOODSON, 2019) das DCNEI (MEC, 2009b):

Professora Tânia Maria – Barra Mansa (RJ):

[...] a própria DCNEI vem falando que a gente tem que brincar com as crianças, que esse currículo, essa aprendizagem, tem que ser aplicado através das brincadeiras, e o que a gente mais escuta em todos os lugares é que nós, professores de Educação Infantil, só brincamos com as crianças, que é muito fácil estar com as crianças, porque a gente só brinca. A gente começa a perceber que até mesmo professores que são de outras faixas etárias não conseguem entender a relevância das interações que acontecem durante as brincadeiras das crianças, o quanto isso é importante para o desenvolvimento deles, o quanto a gente está aplicando, entre muitas aspas, conteúdos, o quanto estamos colhendo saberes deles através das brincadeiras. [...] com relação a essa coisa do princípio estético, é muito engraçado ver que alguns colegas entendem que o estético é o bonito, é o belo, então, algumas vezes você começa a perceber que intervenções das

crianças não são valorizadas. Eu falo isso porque eu tenho uma atividade que eu gosto muito de dar pra eles, que é um desenho compartilhado. Cada um faz um pouquinho de desenho pra virar um desenhão, e aí tem um que faz aquele desenho lindo, a cena completa, do jeitinho que todo mundo acha bonito, mas tem aquele outro que pinta tudo, dá aquela pintada maravilhosa e tem gente que não percebe isso. Uma vez uma professora veio falar comigo, eu dei um desenho recortado, onde cada criança fez o seu desenho, e eles foram para o recorte e colagem e montar uma cena diferente daquilo que tinha sido proposto originalmente. A gente colocou no mural, e um belo dia eu cheguei na sala da colega, e ela falou que estava fazendo a minha ideia, recortando o desenho das crianças pra colocar no mural. Eu falei que não fui eu que recortei, foram eles [as crianças] que fizeram o recorte daquilo que achavam pertinente pra fazer a criação deles. "Ah, mas eu estou recortando, porque vai ficar mais bonitinho, margeadinho." E eu: "Acho que você não entendeu muito bem a essência da proposta, mas tá, sua turma, né?". (Transcrição de narrativa do encontro III do grupo focal)

Professora Maria Flor – São Luís (MA):

[...] Guattari mostra que a Educação Infantil está sendo atrelada aos interesses mercadológicos. Ele vai mostrando como é essa visão capitalista, regrada, que mostra no vídeo, pontuada em horários, esse tempo cronológico e que se leva lá para esse ambiente da infância para tentar agregar essa primeira fase das crianças e adentrar nesse caminho enquadrado. E como essa infância vai sendo morta, diminuída e que a melhor fase da infância é ser criança e onde que é nosso melhor momento. É essa brincadeira que muitas vezes foi silenciada nas nossas vidas, nas crianças atuais mais do que nunca. [...] penso que o brincar é o mais importante, porque é pelo brincar que ela aprende a conviver, que ela participa, é pelo brincar que ela consegue explorar, investigar, se expressa pelo brincar. A brincadeira está entremeadada em todos esses aspectos na vida das crianças, e nós, professores, temos um problema muito grande que eu vejo nas instituições, que a gente ainda não compreendeu o que é esse brincar, como que pode realmente estar atrelado a esse currículo, a esse cotidiano, sem a gente didatizar o brincar. Ainda corremos sempre esse risco de didatizar tudo, em forma de brincadeira. Fomos falando vários exemplos. Na minha prática como professora também, sempre, de vez em quando, vemos esse currículo atrelando uma brincadeira pelo conteúdo, e não deixando esse brincar livre, que não é deixar as crianças se virando com um balde de brinquedo. Isso não é brincar. (Transcrição de narrativa do encontro III do grupo focal)

Professora Júlia – Passo de Torres (SC):

[...] esse outro trecho que diz sobre os eixos que conduzem o nosso trabalho, tem uma imensidão pra gente aprofundar. O que é interação? Qual é o nosso conceito de brincadeira? Se a gente diz que vamos articular as experiências das crianças, vamos falar sobre cultura infantil e se esse professor realmente reconhece que essa criança é portadora de cultura, que é produtora de cultura, então tem uma imensidão de imersão, de aprofundamento e que às vezes me faz pensar se a nossa formação inicial, minimamente, dá conta de formar esse professor que vem. [...] o que a gente enxerga nas crianças? Será que esse pedagogo que se coloca

pra trabalhar com a Educação Infantil reconhece que essa criança tem saberes, tem experiências, produz experiências? Será que a gente consegue captar, nós todos, a profundidade do que é um eixo de planejamento que privilegia a interação? E ainda, qual é o nosso olhar para a brincadeira? [...] O brincar também é algo que pode ser aprendido. Casualmente, na mesma semana em que teve essa discussão ano passado, eu estava no pátio com as crianças, pós retorno ao presencial, e tinha os pneus lá, que a gente faz outras brincadeiras e, em um dado momento, eu peguei um pneu e rolei e percebi que nenhuma das minhas crianças já tinham brincado de rolar pneu. Então, a gente percebe que a brincadeira também é algo que pode ser ensinado, a gente ensina muitas coisas na Educação Infantil e o ensinar não é um verbo que a gente precisa negar. Ele faz parte das passagens de culturas. (Transcrição de narrativa do encontro III do grupo focal)

Professora Maria João – São Leopoldo (RS):

[...] o que me chama a atenção nos trechos é que a gente tem que estar muito atento quando fala sobre brincadeiras e interações [...]. Eu acho que no planejamento temos que pensar como a gente brinca com a música, com a ciência, como a gente brinca pra ampliar todo um repertório de cultura em que a criança está inserida. Como a gente brinca pra ensinar sobre alimentação, como a gente brinca pra ampliar as próprias brincadeiras das crianças, e eu acho que isso é fundamental na questão da interação. Alguém comentou que a família falou que o filho só brinca. Como a gente dá visibilidade para esse brincar da criança? Essas aprendizagens que a criança faz no brincar? Como a gente amplia isso? Acho que são essas discussões curriculares que têm que estar muito visível dentro da nossa escola e da nossa prática, porque tem os momentos de brincar livre. Eu participei do PIBID com o pessoal da Educação Física e me questionei muito como eu tenho contribuído para ampliar o repertório de brincadeiras das crianças. Eles trouxeram um repertório de brincadeiras que ensinam, porque a parte cultural da brincadeira também vai se apagando. A gente precisa que alguém nos ensine a brincar de novas brincadeiras. [...] quando a gente conseguir dar visibilidade a todas essas habilidades que as crianças têm, brincando, e o currículo entrar dentro dessas brincadeiras, ser levado pelas brincadeiras, não vai mais precisar ouvir as falas de que as crianças estão só brincando, porque vai estar palpável, visível essas aprendizagens e o quão importante as brincadeiras são, como uma linguagem das crianças. (Transcrição de narrativa do encontro III do grupo focal)

Professora João do Vale – São Luís (MA):

Eu achei muito interessante essa fala da Maria João porque eu penso que talvez a grande chave de virada pra gente entender e compreender quem é essa brincadeira, o que ela faz, porque ela é esse eixo estruturante é a gente deixar de pensar a brincadeira para adquirir o conteúdo. Da brincadeira ser o conteúdo do processo de desenvolvimento dessas crianças. Não é a brincadeira para aprender um conteúdo, mas a brincadeira em si como um conteúdo, onde a criança traz esses aspectos da sua aprendizagem. Agora, como a gente prepara esses espaços, organiza esses materiais e traz essa produção da criança, no sentido de aprendizagem, para que as famílias também compreendam. Isso vai fazer com que a gente fique justificando o nosso trabalho. (Transcrição de narrativa do encontro III do grupo focal)

Professor Vicente – Rio Branco (AC):

Às vezes é contraditório, pois os documentos apresentam uma concepção de currículo voltado para as experiências e os saberes das crianças, mas ao mesmo tempo querem propor um apostilamento. Esse ano já tivemos que selecionar alguns livros para trabalhar na Educação Infantil. (Transcrição de narrativa do *chat* do Zoom durante o encontro III do grupo focal)

As narrativas apresentadas evidenciaram diferentes pontos de vista dos(as) docentes participantes da pesquisa a respeito dos fundamentos e princípios definidos pelas DCNEI (MEC, 2009b), em especial as interações e brincadeiras, eixos norteadores do currículo e o princípio estético. Como exemplo, destaco inicialmente as narrativas de Tânia Maria e Maria Flor. Na concepção de Tânia Maria, embora a Educação Infantil fosse vista por suas colegas de trabalho como um espaço onde *"só se brinca"*, as interações, para ela, são muito importantes durante as brincadeiras das crianças, bem como para o desenvolvimento delas, pois é através dessa prática que professores(as) conhecem os saberes infantis. Também, na perspectiva de Maria Flor, a brincadeira muitas vezes é silenciada devido ao tempo cronológico do mercado, que enquadra as crianças. E, para a docente, *"o brincar é o mais importante, porque é pelo brincar que ela [a criança] aprende a conviver, que ela participa, [...] consegue explorar, investigar e se expressar"*.

Sobre esse aspecto, destaco a importância de o(a) professor(a) se deixar ser convidado(a) pelas crianças para entrar no jogo, colocando-se como interlocutores(as) delas (CARVALHO, R. S., 2021), pois é um modo de estar presente com elas, mostrando-se interessado(a) por suas curiosidades e aprendizagens. Considero esse momento vivido com as crianças uma oportunidade de construir um currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019) juntos delas, porque oportuniza ao(à) professor(a) perceber os saberes diversos que têm sido aprendidos e ressignificados pelas crianças, bem como notar que elementos dessa brincadeira o(a) possibilitam ampliar o repertório cultural das crianças, do meu ponto de vista enquanto pesquisadora.

Através dessas colocações das professoras Tânia Maria e Maria Flor, noto que as brincadeiras e as interações, para as docentes, são de fato compreendidas como ações

importantes de serem consideradas no cotidiano da Educação Infantil, pois, segundo elas, promovem aprendizagens significativas para as crianças. Branco e Corsino (2020) corroboram essa discussão, ao defenderem os sentidos das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, para as referidas autoras, as interações possibilitam “acolher os discursos/ações singulares das crianças, com o novo e o imprevisível que eles desencadeiam” (BRANCO; CORSINO, 2020, p. 8). Isso, por sua vez, exige uma escuta sensível por parte dos(as) professores(as), em termos de continuidade das ações das crianças, ações estas que, na perspectiva das autoras, requerem considerar a participação das crianças e a potência criativa de suas respostas.

Entre tantas teorias que abordam a brincadeira infantil, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, por exemplo, o brincar, na concepção de Branco e Corsino (2020), pode ser concebido de diferentes maneiras. Apoiadas em Corsaro (2011) e Walter Benjamin (1984, 1993), as autoras mostram que a brincadeira pode ser entendida ora como uma experiência cultural, envolvendo movimentos de reprodução e interpretação (CORSARO, 2011) – em que as crianças interpretam a cultura em que estão inseridas e expressam suas marcas ao brincar, em contexto de jogo simbólico –, ora como um ato de libertação (BENJAMIN, 1984, 1993), quando imaginar, decidir, transformar e explorar ganham centralidade nas experimentações e nas histórias individuais e coletivas das crianças.

Nessa direção, há outros autores, como Richter e Barbosa (2009), que compreendem o brincar como parte da experiência criativa do humano, envolvendo a imaginação, a participação, os processos vitais de interações, relações e transformações languageiras. Para Kishimoto (2010), por sua vez, as interações e a brincadeira são ações indissociáveis, as quais permeiam os ambientes, os espaços, os materiais no ambiente coletivo da Educação Infantil, inclusive as relações com as famílias. Logo, são muitas as definições que concebem o brincar como atividade essencial nas vidas das crianças.

Diante dessas proposições, destaco a narrativa compartilhada por Júlia, no grupo focal, sobre o seu entendimento acerca do brincar. Em sua concepção, “*o brincar também*

pode ser aprendido". Ensinar as crianças a brincar de algo desconhecido, como "rolar pneus", como exemplificou a professora, faz parte da prática pedagógica na Educação Infantil, pois, afinal, "ensinar não é um verbo que a gente precisa negar. Ele faz parte das passagens de culturas". Portanto, o brincar, para a docente Júlia, é uma prática cultural e geracional da nossa sociedade (BRANCO; CORSINO, 2020).

