



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PATRICIA MARQUES FREIRE HOSTERNO

**A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR DOCENTE SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO DE CASO**

MANAUS- AM
2026



PATRICIA MARQUES FREIRE HOSTERNO

**A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR DOCENTE SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

MANAUS – AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- H831c Hosterno, Patricia Marques Freire
 A constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação
 Infantil: um estudo de caso / Patricia Marques Freire Hosterno. -
 2026.
 233 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Michelle de Freitas Bissoli.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Educação Infantil. 2. Docência. 3. Criança. 4. Teoria Histórico-
 Cultural. I. Bissoli, Michelle de Freitas. II. Universidade Federal do
 Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
-

PATRICIA MARQUES FREIRE HOSTERNO

A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR DOCENTE SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovada em 05 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Presidente/Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva – Membro Interno
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva – Membro Interno
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araujo – Membro Externo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Marília

Profa. Dra. Jocicleia Souza Printes – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga

Dedico esta Tese à minha amada filha, Lívia,
a meu amado esposo, Paulo, a minha amada
mãe, Etelvina e às professoras da infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **DEUS**. Ele sabe de todas as coisas. A todos os Anjos e Santos.

À minha amada filha **Lívia**, que corajosamente suportou as minhas ausências.

Ao meu **Paulo**, esposo amoroso e companheiro, pelo seu apoio incondicional.

À minha abençoada mãe **Etelvina**, exemplo de vida e perseverança.

A meus irmãos queridos **Etelson, Débora e Ellen**, por estarem sempre presentes em minha vida.

A todos os meus familiares, pelo apoio, por acreditarem em meu potencial e pela presença constante em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação de Educação (**PPGE**), da Universidade Federal do Amazonas, pelo compromisso com a educação pública e o fortalecimento do ensino superior e da pós-graduação na região Norte e no estado do Amazonas.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli**, por ser essa pessoa admirável e generosa, especialmente por toda dedicação e carinho, ensinamentos e humanidade durante a caminhada.

Às professoras, **Dra. Luciana Aparecida de Araujo, Dra. Iolete Ribeiro da Silva e Dra. Jocicleia Souza Printes**, aos professores, **Dr. João Luiz da Costa Barros e Dr. Fabrício Valentim da Silva** que compartilham comigo de um momento importante da minha vida acadêmica e científica, especialmente pela partilha do conhecimento.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (**GEPEV**),

À equipe de **Educação Infantil da Rede Colaborativa da DDPM/Semed** Manaus,

À equipe do **CMEI Hermann Gmeiner** pela acolhida, especialmente às professoras **Zilene, Maria Estela, Gabriela, Rosemary, Elaine e Glauciane** que gentilmente colaboraram com esta pesquisa e que eu tive o privilégio de contar e aprender.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (**CAPES**) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – **FAPEAM**.

Aos colegas do Doutorado, que tanto me ensinaram, fizeram-me sorrir e que guardo para sempre em meu coração.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não se pode dar fora da procura, fora da boníteza e da alegria”.