Nessa perspectiva, Maria João, em sua narrativa, apontou para o cuidado que os(as) professores(as) precisam ter quando discutem os eixos do currículo, em especial no contexto do planejamento docente. Para a referida professora, "temos [nós, professores(as)] que pensar como a gente brinca com a música, com a ciência, como a gente brinca pra ampliar todo um repertório de cultura em que a criança está inserida". Esses aspectos, segundo a docente, são questões fundamentais para o processo de interação na Educação Infantil. Entendo, inclusive, que seja uma maneira de o(a) professor(a) se permitir brincar, não só com as crianças, mas também consigo mesmo(a), de forma a encontrar o simbólico que, na perspectiva de R. S. Carvalho (2021), habita nele(a), enquanto um adulto que se constitui como ser humano.

Movida pelos apontamentos realizados pela docente Maria João na discussão do grupo focal, a participante João do Vale tensionou a razão de a brincadeira ainda ser considerada uma prática social para adquirir conteúdo, sendo didatizada no trabalho educativo com crianças. Segundo a docente, é preciso preparar espaços e materiais para as brincadeiras, assim como legitimar as produções das crianças. Tal organização auxiliaria as famílias a compreenderem o trabalho educativo realizado na Educação Infantil, que é estruturado pelas interações e brincadeira.

A narrativa compartilhada pela professora faz-me recordar dos argumentos de R. S. Carvalho e Fochi (2017) de que a organização de espaços que possibilitem, às crianças, o estabelecimento de relações, interações e brincadeiras em creches e pré-escolas é um aspecto importante de ser valorizado. Os autores mencionam que as interações não ocorrem de forma isolada do contexto físico, mas através de potentes elementos mediadores das ações e aprendizagens das crianças que constituem o ambiente, como

brinquedos, livros de literatura infantil, fotografia, quadros, móveis, entre outros aspectos significativos para a construção da identidade das crianças.

Dessa maneira, argumento que ofertar todas essas condições às crianças, em termos de espaço e ambiente, que possam ser desencadeadoras de brincadeiras, interações e saberes infantis certamente não é o mesmo que oferecer livros didáticos às crianças com atividades que pautam o brincar e o interagir em prol da aquisição de conteúdo. Sobre isso, o próprio professor Vicente, no encontro do grupo focal, comentou que considerava contraditória essa discussão, pois, ao passo que documentos curriculares legitimavam um currículo voltado para as experiências e os saberes das crianças, ao mesmo tempo o trabalho pedagógico estava sofrendo a imposição de apostilamentos de livros didáticos. E a adoção desse tipo de material pedagógico, como já comentei, fragmenta o currículo da Educação Infantil, desvalorizando uma gama de conhecimentos e experiências culturais das crianças.

Nesse contexto, em coleções de livros didáticos, como do PNLD, destinados à Educação Infantil, M. C. Barbosa, Gobbato e Boito (2018, p. 5) apontam que “a falta de abordagem da brincadeira em sua dimensão de experiência cultural, caráter livre e ludicidade” evidencia uma fragilidade em termos de conceitos e de potencial formativo docente. Desse modo, para as referidas autoras, esses materiais não cumprem a exigência das DCNEI (MEC, 2009b) de ter a brincadeira e as interações como eixos norteadores do trabalho pedagógico. Pelo contrário, os livros didáticos “conduzem a atenção do profissional para elementos relacionados às áreas de conhecimentos do ensino fundamental, como língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais” (BARBOSA, M. C.; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 5). E mais, acredito que não só direcionam a atenção do(a) docente, como também conduzem suas práticas para o controle das brincadeiras das crianças, intensificando a “didatização do lúdico” (FERRONATO; BIANCHINI; PROSCÊNCIOS, 2017, p. 460).

Para finalizar as análises deste eixo, destaco ainda a narrativa de Tânia Maria sobre o princípio estético (MEC, 2009b), tematizado na discussão do grupo focal. Ao compartilhar um relato sobre uma situação que havia vivenciado na sua prática pedagógica sobre a

linguagem do desenho, foi possível constatar os sentidos atribuídos pela referida professora à dimensão do estético na Educação Infantil. Para a participante, há docentes que entendem o sentido do estético como o belo, o bonito, desvalorizando as *"intervenções das crianças"*, como se expressou no encontro.

Nesse contexto, para Tânia Maria, o que está em jogo nas propostas realizadas com o seu grupo de crianças, de desenho compartilhado e de recorte e colagem, é justamente potencializar o processo de criação, de forma que as crianças sejam livres para se expressar artística e culturalmente. Assim, compreendo que a valorização das ações infantis envolvendo a criação, o lúdico e o sensível era o mais importante para a docente Tânia Maria. Afinal, educar para a estética, conforme aponta Ostetto (2017), significa sobretudo confiar na capacidade das crianças de fazer escolhas, de propor ideias, de usar objetos e materiais com responsabilidade.

Por fim, considerando as narrativas docentes compartilhadas neste eixo, também ressalto que percebi o caráter reflexivo de todos(as) os(as) professores(as) participantes da pesquisa na busca de compreender melhor os sentidos das interações e brincadeiras no documento das DCNEI (MEC, 2009), em especial as interações e as brincadeiras, eixos do currículo da Educação Infantil. Dessa maneira, constato que seus apontamentos se direcionam para um movimento de *integrar* (GOODSON, 2019) tais enunciados ao trabalho pedagógico, de modo que lhes façam sentido junto das crianças.

Sendo assim, nesta unidade, analisei os processos de refração (GOODSON, 2019) das políticas de currículo contemporâneas para a Educação Infantil nas narrativas dos(as) docentes pesquisados(as). Nesse processo, percebi que os(as) professores(as) não consumiram passivamente as políticas curriculares. Pelo contrário, mostraram-se muito questionadores(as) e críticos(as) quanto às políticas, procurando, inclusive, enfrentar o que lhes é imposto em suas práticas educativas – como é o caso das indicações da BNCC (MEC, 2017). Por essa razão, observei claramente que a normativa da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017a) se encontrou em uma zona de *contestação e resistência* (GOODSON, 2019) por parte dos(as) professores(as).

Preocupados(as) com os processos de reinvenção da escola, com o objetivo de pensar a docência no modo mais respeitoso de educar as crianças, notei que os(as) professores(as) participantes de minha pesquisa encontraram, nos fundamentos e princípios das DCNEI (MEC, 2009a), uma referência para realizar um trabalho educativo que realmente pudesse ser significativo para as crianças, tendo as interações e as brincadeiras como eixo desse processo. No intuito de finalizar o percurso investigativo realizado nesta dissertação, a seguir, apresento as considerações finais.

Capítulo 6:

NARRATIVAS FINAIS PARA SEGUIR PENSANDO



O currículo torna-se um “caminho narrável” em direção à formação de identidade e agência, quando o “saber como contação de história” é valorizado, promovido e representado. (GOODSON, 2019, p. 108)

Em minhas narrativas compartilhadas no capítulo inicial desta dissertação, descrevi as experiências de vida que me constituíram enquanto professora da Educação Infantil e pesquisadora das infâncias. Tais constituições reverberaram, portanto, na escolha do tema desta pesquisa, cuja intenção foi *investigar os modos como os(as) docentes de pré-escola, atuantes da rede pública de ensino, por meio de suas narrativas, significam o currículo da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas*. A partir desse objetivo, busquei, ao longo da dissertação, apresentar os desdobramentos que ele demandou, isto é, o mapeamento de pesquisa, a fundamentação teórica e a metodologia, o trabalho de campo pela realização do grupo focal, e as análises da investigação realizada.

Por essa via, interessada em visibilizar as vozes docentes presentes em dissertações e teses, procurei, através do exercício do mapeamento de pesquisa, no segundo capítulo, capturar “pistas” sobre a concepção de currículo da primeira etapa da Educação Básica relacionadas ao entendimento de Educação Infantil, criança, planejamento, registro, avaliação e saberes docentes. Considerei esse movimento importante justamente por ter possibilitado me aproximar da temática da pesquisa que desenvolvi, assim como sinalizar os cuidados éticos observados em uma investigação com pessoas.

Avançando no desenvolvimento da dissertação, no terceiro capítulo, ampliei o repertório conceitual, discutindo a Pedagogia da Infância e suas contribuições para o campo da Educação Infantil; o histórico das políticas curriculares para a creche e a pré-escola, bem como as conquistas, os impasses e os desafios enfrentados por essas subetapas ao longo do tempo no Brasil. Ainda, ao tratar das políticas de currículo, principalmente das contemporâneas, para a primeira etapa da Educação Básica, aprofundei os contributos do documento das DCNEI (MEC, 2009b) sobre as concepções de currículo, Educação Infantil e criança explicitadas em seu texto. Em semelhante movimento, tensionei a BNCC (MEC, 2017a), evidenciando o quanto essa política curricular contemporânea tem servido como estratégia para a difusão de materiais didáticos para crianças e professores(as), para a

promoção de cursos de formação inicial e continuada, assim como pela prescrição de práticas pedagógicas para os(as) docentes da Educação Infantil. Ou seja, argumentei que a BNCC (BRASIL, 2017) se encontra alinhada a uma perspectiva neoliberal de educação, que incide na precarização do trabalho docente e na movimentação do “mercado pedagógico”.

Nesse capítulo ainda, no intuito de pensar o currículo da Educação Infantil e a docência, abordei as contribuições de Goodson (2013, 2018, 2019, 2020), principalmente sobre o currículo narrativo e as narrativas de histórias de vida dos(as) professores(as), demonstrando que suas práticas educativas não são somente atravessadas por suas experiências profissionais e acadêmicas, mas também por suas vivências pessoais, pelas políticas curriculares vigentes em determinado contexto nacional, pelas formações continuadas que realiza, pelas leituras de que se apropria, pelas forças sociais e políticas que afetam suas vidas, etc. Assim, busquei mostrar, através desses entendimentos, o quanto o currículo entendido como narração – um “currículo narrativo” –, como sinaliza a epígrafe deste capítulo, valoriza e representa a docência dos(as) professores(as), pois não se configura como prescrição, e sim como um currículo que nasce da vida.

Em consonância com o exposto, também compartilhei as discussões de Contreras e Santín (2019), Contreras (2016) e Contreras, Fernández e Santín (2019) sobre narrativas, currículo, histórias de vida e formação de professores. Discuti, a partir desses autores, a importância de reconhecer as histórias de vida de professores(as), quando narradas oralmente, para o desenvolvimento de um pensamento e conhecimento narrativo como processos formativos da docência. Apontei igualmente que sustentar uma perspectiva de currículo narrativo requer evidenciar as experiências que evoluem a partir do vivido, de situações que ocorrem cotidianamente no espaço educativo, envolvendo docentes e estudantes.

Articulado com esses aspectos, apontei ainda, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016), como os textos, legislações, apostilados e artefatos das políticas governamentais em geral, ou seja, as “políticas”, não são apenas implementadas, como também “atuadas” por meio de interpretações e traduções pelos(as) professores(as) nas escolas.

A partir dos contributos de Goodson (2013, 2018, 2019, 2020) e Ball, Maguire e Braun (2016), defendi que as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) são orbitadas por muitas facetas da ordem pessoal, profissional e acadêmica, realidades micropolíticas e contextuais da vida escolar, legislações vigentes de um país, “mercado pedagógico” de livros didáticos, cursos de formação profissional, os quais constituem modos de esses(as) profissionais conceberem o currículo da Educação Infantil. Desse modo, argumento que não há um currículo “universal”, que possa ser transcrito em páginas de papel, como propõe o documento da BNCC (MEC, 2017a). Penso que os(as) docentes da Educação Infantil têm muito a nos dizer, por meio de suas narrativas, sobre como articulam seus múltiplos conhecimentos pedagógicos e experiências de vida no trabalho com as crianças, mostrando que o currículo pode ser significado de várias formas e, portanto, com diferentes intencionalidades educativas.

Imbuída do desejo de visibilizar as narrativas dos(as) professores(as) sobre o currículo na Educação Infantil, optei metodologicamente pela realização de um grupo focal virtual, via plataforma *Zoom*. O grupo focal reuniu-se em sete encontros e contou com a participação de 14 docentes, representantes das 5 regiões do nosso país. Durante a realização do grupo focal, propus discussões e ouvi os diferentes pontos de vista dos(as) docentes acerca do currículo da pré-escola.

Mediante o exposto, a minha aposta na pesquisa foi pensar o currículo narrativo a partir do diálogo com docentes. Creio que tal currículo pode ser uma possibilidade de refletir sobre o currículo da Educação Infantil quando se considera que tanto os(as) professores(as) quanto as crianças trazem uma bagagem de conhecimentos fruto de suas vivências, experiências e histórias de vida (GOODSON, 2019). Entendo que, na prática educativa, o(a) docente, mediador(a) dos processos de aprendizagem, realiza um trabalho pedagógico intencional, com base na sua autoria, considerando os tempos, os espaços, os materiais, as relações (CARVALHO, R. S., 2021) e os diferentes contextos da dinâmica escolar.

Assim, a partir da realização do grupo focal e da análise dos dados gerados em campo, através dos Memoriais Descritivos dos(as) docentes, das transcrições das gravações

dos encontros do grupo focal, bem como das participações dos(as) professores(as) nos *chats*, defini quatro unidades de análise, com os seus respectivos focos de discussão, como mostra a Figura 54.

Figura 54

Currículo narrativo.



CURRÍCULO NARRATIVO

PARTICIPANTES DA PESQUISA:
Docentes de pré-escola



Fonte: Elaborada pela autora.

Mediante o exposto, foi possível argumentar que o currículo narrativo é uma potente perspectiva para discutir as políticas curriculares para a Educação Infantil. Isso porque essas políticas, assim como contextos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira, constituem a prática docente. Defendo, portanto, que discutir o currículo, nesse âmbito, requer considerar que os(as) docentes não são meros(as) implementadores(as) e executores(as) das políticas de currículo, mas sim tradutores(as). Ou seja, eles(as) têm diferentes modos de colocá-los em exercício na escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Dessa forma, defendo que o currículo narrativo pode ser potencializado a partir do momento em que se consideram as histórias de vida e a formação dos(as) professores(as), uma vez que são aspectos que auxiliam a dar forma à docência (GOODSON, 2019, 2020; CONTRERAS; SANTÍN, 2019; CONTRERAS, 2016; CONTRERAS; FERNÁNDEZ; SANTÍN, 2019). Nessa perspectiva, o movimento narrativo de contar sobre si mesmo(a), sobre as experiências vivenciadas no contexto de vida pessoal, da carreira docente e de situações emergentes no cotidiano da escola junto da comunidade escolar são aspectos que refletem diretamente nos modos como o(a) professor(a) pensa a educação, o seu trabalho enquanto docente, suas formas de ensinar, de aprender (CONTRERAS, 2016) e de articular o currículo no espaço educativo, um currículo que se envolva, de fato, com os interesses, saberes, desejos, necessidades, histórias e propósitos dos(as) estudantes, das crianças e dos(as) próprios(as) docentes (GOODSON, 2019).

Além disso, mediante as histórias e experiências vivenciadas pelos(as) professores(as), é possível observar como eles(as) também amadurecem e se desenvolvem enquanto seres humanos. Aprender, agir, viver, relacionar-se, sentir e refletir a partir das experiências múltiplas vivenciadas nas esferas sociais, políticas, educacionais, pessoais e familiares constituem modos de estar continuamente construindo *aprendizagens narrativas* (GOODSON, 2019) ao longo da vida. E todos esses aspectos estão em profundo diálogo com o *desenvolvimento docente* (GOODSON, 2019) dos(as) professores(as), refletindo nos modos de exercer a sua profissão e de significar o currículo, como o da Educação Infantil – etapa a que se refere esta pesquisa.

Tendo em vista a discussão desenvolvida no decorrer da dissertação e sobretudo nas análises, vejo como oportuno compartilhar algumas considerações:

- A noção de currículo narrativo (GOODSON, 2019; CONTRERAS; SANTÍN, 2019) pode ser uma via de resistência aos currículos prescritivos demandados pelas políticas curriculares de Educação Infantil, especialmente da BNCC (BRASIL, 2017). Isso porque a construção de um currículo narrativo é contextual e pautada na potência do coletivo, que partilha diariamente a jornada cotidiana na escola de Educação Infantil – professores(as), crianças e famílias.
- Entendo que os(as) docentes não são receptores(as) passivos(as) das políticas curriculares, mas sujeitos que, a partir de suas histórias de vida e formação, refratam (GOODSON, 2018, 2019) os sentidos que atribuem ao currículo da Educação Infantil. Os processos de refração são constituídos por resistências, críticas e reinvenções que possibilitam que os(as) docentes encontrem sentido para o trabalho que desenvolvem com as crianças e para o próprio exercício da profissão.
- No exercício da docência na pré-escola, os(as) docentes independentemente da região do território nacional em que se encontram, enfrentam problemáticas comuns, como a demanda pela alfabetização das crianças, a presença dos livros didáticos e as prescrições curriculares das secretarias municipais de Educação na busca pela implementação da BNCC (BRASIL, 2017). Apesar dos desafios enfrentados, os(as) docentes assumem uma posição de resistência às prescrições curriculares, afirmando a potência da Educação Infantil pública enquanto espaço de luta, de contestação, de trabalho coletivo, de afirmação da diferença e, acima de tudo, de exercício autoral da profissão.
- As narrativas docentes compartilhadas na pesquisa evidenciam a potencialidade do trabalho com as crianças na pré-escola, o valor da escuta, do acolhimento e da aproximação das famílias. O cotidiano vivenciado com as crianças tem uma centralidade nas vozes dos(as) docentes, já que é produtor de histórias de vida e de aprendizagem a partir do encontro diário com as crianças. Trata-se de um cotidiano

permeado pela participação das crianças, pela escuta de suas demandas e pela intencionalidade docente a partir de propostas que respeitam a infância.

- A diversidade regional dos docentes revela um Brasil plural e, ao mesmo tempo, coloca sob suspeita o suposto pressuposto de uma identidade docente na Educação Infantil. Os(as) docentes, a partir dos seus contextos – históricos, econômicos e sociais – regionais e respectivas redes de ensino das cidades em que atuam, demonstram a diferença como uma singularidade do ofício profissional. De norte ao sul do país, com base em suas diferenças, os(as) docentes nos convocam a pensar políticas curriculares mais plurais e receptivas às diferentes culturas.
- Os(as) professores(as) participantes da pesquisa são comprometidos(as) com uma educação pública de qualidade para as crianças das classes populares que frequentam as instituições de Educação Infantil do país.

Por fim, reivindico que o currículo narrativo se faça presente na Educação Infantil como possibilidade de afirmação da diferença e de valorização da vida que pulsa no cotidiano das instituições públicas. Desejo, ainda, que as vozes dos(as) professores(as) seja considerada tanto no âmbito das pesquisas como na formulação e implementação das políticas curriculares, já que são eles(elas) que cotidianamente fazem a Educação Infantil pública acontecer nos territórios das classes populares.

REFERÊNCIAS

- ABAD MOLINA, Javier. **Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)**. 2008. Tese (Doutorado) – Departamento de Didáctica de Artes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.
- ABELLEIRA, Àngelles; ABELLEIRA, Isabel. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. São Paulo: Phorte, 2020.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016.
- ABREU, Nessio Rodrigues; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sonia M. Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambientes virtuais. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, Pedro Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; ZORTÉA, Ana Maira. Educação infantil: por que te quero? Compartilhando os significados entre escolas, bebês e suas famílias. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (org). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. p. 155-171.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira. Reflexões sobre o currículo da Educação Infantil e seus processos de educação e ensino: o currículo em ação nas creches. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 65-72, jan./abr. 2015.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./dez. 2012.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 125-146, 2021.

AQUINO, Ligia M. M. L. L. de; MENEZES, Flávia M. de. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 30-45, 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

ARENA, Daboberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 62-76, 4 jul. 2021.

ARIOSI, Cinthia. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.

AQUINO, Ligia M. M. L. L. de; MENEZES, Flávia M. de. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 30-45, 2016.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. **TV Escola, Salto para o futuro** [Novas Diretrizes para a Educação Infantil], Rio de Janeiro, ano XXIII, Boletim 9, p. 19-28, jun. 2013.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAPTISTA, Mônica. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Documento eletrônico.

Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/312-1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crisliane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 40, n. 2, e31474, 2018.

BARBOSA, Priscila Arruda. **O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês**: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-16.

BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Grupos Focais Online e Pesquisa em Psicologia: Revisão de Estudos Empíricos entre 2001 e 2011. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 195-205, set. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/28480>. Acesso em: 8 out. 2022.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico de subjetivação docente. **Linguagens, Educação, Sociedade**, Teresina, n. 43, p. 193-221, set./dez. 2019.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas. Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 57, e13538, 2021. Acesso em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13538>. Disponível em: 8 out. 2022.

BRAGA, Andréia Barbosa. **Professoras de berçário**: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogia (entre parênteses)**. Buenos Aires: NOVEDUC, 2019.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. **Educação**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. e84/ 1–26, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 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 dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL REGISTRA média móvel de 61 mortes por Covid na última semana; tendência segue de estabilidade. **Portal G1**, 24 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/09/24/brasil-registra-media-movel-de-61-mortes-por-covid-na-ultima-semana-tendencia-segue-de-estabilidade.ghtml>. Acesso em: 8 out. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. *In*: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1997.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais possibilidades? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2015.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: Prefeitura de Canoas, 2019.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A Pedagogia da Infância: emergência, embates e reinvenções do conceito na prática de pesquisa na Educação Infantil.** Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: [s. n.], 2015a.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015b.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O infraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 71-108.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 33, p. 33–57, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12639>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n.36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Manual de Orientação: pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica.** [S. l.]: CSN, Conep, 2015. Disponível em:

https://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/documentos/MANUAL_ORIENTACAO_PENDENCIAS_FREQUENTES_PROTOCOLOS_PESQUISA_CLINICA_V1.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

CONTRERAS, José Domingo. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [s. l.], n. 78, p. 125-36, 2013.

CONTRERAS, José Domingo. Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2016.

CONTRERAS, José Domingo; FERNÁNDEZ, Emma Quiles; SANTÍN, Adrià Paredes. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Málaga, p. 58-75, 2019.

CONTRERAS, José Domingo; SANTÍN, Adrià Paredes. Un sentido narrativo de la Didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 29-46, 2019. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75071>. Acesso em: 8 out. 2022.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 36, e231100, 2020.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, Wiliam. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos seis anos: falsa solução para um falso problema. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira *et al.* (org.). *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A*: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *“Há diferença”?*: relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação infantil e currículo: um olhar sobre os olhares da produção acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. e38667, 31 dez. 2020.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina – PR**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Rio de Janeiro; Vozes, 2005.

EDITORA MODERNA (org.). **Desafios: Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/educacao-infantil/pre-escola-2/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FARIA, Ana Lúcia G. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 445-463, jul./dez. 2017.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 9. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 9. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-231.

FRANCO, Divaldo Pereira. **Desperte e seja feliz**. 13 ed. Salvador: LEAL, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana; SOUZA, Alini. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 13-32.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: contextos educativos para as infâncias no século XXI. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018.

GOBBI, Márcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, 2016.

GODOI, Lidia. **Práticas educativas entre pares**: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; CARVALHO, Janete Magalhães. Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e as brincadeiras das crianças. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 219-240, jan./mar. 2021.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação Infantil e a construção de saberes docentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil**: avanços, desafios e tensões. Curitiba: Appris, 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 34, p. 149-161, 2002.

- GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP: Unicamp, 2019.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Portugal: Porto Editora, 2015.
- HERMANN, Nadja. Ética. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 18-23.
- HOSCHARUCK, Jaqueline. **Expectativas de famílias de crianças de pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021.
- ITÁLIA. Ministério da Interação Pública. As novas orientações para uma nova escola da infância. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulard (org.). **Grandes políticas para os pequenos**. Campinas: Papirus, 1995. p. 68-100. (Cadernos Cedes, n. 37).
- ITÁLIA. Ministero dell'istruzione, dell' università e dell'ricerca. **Indicazioni per il currículo per la Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'infanzia**. Aprile, 2012.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 81-84.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil**: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

LIRA, Aliandra; DREWINSKI, Jane. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Amanda. **Educação Infantil**: currículo e recontextualização da BNCC no contexto do Referencial Curricular de Canoas RS. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. RJ: Lamparina, 2016. p. 75-85.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Com quantas datas se faz um currículo?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MEDEIROS, Cassia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2017b. Seção 1, p. 20.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação n.º 01/2017 – CGPLI**: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019. 27 jul. 2017c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação n.º 03/2019 – CGPLI**: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021. 27 nov. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação n.º 02/2020 – CGPLI**: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022. 21 maio 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: Diretrizes Curriculares

Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Consultora: Sonia Kramer. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultora: Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRGS, 2009e.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília: CONEP, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

MORAIS, Artur; SILVA, Alexsandro; NASCIMENTO, Gabryella. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, e250018, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior, em programas de pós-graduação do Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 8., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 1-8.