Paulo Freire

RESUMO

Ao considerar a relevância e responsabilidade de ser professor(a) de crianças de zero a cinco anos e a importância de cuidar e educar crianças ainda tão pequenas, percebemos que a forma como o(a) profissional exerce a docência está profundamente relacionada à sua visão de criança e da Educação Infantil. Compreendendo a importância desse processo de constituição do olhar para o desenvolvimento de uma educação transformadora da realidade, que privilegie a escola como lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana, propusemos, na pesquisa, o desenvolvimento de um estudo de caso, buscando a compreensão do processo de constituição do olhar docente, sua origem, necessidades mobilizadoras e relações com a prática em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Manaus. O lócus escolhido apresenta, em sua organização, um trabalho diferenciado e que traz em sua base a preocupação com a educação integral do ser humano e a busca por uma escola pública democrática. A pesquisa buscou responder à seguinte questão-problema: como se constitui o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner, que necessidades geraram a busca por um novo olhar e que implicações se revelam na prática docente, no modo de organização dos espaços, tempos, materiais e nas relações estabelecidas na instituição? A pesquisa se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético. Para responder nossos questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: compreender como tem se constituído o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (i) conhecer, a partir da visão das professoras, que necessidades geraram a busca por um novo olhar sobre a criança e sobre a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner e suas implicações no trabalho pedagógico; (ii) analisar como o olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revela na prática docente, principalmente no modo de organização dos espaços, tempos, materiais e nas relações, no CMEI Hermann Gmeiner. A metodologia utilizada abrange o levantamento bibliográfico, a pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo. Como instrumentos de produção de dados foram utilizados levantamento bibliográfico, análise de documentos, bem como entrevistas com recolha de relatos orais, além de observação participante das práticas cotidianas das turmas pesquisadas. A amostra do estudo foi composta por três professoras de Educação Infantil que atendem crianças de 3 e 4 anos de idade, duas gestoras (gestora anterior e atual) e uma pedagoga. Os dados produzidos foram: 1) os enunciados dos sujeitos da pesquisa; 2) os episódios e contexto extraverbal, analisados conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados revelaram que a constituição do olhar sobre a criança e a Educação Infantil depende dos elementos sociais, culturais e históricos da realidade do(a) docente. Na história do CMEI Hermann Gmeiner, a concepção de educação integral e escola democrática provocou uma mudança de olhar que reverbera nas práticas docentes e nos elementos do cotidiano da escola. A conclusão desta pesquisa aponta que a necessidade de mudança do olhar docente pode estar encoberta pela obviedade do cotidiano e que, por isso, nós, professores da infância, precisamos questionar aquilo que é óbvio para que possamos promover um trabalho educativo que possa contribuir para o desenvolvimento humano na infância em suas máximas possibilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Docência; Criança; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The responsibility and significance of teaching children aged 0–5, and the importance of caring for and educating young children as a result, the way teachers approach teaching is related to their view on children and early childhood education. This study presents a research case to understand how a teacher's view is formed, its origins, needs, and relation with the practices in a Municipal Early Childhood Education Center in Manaus. Owing to comprehending the formation of a new teacher's view for a transformative education, which favors school as a place of learning, human and formation development. The location research presents differential work, raises concerns about holistic education, and seeks a public democratic school. The study addresses the following research question: how does the development of a new teacher's view about children and early childhood education, and implications for pedagogical practices, emerge from this process, particularly regarding the organization of spaces, times, materials, and relations established in the Municipal Early Childhood Education Center Hermann Gmeiner? Thus, the study established the following objectives: (i) to identify, from teachers' perspectives, the needs that motivate the search for new understandings of children and early childhood education at the Municipal Early Childhood Education Center Hermann Gmeiner; and (ii) to analyze how these perspectives are reflected in teachers' pedagogical practices, particularly in the organization of space, time, materials, and interactions. The methodology used was literature review, bibliometric analysis, and fieldwork. As data collection tools were literature review, document analysis, oral reports collected through interviews, and participant observation of pedagogical practices. The study involved three early childhood education teachers who teach children aged three and four, two principals (the previous and the current), and an educator. The data consisted of 1) the research participants' statements, 2) observed episodes and their extraverbal context, analyzed according to Cultural-Historical theory and dialectical and historical materialism. The results indicate that the formation of a perspective on children and early childhood education depends on social, cultural, and historical elements from the teacher's reality. On the history of Municipal Early Childhood Education Center Hermann Gmeiner, the idea of holistic education, and democratic school contribute to a shift in the perspective, which is reflected in teachers' practices, and the daily life of the school. The study concludes that the change in the teacher's view may conceal the obviousness of everyday school life. Therefore, early childhood educators need to critically question these apparent certainties to promote educational practices that support children's full human development.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching; Children; Cultural-Historical Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia CMEI Hermann Gmeiner nas dependências das Aldeias Infantis SOS Amazonas.....	40
Figura 2 - Fotografias: Fachada do CMEI Hermann Gmeiner nas dependências atuais	42
Figura 3 - Crianças em atividades cotidianas no CMEI Hermann Gmeiner	93
Figura 4 - Sequência fotográfica: A escrita do nome e o desenho das histórias preferidas	97
Figura 5 - Turma Mundurucu em momento de brincadeira livre na sala de referência	115
Figura 6 - Turma Yanomami em momento de brincadeira dirigida na sala de referência	116
Figura 7 - Turma Tukano em momento de roda na sala de referência	116
Figura 8 - Sequência fotográfica: Brincadeira de papéis “Parabéns pra vocês!”	133
Figura 9 - A “Árvore das frutas preferidas”	142
Figura 10 - Relatório de Desenvolvimento Integral e ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil (Ficha ABC)	145
Figura 11 - Autorretratos e desenhos de observação	151
Figura 12 - Receitinha	159
Figura 13 - Bolo de milho	165
Figura 14 - Sua bicicleta	186
Figura 15 - Vivenciando as múltiplas linguagens	194
Figura 16 - Linguagem da natureza	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa	34
Quadro 2 - Categorias da pesquisa	37
Quadro 3 - Levantamento quantitativo de trabalhos da BDTD e GTs 7 e 8 da ANPED (2017-2021)	45
Quadro 4 -Distribuição dos trabalhos selecionados por tema	46
Quadro 5 - Tipos de pesquisas no Levantamento de trabalhos da BDTD e GTs 7 e 8 da ANPED (2017-2021).....	47
Quadro 6 - Aspectos da brincadeira de papéis.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFP	Centro de Formação Profissional
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GELE	Grupo de Estudos da Leitura e Escrita
GEMA	Grupo de Estudos do Magistério
GEPEV	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PAE	Plano de Ação Educacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UA	Universidade do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UTAM	Instituto de Tecnologia da Amazônia