MVC EDITORA. **Mundo das coisas Educação Infantil PNLD 2022**. Youtube. 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmP145rFt4c>. Acesso em: 13 ago. 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **(Boas) práticas na creche**: miradas emergentes sobre a criança e a infância. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do. **O currículo da Educação Infantil em Mossoró - RN**: uma investigação na perspectiva da Pesquisa-ação. 2018. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, p. 59-80, 2012.

NOVA ESCOLA. **Alfabetizar Educação infantil**: alfabetização e letramento. Youtube. 19 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T7M9ZThtwow>. Acesso em: 13 ago. 2021.

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche**: a explicitação de uma pedagogia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori Guedes de. **Pedagogia do Brincar**: concepções docentes na Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Campos de experiência**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Santillana, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Washington: Nações Unidas, 1989.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. **Ministério da Educação**, Brasília, 7 jun. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 4 jul. 2021.

OSTETTO, Luciana. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, 14 abr. 2015.

- PASQUALINI, Juliana; LAZARETTI, Lucinéia. **Que Educação Infantil queremos?:** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020.
- PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 761-780, jul./set. 2018.
- PERONI, Vera. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018.
- PERONI, Vera. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 36, v. 2, p. 631-644, 2010.
- RICOUER, Paul. **Ética e moral**. Tradução Antônio Campelo Amaral. Covilhã: LusoSofia, 2011.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens da creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 8 out. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado do Educação, 2018.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.
- ROSA, Maria Inês Petrucci *et al.* Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Emília Cristina Augusto dos. **A Educação Infantil, o trabalho docente e a proposta pedagógica**: experiência em Canavieiras/BA. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; BARROSO, Fabiana Pinheiro; MACHADO, Jessica Mayra Nascimento. Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da Educação Infantil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 350-371, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin. 2007. p. 25-46.

SARMENTO, Odaléa Barbosa de Sousa. **Educação Infantil no Jalapão**: narrativas de professoras do cerrado tocantino. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

SEVERINO, Antônio J. Dimensão ética da investigação científica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância nas narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda de Oliveira. Os manuais e a pedagogização da docência na educação infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, jul. 2021.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 179-198.

SILVA, Mary Gomes *et al.* Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam? **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 398-406, 29 ago. 2013.

SILVEIRA, Denise; CÓRDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOUZA, Luciana Karine. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, jan./jun. 2020.

SOUZA, Maria Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum curricular?: um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, dez. 2016.

SOUZA, Tatiana. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino**: uma análise de concepções de professoras de pré-escolas. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

TARJA BRANCA. Direção: Rhoden. Maria Farinha Filmes. Brasil, 2014.

TEBALDI, Lisiane Rosatto. **“Ei, olha a história que a gente tá fazendo”**: as crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entre-Vistas. *In*: GOODSON, Ivor F. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia: Cegraf, 2007. p. 49-116.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Faculdade de Educação. **Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Projeto de Trabalho. MEC/SEB/UFRGS. Porto Alegre: [s. n.], jan. 2008. (Não publicado).

VALLE, Fernanda. **Mundo das coisas**: Educação Infantil. João Pessoa, PB: MRV Editora, 2020.

VERCELLI, Lúgia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. **As práticas de professoras de Berçário no Contexto da Proposta Pedagógica de uma Creche Municipal do Interior de São Paulo**: a interação e a brincadeira em destaque. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2013.

APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA DOCENTES

PROFESSOR(A): _____

Este é um convite para participação na pesquisa “Currículo narrativo: diálogos com docentes da pré-escola”, que tem como finalidade investigar as concepções de currículo da Educação Infantil por professores(as) da pré-escola a partir de suas práticas docentes. Para tanto, metodologicamente, utilizaremos o grupo focal como estratégia de coleta dos dados da pesquisa, tendo em vista a promoção de debates coletivos a respeito do currículo na Educação Infantil. Trata-se da pesquisa de Dissertação de Mestrado de Amanda de Oliveira Lopes, sob orientação do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS).

Participarão desta pesquisa 15 professores(as) de pré-escola representantes das regiões Norte, Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. O grupo de participantes será constituído por três docentes de cada região. A equipe de pesquisa será constituída pela mestranda e pesquisadora assistente Amanda de Oliveira Lopes e pelos doutorandos Gertrudes Angélica Vargas Bernardo e Sandro Machado, os quais são membros do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE). Os doutorandos da equipe atuarão como mediadores durante as sessões interativas do grupo focal, realizando anotações a partir das observações das discussões em cada um dos encontros.

Ao se envolver neste estudo, você participará de sete sessões de um grupo focal, via plataforma *Zoom Meeting*. Para tanto, você precisará de acesso à internet. Os custos do acesso à internet para a realização das sessões não serão ressarcidos, devendo ser providos voluntariamente pelo(a) próprio(a) docente participante. Logo, é de sua escolha participar da pesquisa ou não, tendo em vista que você arcará com os custos ao se envolver nesta investigação.

Os encontros ocorrerão consecutivamente, aos sábados, entre os meses de maio e abril de 2022, das 14h às 15h30 do horário de Brasília. Os encontros ocorrerão com a presença de no mínimo 13 docentes participantes em cada sessão. O foco das discussões que serão desenvolvidas no decorrer dos encontros diz respeito aos modos como os(as) docentes da rede pública de ensino que atuam na pré-escola significam o currículo por meio de narrativas decorrentes de suas práticas profissionais.

Em cada um dos sete encontros do grupo focal, haverá um tópico de debate específico sobre o currículo da pré-escola. Contudo, para que suas colaborações possam compor os dados da investigação, você deverá estar presente em seis das sete sessões previstas para o grupo focal. Nesse sentido, caso não possa participar de no mínimo seis sessões do grupo focal, você será desvinculado(a) da amostra de participantes da investigação.

Convém esclarecer que a primeira seção do grupo será destinada às apresentações da equipe de pesquisa e dos(as) docentes participantes, à escolha dos nomes fictícios pelos(as) docentes e à apresentação da proposta de escrita do Memorial Descritivo. Na segunda sessão do grupo, o foco de discussão será o currículo e o cotidiano da pré-escola. Na terceira e quarta sessões, respectivamente, serão discutidas as políticas curriculares de Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prosseguindo a discussão, na quinta sessão, a tônica será a difusão dos livros didáticos para a pré-escola e seus efeitos no trabalho docente. Por fim, na sétima seção do grupo focal, a temática de discussão serão as narrativas acadêmicas e profissionais dos(as) docentes participantes da pesquisa e suas relações com as discussões sobre o currículo da Educação Infantil.

Mediante o aceite do convite, agendaremos uma reunião individual via plataforma *Zoom* para o compartilhamento da pesquisa, esclarecimento de dúvidas e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir da sua anuência em participar da pesquisa, mediante a assinatura eletrônica do TCLE ou em resposta com autorização, você receberá nominalmente, por *e-mail*, o calendário de encontro. Ademais, na semana

que anteceder cada um dos encontros do grupo focal, você será informado(a) sobre os tópicos que constituirão as pautas de discussão.

Por meio desta pesquisa, almejamos visibilizar as narrativas dos(as) docentes da pré-escola. Para tanto, procuraremos evidenciar os modos como tem sido significado o currículo da pré-escola nas práticas docentes, considerando as trajetórias profissionais, acadêmicas e experiências pessoais vivenciadas pelos(as) participantes da pesquisa, assim como as políticas curriculares que atravessam o exercício da profissão docente. Desse modo, sinta-se à vontade para avaliar a sua disponibilidade de participação. Em sendo possível, retorne este e-mail para que possamos dar continuidade ao diálogo sobre a investigação.

Atenciosamente,

Rodrigo Saballa de Carvalho – pesquisador principal

Amanda de Oliveira Lopes – assistente

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE

PESQUISA: “Currículo Narrativo: diálogos com docentes da pré-escola”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como finalidade investigar as concepções de currículo da Educação Infantil por professores(as) da pré-escola a partir de suas práticas docentes. Para tanto, metodologicamente, utilizaremos o grupo focal como estratégia de coleta dos dados da pesquisa, tendo em vista a promoção de debates coletivos a respeito do currículo na Educação Infantil.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa 15 professores(as) de pré-escola representantes das regiões Norte, Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. O grupo de participantes será constituído por três docentes de cada região. A equipe de pesquisa será constituída pela mestranda e pesquisadora assistente Amanda de Oliveira Lopes e pelos doutorandos Gertrudes Angélica Vargas Bernardo e Sandro Machado, os quais são membros do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE), que se encontra vinculado à linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, no PPGEdU/UFRGS. Os doutorandos da equipe atuarão como mediadores durante as sessões interativas do grupo focal, realizando anotações a partir das observações das discussões em cada um dos encontros.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao se envolver neste estudo, você participará de sete sessões de um grupo focal, via plataforma *Zoom Meeting*. Para tanto, você precisará de acesso à internet. Os custos do acesso à internet durante a realização das sessões não serão ressarcidos, devendo ser providos voluntariamente pelo(a) próprio(a) docente participante. Portanto, é de sua escolha participar da pesquisa ou não, tendo em vista que você arcará com os custos ao participar desta investigação. Os encontros ocorrerão consecutivamente,

aos sábados, entre os meses de maio e abril de 2022, das 14h às 15h30 do horário de Brasília. Os encontros ocorrerão com a presença de no mínimo 13 docentes participantes em cada sessão. O foco das discussões que serão desenvolvidas no decorrer dos encontros diz respeito aos modos como os(as) docentes da rede pública de ensino que atuam na pré-escola significam o currículo por meio de narrativas decorrentes de suas práticas profissionais. Em tal direção, no primeiro encontro do grupo focal, será solicitada a escrita de um Memorial Descritivo, no qual você será convidado(a) a narrar a sua trajetória acadêmica e profissional.

É importante destacar que você terá a liberdade de se recusar a participar de qualquer uma das discussões propostas, bem como a possibilidade de desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Ademais, sempre que você necessitar de mais informações sobre este estudo, poderá entrar em contato com o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho pelo telefone (51) 999635739 ou pelo e-mail rsaballa@terra.com.br.

SOBRE O GRUPO FOCAL: Em cada um dos sete encontros do grupo focal, haverá um tópico de debate específico sobre o currículo da pré-escola. Contudo, para que suas colaborações possam compor os dados da investigação, você deverá estar presente em seis das sete sessões previstas para o grupo focal. Nesse sentido, caso não possa participar de no mínimo seis sessões do Grupo Focal, você será desvinculado(a) da amostra de participantes da investigação. Convém esclarecer que a primeira seção do grupo será destinada às apresentações da equipe de pesquisa e dos(as) docentes participantes, à escolha dos nomes fictícios pelos(as) docentes e à apresentação da proposta de escrita do Memorial Descritivo. Na segunda sessão do grupo, o foco de discussão será o currículo e o cotidiano da pré-escola. Na terceira e quarta sessões, respectivamente, serão discutidas as políticas curriculares de Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prosseguindo a discussão, na quinta sessão, a tônica será a difusão dos livros didáticos para pré-escola e seus efeitos no trabalho docente. Por fim, na sétima seção do grupo focal, a temática de discussão serão as

narrativas acadêmicas e profissionais dos(as) docentes participantes da pesquisa e suas relações com as discussões sobre o currículo da Educação Infantil.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Durante as sessões do grupo focal, os riscos são mínimos, dentre os quais se destaca a probabilidade de cansaço devido ao tempo de exposição à tela do computador ou, ainda, algum tipo de constrangimento durante as discussões que serão desenvolvidas no grupo focal. Todavia, considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, há também o risco de vazamento de dados e quebra de sigilo. Desse modo, é importante destacar que a investigação contemplará todas as orientações do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa sobre pesquisas realizadas em ambiente virtual, emitidas em 24 de fevereiro de 2021. Nesse sentido, com base nas referidas orientações, serão tomadas as seguintes medidas no âmbito da pesquisa:

- 1) Enquanto convidado(a) da pesquisa, você não será identificado(a) e nem os seus dados serão visualizados por terceiros. Além disso, conforme exposto anteriormente, no primeiro encontro do grupo focal, você escolherá um nome fictício, tendo em vista a preservação de sua identidade.
- 2) A partir da assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou em resposta com autorização, por *e-mail*, serão agendadas as datas dos encontros do grupo focal. O *link* de cada um dos encontros será enviado por *e-mail* endereçado exclusivamente a você enquanto participante.
- 3) Você deverá guardar uma cópia do TCLE em seus arquivos.
- 4) Você terá acesso ao conteúdo dos tópicos de discussão de cada uma das sete sessões do grupo focal através do recebimento de *e-mail* nominal na semana que anteceder cada encontro. Mediante o conhecimento prévio dos tópicos de discussão, você tem o direito de escolher se irá ou não participar de qualquer uma das sessões do grupo focal, sem a necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer

momento.