SEMED Secretaria Municipal de Educação

STF Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO	20
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELIMITANDO O OLHAR	28
1.1 A história do CMEI Hermann Gmeiner	38
1.2 Levantamento bibliográfico: apurando o olhar investigativo	43
2 O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE “OLHAR DOCENTE”?	55
2.1 A busca do conceito	56
2.1.1 Os saberes pedagógicos e o olhar docente	56
2.1.2 A práxis e o olhar docente	58
2.1.3 A profissionalidade e o olhar docente	59
2.2 Sentidos e vivências: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a conceitualização do olhar docente	61
2.2.1 O olhar docente: dos sentidos do trabalho às vivências na Educação Infantil	64
2.2.2 O olhar docente, a criança e a Educação Infantil	68
2.3 A legislação e o olhar docente na Educação Infantil: algumas considerações.....	72
3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA E O OLHAR DOCENTE	79
3.1 Concepção de criança, infância e Educação Infantil	79
3.1.1 A criança como sujeito de direitos	88
3.2 Desenvolvimento humano na infância	91
3.2.1 O processo educativo e o desenvolvimento social, cultural e histórico da criança	91
3.2.2 Desenvolvimento omnilateral: crianças estimuladas, desafiadas e autônomas	99
3.3 Iniciando a mudança: o olhar indo além.....	106
3.3.1 As turmas pesquisadas: suas professoras e os momentos do dia	115
3.3.2 A busca por uma escola democrática e a concepção de educação integral	119
3.3.3 Em todos os dias: cuidar, educar e brincar	125
4 O CURRÍCULO E O OLHAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	147
4.1 O currículo e as práticas docentes.....	147
4.1.1 Vivências no desenvolvimento humano	152
4.1.2 Valorização dos conhecimentos e necessidades das crianças	166
4.1.3 Escuta, diálogos e proposições no currículo da Educação Infantil.....	173
4.2 Rompendo paradigmas na Educação Infantil.....	176
4.2.1 Linguagem oral e escrita no desenvolvimento das crianças pequenas	177
4.2.2 Noções matemáticas na Educação Infantil: muito mais que números e quantidades	182
4.2.3 Múltiplas linguagens na escola da infância: os olhos se abrindo.....	189
4.3 Determinações do sistema: superando as contradições.....	197
4.3.1 Escola e trabalho burocrático	198
4.3.2 Reconhecimento e melhores condições de trabalho	206

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE SALTAM AOS OLHOS...	211
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A- Quadro de Trabalhos Seleccionados BDTD e GTs 7 e 8 da ANPEd	227
ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA GERADA NA PLATAFORMA BRASIL	233

APRESENTAÇÃO

O Apanhador de Desperdícios

Eu queria aprender as palavras que ainda não existem.

Estou cansado das palavras que já existem.

[...]

Sou o apanhador de desperdícios:

amo os restos, os abandonados, os esquecidos.

Eu amo as coisas frágeis, que por destino
ainda não nasceram.

(Manoel de Barros)

Eu, Patricia Marques Freire Hosterno, filha, irmã, esposa, mãe, professora e pesquisadora, quero “aprender as palavras que ainda não existem”, quero olhar o mundo com outros olhos. Ao escrever sobre minha trajetória acadêmica, inicio rememorando minhas origens por acreditar que as mesmas foram determinantes na minha caminhada, nas escolhas e também nas decisões tomadas tanto no campo pessoal, quanto no campo profissional.

Nasci na madrugada do dia 11 de outubro de 1975, na cidade de Manaus, capital do Amazonas. Aos cinco anos fui matriculada com bolsa de estudos no Colégio Santa Dorotéia, instituição de ensino tradicional e católica, onde fui alfabetizada e prossegui os estudos até concluir o curso de magistério.

No ano de 1994, fiz vestibular e fui aprovada para o curso de Engenharia Florestal da UTAM - Instituto de Tecnologia da Amazônia, cursando três períodos. No ano seguinte, realizei vestibular novamente e fui aprovada para o curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas (UA), hoje denominada Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A Educação falou mais alto, desisti da engenharia e fui cursar Pedagogia.

Em maio de 1999, conclui o curso de Pedagogia. Ao término do curso, com a Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e em Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal, Psicologia e Sociologia da Educação, foi ofertado aos alunos uma complementação e, assim, cursando mais dois períodos (semestres), adquiri a habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No período de 02 de abril a 07 de dezembro de 2001 realizei o Curso de especialização em Psicopedagogia. O curso, com carga horária global de 360 horas, foi ministrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por meio de um convênio com o Exército Brasileiro. Ao término do curso, atendendo a um dos requisitos para aprovação, produzi a monografia intitulada Linguagem e Fala: características, desenvolvimento, dificuldades e possibilidades de resolução na ação do psicopedagogo com crianças de 03 a 06 anos.

No período de 2015 a 2017, obtive o grande privilégio em cursar o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, área de concentração Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A minha dissertação, intitulada “A gestão dos recursos financeiros pelas APMCs das escolas da Coordenadoria 03 de Manaus”, foi defendida em 29 de janeiro de 2018 e aprovada pela banca examinadora constituída pelo professor orientador Dr. Tufi Machado Soares e pelos doutores Lourival Batista de Oliveira Júnior e Priscila Fernandes Sant’anna. O terceiro capítulo da Dissertação, que consiste no Plano de Ação Educacional (PAE), foi transformado em artigo, sendo aceito para compor um capítulo do livro Diálogos e Proposições, volume IV do CAED, com o título “Descentralização e autonomia escolar: A Gestão dos Recursos Financeiros pelas APMC’s das Escolas da Coordenadoria Distrital 03 de Manaus”.

Atuando como professora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) desde 1996, no ano de 1998 iniciei minha relação com a Educação Infantil ao ser lotada no CMEI Hermann Gmeiner, que iniciava suas atividades naquele mesmo ano. Ali permaneci até setembro do ano de 2005, exercendo, na maior parte do tempo, a função de professora de crianças de 3 (três) anos, na turma do maternal III, com exceção do ano 2000, quando exerci a função de gestora. No período de 2005 a 2007, desempenhei a função de formadora no então Centro de Formação Profissional/CFP (hoje Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM), setor da SEMED responsável pela formação dos docentes e, no ano de 2008, a função de Gerente da Educação Infantil, atuando dentro do Departamento de Gestão Escolar/DEGE da SEMED/Manaus. Na gerência, foi possível ter uma visão macro do funcionamento desta etapa da Educação Básica.