5) As gravações das sessões do grupo focal via plataforma *Zoom* serão armazenadas pelo pesquisador responsável, o qual fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos, e não aspectos particulares de cada participante. Em relação a alguns dados específicos necessários para a discussão a ser realizada na pesquisa, estes só serão utilizados com autorização prévia do participante. Em relação à privacidade do *Zoom*, plataforma a ser utilizada para os encontros do grupo focal, os dados serão protegidos de acordo com a política de confidencialidade disponível na Declaração de Privacidade do *Zoom*.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados desta investigação sejam utilizados para o avanço das discussões sobre o currículo da pré-escola na rede pública de ensino, bem como na formação de docentes da Educação Infantil.

TEMPO DE GUARDA: Conforme previsto na Resolução n.º 510/2016, o TCLE terá tempo de guarda, devidamente arquivado pelo pesquisador por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. No entanto, a assinatura do Termo não exclui a possibilidade de você buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de participação na pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Rodrigo Saballa de Carvalho
Pesquisador principal

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 981040556.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.
Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 13h às 17h. Em função da pandemia, o atendimento tem sido realizado exclusivamente via *e-mail*, enquanto não retornarem as atividades presenciais na Universidade.

APÊNDICE C – INFORMATIVO: PRIMEIRO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) para participar do primeiro encontro com o grupo focal. Nessa ocasião, será apresentada a equipe de pesquisa, bem como todo(as) os(as) professores(as) participantes. Nesse encontro, você escolherá um nome fictício para garantir confidencialidade de sua verdadeira identidade na escrita da dissertação.

Além disso, explicarei como o grupo focal se organizará durante todas as sessões interativas e esclarecerei suas dúvidas, caso as tiver. Ao final do nosso encontro, também solicitarei a elaboração da escrita de um Memorial Descritivo, a ser enviado para o meu *e-mail* antes do nosso segundo encontro. O objetivo da escrita desse texto consiste em conhecer sua trajetória de vida enquanto docente. Por isso, você será convidado(a) a narrar suas experiências pessoais e profissionais, suas vivências no âmbito da formação inicial e continuada e outros contextos que considerar significativos na sua história.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE D – INFORMATIVO: TÓPICO I DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) para participar do tópico de discussão **“Currículo e cotidiano da pré-escola”**. Nesse encontro, o grupo dialogará e debaterá sobre a prática docente, considerando o planejamento, a organização do cotidiano, o registro, a documentação e a avaliação pedagógica. Para essa sessão, solicito que você traga seus instrumentos de trabalho – registros e planejamentos, por exemplo – para potencializar a discussão. Ainda, para desencadear o debate, apresentarei, através de *slides*, alguns trechos de artigos referentes ao tema.

Partilho este informativo, pois considero importante você estar ciente das propostas que ocorrerão durante essa sessão de grupo focal, justamente para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. Por essa razão, sinta-se na liberdade de escolher participar ou não desse encontro.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE E – INFORMATIVO: TÓPICO II DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), dando continuidade às interações, você está sendo convidado(a) para participar do segundo tópico de discussão, **“Currículo da pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”**. Nesse encontro, o grupo dialogará e debaterá sobre o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para desencadear a conversa, apresentarei, através de *slides*, alguns excertos do próprio documento e um trecho de um documentário.

Partilho este informativo, pois considero importante você estar ciente das propostas que ocorrerão durante essa sessão de grupo focal, justamente para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. Por essa razão, sinta-se na liberdade de escolher participar ou não desse encontro.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE F – INFORMATIVO: TÓPICO III DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), prosseguindo com as discussões referentes às políticas de currículo para a Educação Infantil, convido você a dialogar e a debater, no nosso terceiro encontro, sobre o seguinte tópico de discussão: **“Currículo da pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular em discussão”**. Nessa sessão, mediante apresentação de *slides*, mostrarei trechos do próprio documento, excertos de artigos e uma imagem sobre a temática para desencadear a conversa.

Partilho este informativo, pois considero importante você estar ciente das propostas que ocorrerão durante essa sessão de grupo focal, justamente para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. Por essa razão, sinta-se na liberdade de escolher participar ou não desse encontro.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE G – INFORMATIVO: TÓPICO IV DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), como desdobramento da discussão anterior sobre a Base Nacional Comum Curricular em relação à Educação Infantil, convido você para conversar sobre o tópico de discussão **“Currículo e livro didático na pré-escola”**. Nessa sessão interativa, serão utilizados diferentes artefatos para fomentar o debate, como vídeo, imagens e excertos de artigos relativos ao assunto.

Partilho este informativo, pois considero importante você estar ciente das propostas que ocorrerão durante essa sessão de grupo focal, justamente para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. Por essa razão, sinta-se na liberdade de escolher participar ou não desse encontro.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE H – INFORMATIVO: TÓPICO V DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar do debate sobre **“Currículo e alfabetização na pré-escola”**. Nesse encontro interativo, serão utilizados artefatos, como imagens de livros didáticos, trechos de artigos e um vídeo referente ao tema, no intuito de desencadear a discussão entre os membros do grupo.

Partilho este informativo, pois considero importante você estar ciente das propostas que ocorrerão durante essa sessão de grupo focal, justamente para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. Por essa razão, sinta-se na liberdade de escolher participar ou não desse encontro.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE I – INFORMATIVO: TÓPICO VI DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado(a) professor(a), neste último encontro com o grupo focal, convido você a participar da discussão sobre **“Currículo e trajetórias de vida docente”**. Nessa ocasião, cada professor(a) participante poderá compartilhar suas experiências vivenciadas na carreira enquanto docente da Educação Infantil. Como disparador da conversa, solicitarei a algum(a) profissional – aquele(a) que se sentir à vontade – que inicie essa partilha no grupo.

Partilho este informativo, pois considero importante você estar ciente das propostas que ocorrerão durante essa sessão de grupo focal, justamente para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. Por essa razão, sinta-se na liberdade de escolher participar ou não desse encontro.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE J – PROPOSTA DE ESCRITA DO MEMORIAL

PROPOSTA DE ESCRITA DO MEMORIAL DESCRITIVO

Nome fictício escolhido pelo(a) docente:
Idade:
Estado/cidade:
Formação acadêmica:
Tempo de atuação como docente:
Faixa etária das crianças com as quais atua:

No intuito de me aproximar de sua história de vida enquanto docente da Educação Básica, proponho que você elabore um Memorial Descritivo. Para esta pesquisa, podemos pensar o Memorial Descritivo como um gênero textual que se constitui de relatos descritivos e narrativos sobre histórias de vida pessoal, profissional e acadêmica. Partindo dessa ideia, convido você a narrar em seu Memorial os seguintes aspectos:

1. Experiências profissionais vividas após a conclusão do Curso de Magistério ou da Graduação em Ensino Superior. Nesse contexto, você poderá destacar as vivências que mais considerou significativas na sua carreira enquanto professor(a), bem como partilhar os desafios que já enfrentou na docência, principalmente no contexto da pré-escola.
2. Experiências profissionais vividas após a conclusão do Curso de Magistério ou da Graduação em Ensino Superior, destacando eventos que considerou significativos em sua carreira docente.
3. Os atravessamentos pessoais em suas práticas pedagógicas.
4. As aprendizagens e os conhecimentos pessoais, profissionais e pedagógicos

que articula atualmente no trabalho com as crianças no cotidiano da pré-escola.

5. A influência das políticas de currículo para a primeira etapa da pré-escola, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, nas ações educativas na escola onde atua, assim como em sua prática docente.

6. Os desafios que enfrenta na pré-escola atualmente, considerando aspectos contextuais e regionais da escola onde atua, bem como a difusão de livros didáticos, os quais têm adentrado os espaços educativos da Educação Infantil, demandando outros modos de trabalho com as crianças, como a prática da alfabetização, por exemplo.

Para tanto, sugiro que o seu Memorial Descritivo apresente: identificação pessoal, Estado/Cidade onde reside, título, letra em fonte Times New Roman (ou similar), tamanho 12, espaço 1,5, com no máximo 8 páginas. Não é necessário apresentar imagens, somente o texto escrito.

APÊNDICE K – CRONOGRAMA DA PESQUISA

Identificação da etapa	Início (dd/mm/aaaa)	Término (dd/mm/aaaa)
Seleção dos(as) docentes participantes da pesquisa	15/03/2022	30/03/2022
Atividade de campo – realização dos encontros do grupo focal	01/04/2022	31/05/2022
Análise dos dados da pesquisa	01/06/2022	31/07/2022
Escrita da dissertação de Mestrado	01/08/2022	01/10/2022
Envio da dissertação de Mestrado para revisão	02/10/2022	02/11/2022
Defesa da dissertação de Mestrado	14/11/2022	14/11/2022
Término da bolsa de Mestrado em Educação	15/11/2022	15/11/2022

APÊNDICE L – ORÇAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

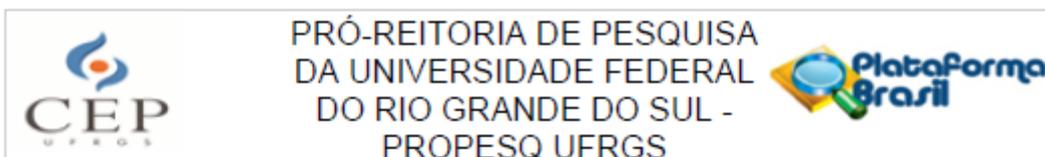
ORÇAMENTO

Projeto financeiro	
Revisão linguística da dissertação	R\$2.000,00
Diagramação da dissertação	R\$900,00
Impressão de material (textos transcritos para a análise dos dados)	R\$200,00
Aquisição de livros	R\$1.000,00
Total em reais: R\$4.100,00	

Porto Alegre, janeiro de 2022.

Amanda de Oliveira Lopes
Mestranda do
PPGEDU/UFRGS

ANEXO I – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo narrativo: diálogos com docentes da pré-escola

Pesquisador: RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 54597321.7.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.242.867

Apresentação do Projeto:

Terceira versão do Projeto de pesquisa da mestranda Amanda de Oliveira Lopes, junto ao PPG Educação (UFRGS).

Pesquisador principal: Prof. Rodrigo Saballa de Carvalho. Constam, na PB, outras duas pessoas como equipe de pesquisa: Gertrudes Angélica Vargas Bernardo e Sandro Machado (na p. 192 do projeto, consta que são doutorandos, integrantes do CLIQUE: Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças).

Objetivo da Pesquisa:

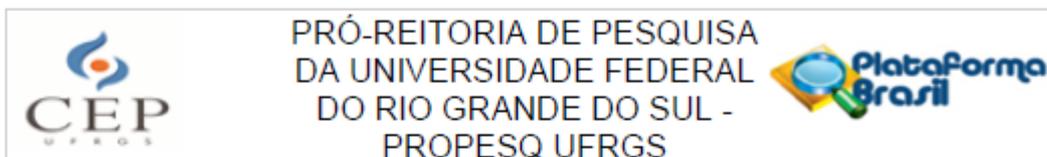
O objetivo primário da investigação proposta é o de investigar de que modos o grupo de 15 docentes de pré-escola, atuantes na rede pública de ensino representantes das cinco regiões do Brasil, por meio de suas narrativas, significam o currículo da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas nas instituições em que atuam.