No decorrer de minha trajetória profissional (também sou pedagoga e faço parte do quadro de servidores da SEDUC/AM desde 2001), pude exercer muitas atividades que me levaram a perceber e analisar diferentes dimensões da educação, sempre na busca por conhecimentos e saberes que me possibilitaram reconhecer e valorizar a docência e sua profissionalização, mais especificamente de professores(as) da Educação Infantil, que representa, assim, um fértil campo investigativo, uma vez que apresenta uma realidade carregada de especificidades que exigem do(a) professor(a) sólida formação em relação ao desenvolvimento infantil em todos os seus sentidos e significados.

Assim, passei a compreender que a forma como esse(a) profissional exerce a docência está profundamente relacionada com a sua visão de criança e da própria Educação Infantil. Refere-se à imagem e à maneira como concebe a criança e a educação que acredita ser relevante para o seu desenvolvimento. A partir do olhar sobre a criança, passamos a nos relacionar com

ela, com o trabalho docente, com a escola, com os outros profissionais da escola e da Secretaria de Educação, com suas famílias e comunidade. Nesse sentido, a problematização sobre essas visões de criança e Educação Infantil é fundamental para compreender suas implicações sobre o modo de desenvolvermos o nosso trabalho e nossas relações junto às crianças.

Atuando como professora formadora, participei de dois grupos de Estudos. O primeiro em 2007, denominado Grupo de Estudos do Magistério/GEMA composto por colegas professores formadores e, posteriormente, nos anos de 2018, do Grupo de Estudos da Leitura e Escrita/GELE composto por colegas formadores da Educação Infantil e outros servidores, como assessores pedagógicos e pedagogos da SEMED/Manaus que atuam na Educação Infantil. Os dois grupos de estudos se reuniam regularmente nos espaços da DDPM e contavam com um cronograma de estudos com listas de referências bibliográficas e organização dos componentes para partilha dos seus achados na ação autoformativa.

Nos últimos anos, inúmeras foram as ações de parceria desenvolvidas junto a Universidade Federal do Amazonas/UFAM e Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Destaco aqui algumas: membro da comissão organizadora do projeto intitulado “Educação Infantil: desafios e perspectivas nacionais e o contexto amazônico” - XXXIV Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB, realizado no período de 22 a 24 de agosto de 2018, organizado pelo Comitê Diretivo do MIEIB e pelo Fórum Amazonense de Educação Infantil que contou com o apoio da Universidade Federal do Amazonas; membro do Conselho Editorial da Extensão em Revista da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, Edição Especial, março de 2019, com ISSN 2525-5347. Além dessas ações, destaco que realizei outras ações de coordenações de eventos e também participei de outras ações de formação.

No decorrer de minha carreira profissional, pude exercer muitas atividades que me levaram a dimensões especiais, sempre na busca por conhecimentos e saberes que me possibilitaram reconhecer e valorizar a docência e sua profissionalização. Ao considerar minha trajetória acadêmica e profissional, percebo que ela esteve alinhada aos processos de formação docente e ao meu grande interesse pela Educação Infantil.

Em 2021, impulsionada pela inquietação em compreender mais sobre a importância dos processos formativos na Educação Infantil, decidi me inscrever na seleção para o curso de Doutorado. Momento especial e marcante na minha vida, iniciamos esta jornada com um processo seletivo difícil e de muitas etapas, mas com um resultado singular, a aprovação. A experiência de vivenciar o curso de Doutorado em Educação no PPGE/UFAM me oportunizou conhecer pessoas e histórias de vidas inspiradoras, de lutas, sacrifícios e conquistas e que me levaram a refletir, possibilitando me tornar mais humana. Iniciamos então o processo formativo

e com ele o desafio de aprender e reaprender, de construir, desconstruir e reconstruir. Não foi e não é nada fácil!

Sabemos que o processo de formação em um curso de pós-graduação em nível de Doutorado exige muito, tanto dos discentes quanto dos docentes, porque todos nós dispensamos muita energia e horas de trabalho, e trabalho duro, para atingir os objetivos e realizar estudos e pesquisas que tenham como finalidade maior a busca pelo conhecimento e o mais importante, que esse conhecimento possa contribuir de alguma maneira para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual e acima de tudo mais humana. Tínhamos um grande desafio pela frente!

Refletindo sobre as disciplinas cursadas compreendemos a importância das mesmas como um movimento rico e cheio de possibilidades, que nos ajudou a “abrir nossos olhos”, a “ampliar nossa visão”. Para avançar para a construção da nossa tese, tínhamos a consciência de que isso só seria possível a partir de um aprofundamento teórico e metodológico, considerando que a Ciência é a interpretação da realidade, que ela nos traz possíveis verdades, mas que não existe uma verdade única, num mundo único e o que precisamos é conhecer essa realidade e dialogar com a mesma de forma respeitosa.

Assim, inicio as aulas eletivas nas disciplinas Teoria Histórico-Cultural e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, ministradas pela minha orientadora, Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli, e também a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV), também liderado por minha orientadora, sendo possível aprofundar os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores. Nesse sentido, guiada pela Teoria Histórico-Cultural, propus-me a buscar o meu objeto de doutoramento e após algumas leituras sugeridas pela minha orientadora e encontros de orientação, definimos a constituição do olhar docente na Educação Infantil como nosso objeto de investigação. Porque, como nos indica Mello (2000), o óbvio precisa ser dito, o olhar docente e sua constituição não pode ser encarado apenas como o “já conhecido”, que não precisa ser questionado, tampouco menosprezado.

Encerrando esta apresentação, compreendemos que o olhar docente se constitui no encontro, na presença do outro, na escuta e, sobretudo, na capacidade de enxergar para além do óbvio. Como nos ensina Manoel de Barros, é preciso aprender as palavras que ainda não existem para compreender aquilo que a criança expressa por intermédio de suas múltiplas linguagens.

INTRODUÇÃO

A docência e sua especificidade na Educação Infantil consistem em tema amplamente discutido nas pesquisas educacionais que se voltam para essa etapa da Educação Básica, o que pode ser justificado dada a relevância e responsabilidade de ser professor(a) de crianças de zero a cinco anos.

Considerando a importância de cuidar e educar crianças ainda tão pequenas e o reconhecimento de que as mesmas são sujeitos ativos desse processo e que possuem direito à educação, inclusive e, sobretudo, educação pública e de qualidade, percebemos que devemos refletir cada vez mais sobre os significados e sentidos da docência com crianças, compreendendo ainda que, como qualquer outra prática profissional, ela “[...] faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha plena consciência disso” (Silva, 2016, p. 59).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) a educação escolar de crianças de zero a seis anos de idade passa a ser denominada Educação Infantil, organizada em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos), faixa etária que foi posteriormente alterada pela Lei Federal nº 11.274/2006 que institui o início do Ensino Fundamental aos seis anos, redefinindo a abrangência da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos.

De modo geral, podemos inferir que a LDBEN/1996 trouxe avanços significativos para a Educação Infantil, possibilitando definições mais específicas em relação ao seu funcionamento e organização, destacando-se a exigência em relação à atuação de professores(as) com formação superior ou formação mínima em nível médio – curso Normal, indicando que se espera o reconhecimento do(a) professor(a) da Educação Infantil como profissional docente, sem diferenças em relação aos demais professores da Educação Básica e Superior (Silva, 2016).

Embora este estudo esteja voltado para a constituição do olhar docente na escola pesquisada, contextualizá-lo nos direciona ao que os dados da realidade brasileira evidenciam: a falta de oportunidades educacionais, que segundo Pereira (2024, p. 26) “[...] ocorre porque no Brasil a desigualdade social mantém-se estruturada”, o que nos leva a considerar especificamente as condições reais da Educação Infantil.

Conforme o Levantamento Nacional “Retrato da Educação Infantil no Brasil – acesso e disponibilidade de vagas”, pesquisa realizada em 2024 pelo Gaepe-Brasil¹ e Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - que contou com a participação de todos os 5.569 municípios brasileiros e do Distrito Federal - 44% dos municípios brasileiros possuem crianças em fila de espera em *creches*, o que equivale ao registro total de 632.763 crianças aguardando uma vaga em creche no Brasil. No estado do Amazonas esse registro corresponde a 15.411 crianças na fila aguardando uma vaga em creche.