Objetivos Secundários:

a) visibilizar a pluralidade de compreensões existentes sobre o currículo da Educação Infantil pelos(as) professores(as), bem como os atravessamentos contextuais que impactam tais concepções e práticas pedagógicas;

b) discutir os modos como as problemáticas contemporâneas em relação à docência na pré-escola, como a difusão dos livros didáticos, a alfabetização e as abordagens contemporâneas, incidem nas

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-080
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

narrativas dos(as) docentes sobre o currículo da Educação Infantil;

c) evidenciar saberes pessoais, pedagógicos e profissionais que embasam as práticas dos(as) docentes de pré-escola no trabalho realizado no cotidiano da Educação Infantil;

d) analisar como os(as) professores(as) traduzem para a prática pedagógica as políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC - EI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

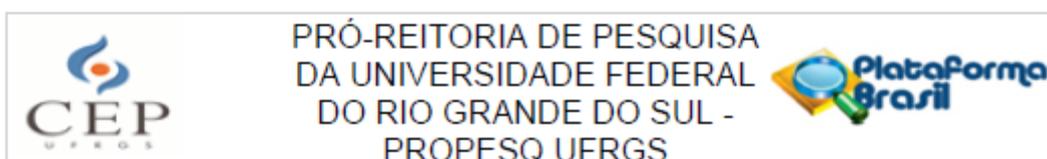
Riscos:

No que tange especificamente aos riscos da investigação, o trabalho com o grupo focal pode causar alguns efeitos na relação entre os seus participantes, como o constrangimento em expor a opinião frente aos demais presentes. Esse tipo de risco se caracteriza como um mecanismo de censura, que impede o(a) integrante do grupo de dizer certas coisas e o(a) incita a acentuar outras. Nesse contexto, para atenuar essa situação, a pesquisadora (moderadora do grupo) procurará proporcionar um ambiente de acolhimento, diálogo e respeito, no qual as pessoas possam se sentir livres para expor suas opiniões, mesmo que sejam contrárias às de alguns(mas) colegas do grupo. Para tanto, no início das discussões do grupo, sempre será ressaltado que não há uma resposta, uma ideia ou opinião certa ou errada, pois todos os pontos de vista são considerados importantes para a pesquisa. Ainda, será lembrado que, caso o(a) participante fique muito incomodado(a) ou constrangido(a) com as discussões, poderá se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios da pesquisa aos(as) docentes participantes, um deles seria a oportunidade de esses(as) profissionais se aproximarem de outras realidades vivenciadas por outros(as) professores(as) no âmbito da docência na pré-escola. Durante o processo de discussão no grupo focal, todos(as) poderão conhecer, mediante as narrativas expressas por cada membro, as concepções pedagógicas que embasam a atuação docente desse(a) professor(a), a trajetória de vida profissional e acadêmica pela qual esse sujeito passou, e os conhecimentos e experiências diversas que operacionaliza em suas práticas. Além disso, entendo que a discussão sobre a temática do currículo, principalmente em relação às prescrições que este tem sofrido em decorrência das atuais políticas curriculares – como a BNCC (MEC, 2017a) e suas correlatas, por exemplo, livros didáticos para docentes (SILVA; CARVALHO; LOPES, 2021) –, também é uma

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

contribuição desta pesquisa aos(as) professores(as).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologicamente a investigação será desenvolvida com um grupo focal, composto por 15 professores(as) de pré-escola, sendo três de cada região brasileira: haverá três docentes do Sul, três do Centro-Oeste, três do Sudeste, e assim por diante.

Serão realizados sete encontros (plataforma Zoom), com duração de no máximo 1 hora e 30 minutos, durante o primeiro semestre de 2022, nos meses de abril e maio. As sessões de grupo focal nos sábados à tarde. A sala de discussão será gravada integralmente e a gravação armazenada e transcrita.

Também será adotada, como estratégia para geração de dados, anotações em um diário de bordo, no intuito de registrar observações e reflexões provenientes das atividades de campo.

A questão de pesquisa é: Como os(as) docentes participantes da pesquisa significam o currículo da pré-escola, tendo em vista as políticas curriculares, histórias de formação e experiências pessoais e profissionais?

Para responder esta questão, foram definidos os seguintes tópicos para discussão nos encontros do grupo focal (cada tópico corresponde a uma sessão do grupo focal):

- 1) currículo e cotidiano da pré-escola;
- 2) currículo da pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em foco;
- 3) currículo da pré-escola: a Base Nacional Comum Curricular em discussão;
- 4) currículo e livro didático na pré-escola;
- 5) currículo e alfabetização na pré-escola;
- 6) currículo e trajetória de vida docente.

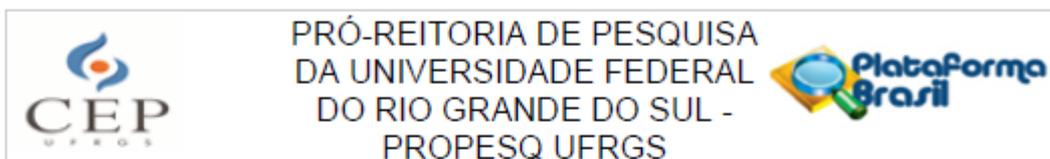
No primeiro encontro, no entanto, não haverá um debate sobre um tema específico. Nesse diálogo inicial, a equipe de pesquisa e os(as) docentes serão apresentados(as); os(as) professores(as) escolherão seus nomes fictícios para manter o anonimato no texto da dissertação; a forma como se procederá nos encontros será novamente ressaltada e dúvidas serão esclarecidas.

Será solicitado também aos integrantes que produzam um Memorial Descritivo individual sobre suas experiências profissionais e acadêmicas.

PARTICIPANTES: 15 docentes

Os(as) docentes que serão convidados para participar da investigação cursaram o curso de

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

extensão "Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil", desenvolvido no 1º semestre de 2021, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ministrado pelo Prof. Rodrigo Saballa de Carvalho.

Com a realização do referido curso, foi gerada uma lista de contatos de e-mails de professores(as) das diferentes regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A partir dessa lista de contatos, serão selecionados 15 docentes atuantes na pré-escola, sendo três de cada região do Brasil.

Será enviado um e-mail nominal para cada um(a) desses(as) profissionais, contendo uma carta-convite para participação na pesquisa: "Esclareço que tal convite não será realizado com a utilização de listas que permitam a identificação dos(as) convidados(as) entre si, tampouco a visualização dos dados (e-mail e telefone) dos(as) destinatários(as) por terceiros(as)".

Após o aceite, será agendado um encontro individual com cada convidado via plataforma Zoom, para apresentação da pesquisa e do TCLE. Quanto à assinatura do Termo, será disponibilizado que o participante assine por meio digital ou em resposta de autorização, por e-mail. Dessa forma, será solicitado que o TCLE assinado seja enviado para o e-mail da pesquisadora antes do primeiro encontro com o grupo focal.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Serão selecionados (as) 15 docentes de pré-escola da rede pública de ensino. O grupo será constituído por três docentes de cada uma das cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Tal critério de inclusão dos(as) participantes da pesquisa se justifica pelo intuito da pesquisa de contemplar a diversidade regional do exercício da docência em nosso país. O período de formação inicial dos (as) docentes selecionados(as) deverá ter sido realizado no período de 1990 -2020. O critério de inclusão se justifica pelo fato das políticas de Educação Infantil no Brasil, terem se desenvolvido com maior ênfase a partir da década de 1990.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: 1) os(as) docentes que não atuam na pré- escola; 2) os(as) docentes que atuam na pré-escola, mas não trabalham na rede pública de ensino; 3) os(as) docentes que não realizaram a formação inicial no período de 1990-2020.

CRONOGRAMA: de 3/1/2022 a 15/11/2022 (com coleta de dados prevista de 1/4 a 31/5/22)

ORÇAMENTO: R\$ R\$ 4.100,00.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS



Continuação do Parecer: 5.242.867

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados, na primeira versão:

- projeto detalhado;
- folha de rosto devidamente assinada;
- orçamento (ver pendência abaixo);
- carta convite aos docentes (ver pendência abaixo);
- proposta de escrita do memorial descritivo (ver pendência abaixo);
- informativo a respeito do primeiro encontro com o grupo focal (ver pendência abaixo);
- Termo de autorização para utilização de imagem e som;
- planejamento dos encontros que serão realizados (grupos focais);
- TCLE (ver pendência abaixo);
- cronograma (ver pendência abaixo);
- informações básicas da PB.

Foram apresentados, na segunda versão:

- cronograma;
- orçamento;
- projeto detalhado;
- texto convite;
- TCLE;
- proposta de escrita do memorial;
- informações básicas da PB;
- carta resposta ao CEP.

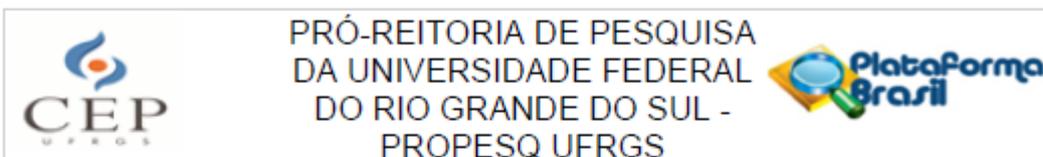
Foram apresentados, na terceira versão:

- respostas ao CEP/UFRGS;
- TCLE final;
- convite;
- projeto detalhado;
- informações básicas da PB.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas na primeira versão foram as seguintes:

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



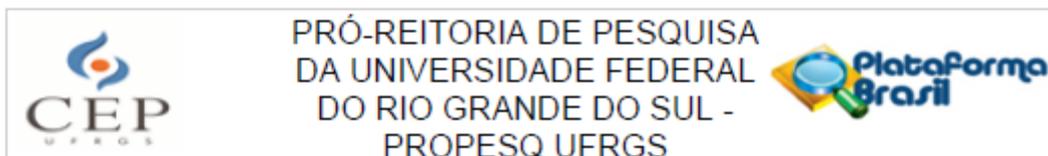
Continuação do Parecer: 5.242.867

1) Esclarecer se todos os docentes participarão de todas as sessões previstas. Caso algum não participe de uma ou mais sessões, será excluído ou poderá participar das demais? No TCLE, consta que participarão 15 professores e que eles serão divididos em dois grupos com 10 integrantes cada um. Como serão formados estes grupos (com 10 participantes), se consta, também no TCLE, que "você participará de apenas um grupo de discussão, o qual será formado, portanto, por 10 professores(as)"? 15 professores dividido por dois não dá dois grupos de 10. O professor poderá participar, em um dia, do primeiro grupo (às 14h) e, em alguma situação, do posterior (às 16h)? Tais informações precisam ser descritas e detalhadas no TCLE e na carta convite aos docentes.

RESPOSTAS: Cada um(a) dos(as) docentes deverão participar de no mínimo 6 das 7 sessões previstas para a realização dos encontros do Grupo Focal. Caso o(a) docente não possa participar de duas das sessões do Grupo Focal o(a) mesmo(a) será excluído da amostra de participantes da pesquisa. Houve um equívoco na escrita do TCLE. Participarão da pesquisa somente 15 docentes, os(as) quais constituirão um único grupo. Os 07 encontros do Grupo Focal serão realizados com todos(as) participantes aos sábados das 14h às xxh, via Plataforma Zoom. Mediante o exposto, esclarecemos que na nova versão do TCLE, da carta convite e também no capítulo metodológico do Projeto de Pesquisa, incluímos as seguintes informações: a) os (as) os(as) docentes participantes da pesquisa deverão estar presentes no mínimo em 6 dos 7 encontros síncronos previstos, tendo em vista a permanência no Grupo Focal; b) o Grupo Focal será constituído por 15 docentes e os encontros serão realizados aos sábados, horário de Brasília, das 14h às 15h30h via Plataforma Zoom, no período de abril a maio de 2022. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

2) Em relação ao orçamento apresentado (R\$ 0,00): O pesquisador, por vezes, não apresenta o orçamento do estudo, justificando que a pesquisa "não terá custos". O Sistema CEP/Conep entende que não há estudos sem custo nenhum. Sempre haverá necessidade de algum grau de investimento, ainda que mínimo. Não é razoável imaginar, por exemplo, que um pesquisador faça o seu estudo sem registrar as informações em algum formulário ou outro instrumento, como gravador ou câmera, o que exige investimento financeiro. Ainda que o pesquisador entenda que não serão necessários recursos para aquisição de materiais, compra de equipamentos e outros gastos, o pesquisador fará uso de horas do trabalho pagas pela instituição a qual é vinculado e fazer uso de computador, serviços de arquivologia, entre outros que geram gastos, ainda que mínimos. Em caso de dúvidas, a este respeito, consultar o Manual do

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

C O N C E P :
https://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/documentos/MANUAL_ORIENTACAO_PENDENCIAS_FREQUENTES_PROTOCOLOS_PESQUISA_CLINICA_V1.pdf

RESPOSTA: Esclarecemos que houve um equívoco no preenchimento do orçamento da pesquisa. Desse modo, tendo em vista o atendimento da orientação do(a) parecerista, realizamos na revisão do documento incluímos a previsão dos seguintes custos (R\$ 4.100,00) (PENDÊNCIA ATENDIDA)

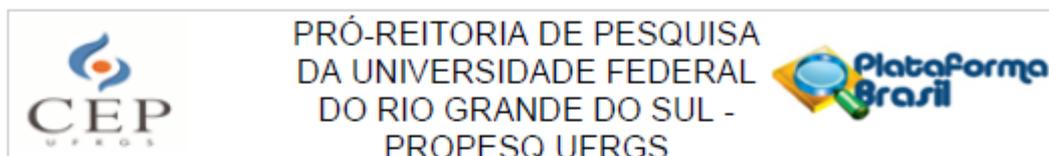
3) Em relação aos riscos, além dos já mencionados nas informações básicas da PB, é preciso mencionar (no projeto, nas informações básicas e no TCLE), considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, os riscos relativos ao meio digital (vazamento de dados/quebra de sigilo de dados). Uma vez que a coleta será realizada por meio digital, os pesquisadores devem observar o disposto no Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS, "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual", publicadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, em 24 de fevereiro de 2021 (http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf).

RESPOSTA: Atendendo a orientação do(a) parecerista, realizamos a revisão das informações referentes aos riscos da pesquisa em meio digital. Para tanto, incluímos no Projeto de Pesquisa, nas informações básicas da Plataforma Brasil e no TCLE, o riscos de vazamento dos dados e consequente quebra de sigilo dos mesmos, pelo fato da pesquisa ocorrer em ambiente digital. (PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA: Não foi alterada a informação nas informações básicas da PB, no item riscos, nem detectada a inclusão dessa informação no projeto de pesquisa).

4) Como será garantido o acesso à internet aos participantes? Haverá ressarcimento ao participante referente ao tempo de uso durante a participação nas várias sessões do grupo focal? Será disponibilizado ambiente wi-fi livre para o participante? Solicita-se esclarecimentos.

RESPOSTA: A pesquisa não possui financiamento, desse modo não haverá garantia de acesso à internet aos (as) docentes participantes da pesquisa. Ademais, não disponibilizaremos ambiente wi-fi livre para os(as) participantes. Tendo em vista, o esclarecimento das questões indicadas pelo(a) parecerista, informamos no capítulo metodológico do Projeto de Pesquisa, na carta-convite e no TCLE que os(as) docentes participantes da investigação, serão responsáveis pelos custos do acesso à internet durante os 7 encontros do Grupo Focal, tendo em vista que não haverá ressarcimento. (PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA: é preciso informar isto no TCLE e no convite, de tal forma que as pessoas decidam se participarão ou não, considerando que terão que

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

arcar com os custos da participação)

5) Sobre os critérios de exclusão, sugere-se revisão/adequação considerando-se que, a título de esclarecimento, entende-se por critério de exclusão, eventos ou condições que determinem a saída de um participante depois de o mesmo ter sido incluído no estudo. Há uma confusão entre critério de exclusão e critério de elegibilidade. Se um sujeito não é elegível, não pode ser excluído. Ressalta-se que em pesquisas clínicas, critérios de inclusão são aqueles que determinam as características de entrada dos participantes na pesquisa. Por exemplo, idade, sexo/gênero, a presença (ou ausência) de alguma condição clínica. Por outro lado, critérios de exclusão não são o contrário/oposto aos critérios de inclusão. Critérios de exclusão são aqueles aplicados após a entrada do participante, os quais, pelos motivos (critérios) devem ser removidos ou não mais considerados na análise dos dados. Por exemplo, participante que faltou a uma avaliação, ou respondeu a um questionário de forma incompleta, etc. Cabe, por fim, esclarecer que o preenchimento desses critérios na Plataforma Brasil, seguindo o quanto previsto na Carta Circular da Conep (<http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/ContaCircular110.pdf>) não é obrigatório, ou pode ser informado como não aplicável, quando o estudo é do campo das ciências sociais ou humanas.

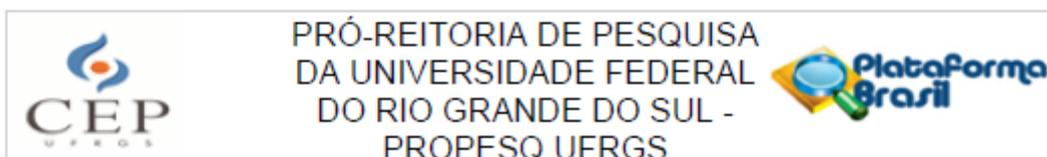
RESPOSTA: Atendendo a orientação do(a) parecerista, incluímos nas informações básicas da Plataforma Brasil, que será excluído do grupo de participantes da pesquisa, o(a) docente que faltar 02 dos 07 encontros previstos para a realização do Grupo Focal. Ademais, incluímos tal informação no capítulo metodológico do Projeto de Pesquisa, na carta convite e TCLE. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

6) No projeto e informações básicas da PB, consta que os participantes escolherão um nome fictício. No entanto, na proposta de escrita do memorial descritivo, além do nome fictício, consta o nome do(a) professor(a). Por qual motivo? Seguindo o quanto preconizado pela Resolução 466/2012, deve-se tomar medidas que evitem a possibilidade de reconhecimento dos participantes. Assim, solicita-se a retirada do nome do professor no referido documento.

RESPOSTA: Houve um equívoco na elaboração do cabeçalho do memorial descritivo. Desse modo, atendendo a orientação do(a) parecerista, excluímos o item nome do(a) professor(a).

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

7) A responsabilidade científica do projeto de pesquisa é do pesquisador principal, Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Solicita-se a revisão dos documentos onde consta - assinatura da pesquisadora - para serem substituídos pela assinatura do professor, pesquisador principal (carta convite, TCLE, etc).

RESPOSTA: Realizamos a revisão de todos os documentos nos quais consta a assinatura do pesquisador principal (carta convite, TCLE etc.), informando o nome de Rodrigo Saballa de Carvalho, pesquisador principal, responsável pela investigação. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

8) Os cronogramas apresentados estão diferentes (no projeto de pesquisa, em anexo e aquele das informações básicas da PB). Solicita-se que sejam compatibilizados/uniformizados nos vários documentos do projeto.

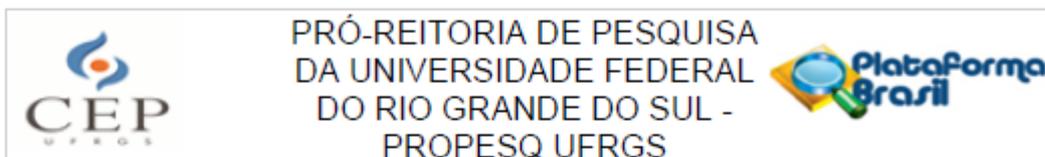
RESPOSTA: A partir de agora, o cronograma apresentado nas informações básicas da Plataforma Brasil, está de acordo com as informações compartilhadas nos apêndices do Projeto de Pesquisa. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

9) Quantos docentes participaram do curso de extensão "Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil", desenvolvido no 1º semestre de 2021? Como se dará a escolha dos 15 docentes que serão convidados para participar da pesquisa, além do respeito à diversidade regional?

RESPOSTA: Participaram do curso de extensão, "Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil", 100 docentes de pré-escola, da rede pública de ensino. Para inscrição no curso, os 100 docentes participantes, preencheram uma ficha no google forms, com seus respectivos nomes, e-mails, ano da formação inicial, tempo de atuação profissional, localidade e uma carta de intenções explicitando o motivo pelo qual gostariam de participar do curso. A partir dessa lista, selecionaremos 15 profissionais, tendo em vista o envio da carta convite por email. Para tanto, levaremos em consideração os seguintes critérios: 1. o(a) docente deverá estar atuando na pré-escola, da rede pública de ensino; 2. serão selecionados 03 docentes representantes de cada uma das cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul; 3. o período de formação inicial dos (as) docentes selecionados(as) deverá ter sido realizado no período de 1990 -2020. (PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA: Incluir os critérios aqui listados nas informações básicas da PB e no projeto de pesquisa, pois não foi possível detectar a sua inclusão)

10) O número de participantes previsto - 15 docentes - é o número máximo. Qual será o número

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

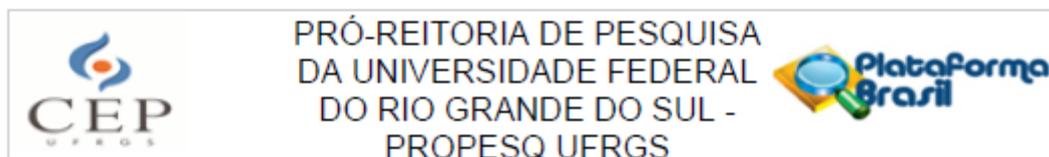
mínimo para a realização de cada sessão do grupo focal?

RESPOSTA: O número mínimo para realização de cada grupo focal será de 13 docentes. Em resposta ao questionamento, incluímos tal informação no capítulo metodológico do Projeto de Pesquisa, carta convite e TCLE. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

11) No TCLE, consta, em "envolvimento da pesquisa", que "você participará de um grupo focal, via plataforma Zoom Meeting, sobre os modos como os(as) docentes de pré-escola atuantes na rede pública de ensino, por meio de suas narrativas, significam o currículo da Educação Infantil em suas práticas educativas". Da forma como está descrita a participação aqui, nesse trecho, dá a entender que se trata de apenas um encontro (um grupo focal). Revisar a redação de tal forma que o participante compreenda, desde as primeiras linhas, se tratar de sete encontros, ao longo de quanto tempo (semanas? meses?), com quantas horas de duração, com quantos participantes, etc. Esta informação está na segunda página, ao final do item "sobre o grupo focal". Sugere-se antecipar e explicar detalhadamente como se dará a participação já no item "envolvimento com a pesquisa". Também no item "sobre o grupo focal", são mencionadas "nas sessões do grupo focal". É preciso informar o participante quantas sessões estão previstas e quantas ele deverá participar. Inclusive, tal como pontuado no item 1, mais acima, se os participantes poderão faltar algum (ou mais de um) encontro? Solicita-se que tais informações estejam descritas objetivamente também na carta convite aos docentes.

RESPOSTA: Atendendo a orientação do(a) solicitação, foi realizada a revisão do item "envolvimento da pesquisa" no TCLE. Desse modo, incluímos as seguintes informações: "Ao se envolver neste estudo, você participará de 07 sessões de um Grupo Focal, via plataforma Zoom Meeting. Para tanto você precisará de um computador, câmera e acesso à internet para participar dos encontros. Os custos do acesso à internet durante a realização das sessões não serão ressarcidos, devendo ser providos voluntariamente pelo(a) próprio(a) docente participante. Os encontros ocorrerão consecutivamente, aos sábados entre os meses de maio e abril de 2022, das 14h às 15h30 do horário de Brasília. Os encontros ocorrerão com a presença de no mínimo 13 docentes participantes em cada sessão. O foco das discussões que serão desenvolvidas no decorrer dos encontros, diz respeito aos modos como os(as) docentes da rede pública de ensino que atuam na pré-escola, significam o currículo por meio de narrativas decorrentes de suas práticas profissionais". No item "sobre o grupo focal" foi incluído o seguinte texto: "Em cada um dos 07 encontros do Grupo Focal, haverá um tópico de debate específico sobre o currículo da pré-escola. Contudo, para que suas colaborações possam compor os dados

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

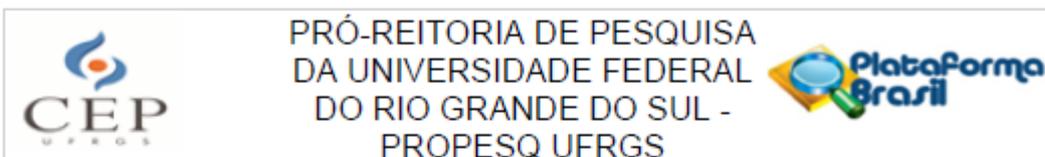
da investigação, você deverá estar presente em 6 das 7 sessões previstas do Grupo Focal. Nesse sentido, caso não possa participar de no mínimo 6 sessões do Grupo Focal, você será desvinculado(a) da amostra de participantes da investigação. Em tal direção, convém esclarecer que a primeira seção do grupo, será destinada às apresentações da equipe de pesquisa, dos(as) docentes participantes, escolha dos nomes fictícios pelos(as) docentes e apresentação da proposta de escrita do Memorial Descritivo. Na segunda sessão do grupo, o foco de discussão será o currículo e o cotidiano da pré-escola. Na terceira e quarta sessão respectivamente, serão discutidas as políticas curriculares de Educação Infantil – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prosseguindo a discussão, na quinta sessão, a tônica da discussão será a difusão dos livros didáticos para pré-escola e seus efeitos no trabalho docente. Por fim, na sétima seção do Grupo Focal, a temática de discussão serão as narrativas acadêmicas e profissionais dos(as) docentes participantes da pesquisa e suas relações com as discussões sobre o currículo da Educação Infantil”.

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

12) Solicita-se que sejam descritos, no TCLE, quais os cuidados tomados pelos pesquisadores a respeito dos procedimentos em ambiente virtual, ao invés de incluírem a frase: "a pesquisadora contempla as orientações do CONEP, emitidas em 21/02/2021 e disponíveis em: Proc. em Pesquisa com Etapa em Ambiente Virtual — Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS", pois tal informação obrigará o participante a ter que buscar quais são as orientações da Conep em outro documento, além do TCLE. É preciso que o Termo traga todas as informações relativas aos procedimentos de pesquisa de forma o mais completa e facilitada possível.

RESPOSTA: A partir da solicitação do(a) parecerista, foram incluídas as seguintes informações no item "riscos e desconforto": "A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Durante as sessões do Grupo focal, os riscos são mínimos, dentre os quais destaca-se a probabilidade de cansaço devido ao tempo de exposição a tela do computador ou ainda, algum tipo de constrangimento durante as discussões que serão desenvolvidas no Grupo Focal. Todavia, considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, há também o risco de vazamento de dados e quebra de sigilo. Desse modo, é importante destacar que a investigação contemplará todas as orientações do

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

CONEP sobre pesquisas realizadas em ambiente virtual, emitidas em 24/02/2021. Nesse sentido, com base nas referidas orientações, no âmbito da pesquisa serão tomadas as seguintes medidas: 1) Enquanto convidado(a) da pesquisa, você não será identificado e nem os seus dados serão visualizados por terceiros. Além disso, conforme exposto anteriormente, no primeiro encontro do Grupo Focal, você escolherá um nome fictício, tendo em vista a preservação de sua identidade; 2) A partir da assinatura digital do TCLE ou em resposta com autorização, por e-mail, serão agendadas as datas dos encontros do Grupo Focal. O link de cada um dos encontros será enviado por e-mail endereçado exclusivamente à você enquanto participante. 3) Você deverá guardar uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seus arquivos. 4) Você terá acesso ao conteúdo dos tópicos de discussão de cada uma das 07 sessões do Grupo Focal, através do recebimento de email nominal na semana que anteceder a cada encontro. Mediante o conhecimento prévio dos tópicos de discussão, você tem o direito de não participar de qualquer uma das sessões do Grupo Focal, sem a necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento. 5) As gravações das sessões do Grupo Focal via plataforma Zoom, serão armazenadas pelo pesquisador responsável, o qual fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou 'nuvem'. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

13) No TCLE, no item "pagamento", informar que a assinatura do Termo não exclui possibilidade de o/a participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12.

RESPOSTA: No item "pagamento", foi incluída a informação solicitada. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

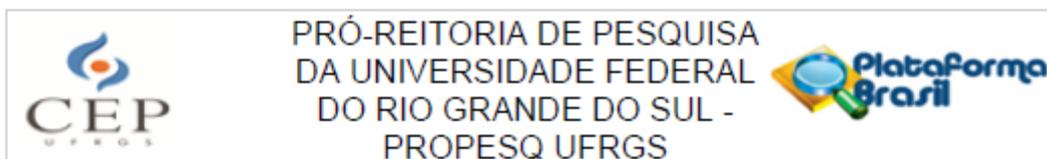
14) Informar, junto ao endereço do CEP/UFRGS que, em função da pandemia, o atendimento é exclusivamente por email, enquanto não retornarem as atividades presenciais na Universidade.

RESPOSTA: Junto ao endereço do CEP/UFRGS foi incluída a informação solicitada.

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

O Projeto ficou pendente, em sua segunda versão, em função das solicitações parcialmente atendidas acima, referentes às PENDÊNCIAS 3, 4 e 9.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

Na terceira versão, os pesquisadores responderam o seguinte:

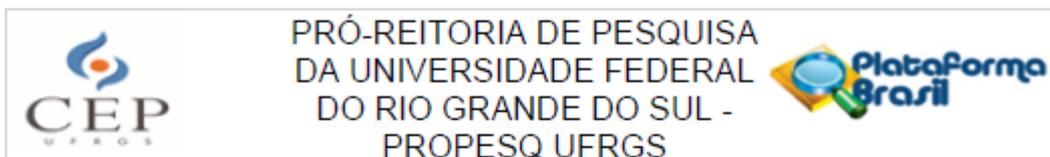
3) Em relação aos riscos, além dos já mencionados nas informações básicas da PB, é preciso mencionar (no projeto, nas informações básicas e no TCLE), considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, os riscos relativos ao meio digital (vazamento de dados/quebra de sigilo de dados). Uma vez que a coleta será realizada por meio digital, os pesquisadores devem observar o disposto no Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS, "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual", publicadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, em 24 de fevereiro de 2021 (http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf).

Não foi alterada a informação nas informações básicas da PB, no item riscos, nem detectada a inclusão dessa informação no projeto de pesquisa.

RESPOSTA: No item 4.2.2 Riscos e benefícios da pesquisa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Projeto de Pesquisa e nas informações básicas da Plataforma Brasil, foram incluídas as seguintes informações em fonte vermelha:

Todavia, considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, há também o risco de vazamento de dados e quebra de sigilo. Desse modo, é importante destacar que a investigação contemplará todas as orientações do CONEP sobre pesquisas realizadas em ambiente virtual, emitidas em 24/02/2021. Nesse sentido, com base nas referidas orientações, no âmbito da pesquisa serão tomadas as seguintes medidas: 1) Enquanto convidado(a) da pesquisa, o(a) docente não será identificado(a) e nem os seus dados serão visualizados por terceiros. Além disso, no primeiro encontro do Grupo Focal, o(a) participante da pesquisa escolherá um nome fictício, tendo em vista a preservação de sua identidade; 2) A partir da assinatura digital do TCLE ou em resposta com autorização, por e-mail, serão agendadas as datas dos encontros do Grupo Focal. O link de cada um dos encontros será enviado por e-mail endereçado o exclusivamente ao (a) participante. 3) O(a) participante deverá guardar uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seus arquivos. 4) O(a) participante terá acesso ao conteúdo dos tópicos de discussão de cada uma das 07 sessões do Grupo Focal, através do recebimento de email nominal na semana que anteceder a cada encontro. Mediante o conhecimento prévio dos tópicos de discussão, o(a) docente, terá o direito de escolher se irá ou não participar de qualquer uma das sessões do Grupo Focal, sem a necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento. 5) As gravações das sessões do Grupo Focal via plataforma Zoom, serão armazenadas pelo pesquisador responsável, o qual fará o download dos dados coletados para um

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". (PENDÊNCIA ATENDIDA)

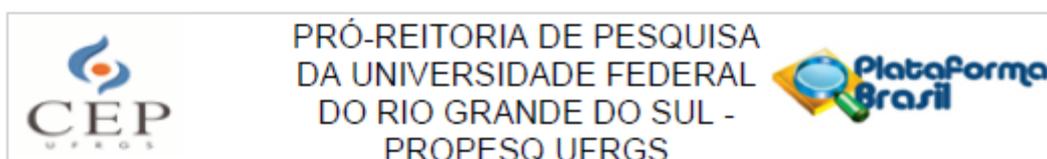
4) Como será garantido o acesso à internet aos participantes? Haverá ressarcimento ao participante referente ao tempo de uso durante a participação nas várias sessões do grupo focal? Será disponibilizado ambiente wi-fi livre para o participante? Solicita-se esclarecimentos. É preciso informar isto no TCLE e no convite, de tal forma que as pessoas decidam se participarão ou não, considerando que terão que arcar com os custos da participação.

RESPOSTA: Atendendo a solicitação do(a) parecerista, incluímos na carta convite que consta no Apêndice A do Projeto de Pesquisa, as seguintes informações: "Os custos do acesso a internet durante a realização das sessões não serão ressarcidos, devendo ser providos voluntariamente pelo(a) próprio(a) docente participante. Logo, é de sua escolha participar da pesquisa ou não, tendo em vista que você arcará com os custos ao se envolver nesta investigação". A mesma informação foi incluída no TCLE que consta no no Apêndice B do Projeto, no item envolvimento na pesquisa. Todas as informações incluídas se encontram em fonte vermelha. Ademais, também incluímos as informações solicitadas na carta convite e TCLE, que foram submetidos separadamente na Plataforma Brasil. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

9) Quantos docentes participaram do curso de extensão "Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil", desenvolvido no 1º semestre de 2021? Como se dará a escolha dos 15 docentes que serão convidados para participar da pesquisa, além do respeito à diversidade regional? Incluir os critérios aqui listados nas informações básicas da PB e no projeto de pesquisa, pois não foi possível detectar a sua inclusão.

RESPOSTA: As informações sobre os critérios de seleção dos(as) docentes participantes da pesquisa foram incluídas na seção: 4.2.1 Composição do grupo focal: critérios de seleção dos(as) participantes, em fonte vermelha. Ademais, tais informações também foram detalhadas nas informações básicas da Plataforma Brasil, no item critérios de inclusão. A fim de destacar as informações incluídas no Projeto de Pesquisa, apresentamos a transcrição das informações que foram acrescidas a seguir: Serão selecionados (as) 15 docentes de pré-escola da rede pública de ensino. O grupo será constituído por três docentes de cada uma das cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Os(as) docentes que serão selecionados(as) participaram do curso de extensão "Espaços, Materiais e Contextos Investigativos na Educação Infantil", desenvolvido no 1º semestre de 2021, promovido pela Universidade Federal do Rio

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPEAQ UFRGS

Continuação do Parecer: 5.242.867

Grande do Sul e ministrado por Rodrigo Saballa de Carvalho. Participaram do curso de extensão, 100 docentes de pré-escola, da rede pública de ensino. Para inscrição no curso, os 100 docentes participantes, preencheram uma ficha no google forms, com seus respectivos nomes, e-mails, ano da formação inicial, tempo de atuação profissional, localidade e uma carta de intenções explicitando o motivo pelo qual gostariam de participar do curso. Desse modo, a partir da lista de inscritos(as) no curso, serão selecionados(as) 15 profissionais, mediante os seguintes critérios de inclusão: 1. o(a) docente deverá estar atuando na pré-escola da rede pública de ensino; 2. serão selecionados 03 docentes representantes de cada uma das cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul e 3. o período de formação inicial dos (as) docentes selecionados(as) deverá ter sido realizado de 1990-2020. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Todas as pendências foram atendidas, estando a presente versão (#3) do projeto de pesquisa em acordo com as resoluções CNS/MS 466/2012 e 510/2016. Em condições de aprovação.

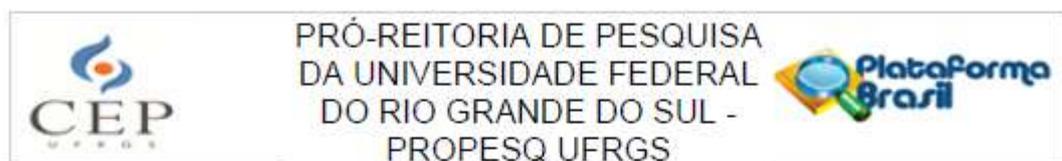
Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1877728.pdf	08/02/2022 10:30:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/02/2022 10:28:24	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Convite.pdf	08/02/2022 10:24:23	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_final.pdf	08/02/2022 10:21:39	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Respostas_CEP.pdf	08/02/2022 10:20:27	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	26/01/2022 16:04:31	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Memorial.pdf	26/01/2022	RODRIGO SABALLA	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.242.867

Outros	Memorial.pdf	16:01:28	DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/01/2022 16:00:25	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Informativos_para_participantes_da_pesquisa.pdf	24/12/2021 20:54:45	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Outros	TERMO_IMAGEM_DE_SOM_DE_VOZ.pdf	24/12/2021 20:53:50	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	24/12/2021 20:47:03	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 14 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Patrícia Daniela Melchioris Angst
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br