Em relação ao atendimento em *pré-escolas*, a pesquisa apontou que há o registro total de 78.237 crianças em idade pré-escolar que não frequentam a escola no Brasil, sendo que, desse total, 39.042 crianças, ou seja, 50% não frequentam a escola por falta de vagas. Em relação ao Amazonas, há um total de 3.276 crianças em idade pré-escolar fora da escola, sendo apontado que 157 crianças estão fora da escola por falta de vagas.

Quanto aos percentuais de municípios com crianças em idade de pré-escola fora da escola, a região norte destaca-se negativamente apresentando os maiores percentuais em relação às outras regiões e aos outros estados brasileiros, sendo o índice do Amazonas o maior entre os estados, 29%, seguido pelo Amapá e Pará que apresentam percentuais iguais de 25%, valores estes que podem ser considerados alarmantes se comparados ao percentual nacional de 8%. Ou seja, o estado do Amazonas apresenta, ainda que proporcionalmente, o maior índice de municípios que não garantem às crianças pequenas o direito à educação escolar pública.

Nesse sentido, o contexto atual evidencia o desrespeito aos princípios básicos da legislação educacional brasileira, inclusive aos da Constituição Federal de 1988 – CF/88 que, conforme esclarece Costa (2017, p. 245),

Entre as suas medidas, estão a definição de forma clara da responsabilidade do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas; a definição do direito dos trabalhadores, homens e mulheres (urbanos e rurais) à assistência gratuita dos seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas e a atribuição dos municípios da responsabilidade pela Educação Infantil.

Assim, compreendemos que os dados apresentados são essenciais e se tornam referenciais importantes na medida em que possibilitam as aproximações iniciais necessárias

¹ O **Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil** (Gaepe-Brasil) é uma instância de diálogo e cooperação entre atores do setor público e sociedade civil envolvidos política pública educacional, com o objetivo de fomentar maior interlocução entre essas instituições. Dessa forma, tem como propósito induzir ações articuladas e pactuadas para a garantia do direito à Educação. Fonte: <https://gaepebrasil.com.br/quem-somos/>.

em relação às condições de vida e educação dos bebês e crianças pequenas e revelam os desafios da Educação Infantil (e também da docência) no Brasil e, em especial, no Amazonas.

Tomando como ponto de partida essa complexa e múltipla relação – crianças, escolaridade, docência e Educação Infantil – iniciamos nossa busca investigativa com as leituras dos estudos que discutem a perspectiva do *ser docente e ser criança na Educação Infantil*² e assim nos aproximamos de algumas pesquisas que foram fundamentais para o processo de constituição do nosso objeto de estudo.

A tese de Fontana (1997) compreende, segundo a própria autora, um trabalho sobre a constituição do “ser profissional” em sujeitos singulares, trazendo contribuições (e inspirações) voltadas às reflexões de Vygotsky, Bakhtin e Politzer acerca da subjetividade e os processos de singularização e de constituição mútua entre o eu e o outro nas relações produzidas em condições histórico-sociais determinadas.

O livro “Quando os olhos se abrem: educação infantil em contexto” (Silva; Boriollo, 2020) é uma edição comemorativa dos 35 anos da Creche e Pré-Escola USP – São Carlos que traz as “experiências tão comprometidas por tantas ações e situações educativas de qualidade”, como assevera Ana Maria Mello, em seu prefácio. Trata-se de um conjunto de relatos sobre as práticas desenvolvidas pelas educadoras acompanhadas por reflexões teóricas de pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação Infantil. “‘Quando os olhos se abrem’, crianças e adultos, em relações dialógicas, constroem contextos de interação, ricos em brincadeiras, escutas, afetos e aprendizagens” (Silva; Boriollo, 2020, p. 20).

A dissertação de Silva (2021) e a tese de Vasconcelos (2021) também se configuraram como importantes referenciais teóricos para o amadurecimento da construção do desenho dessa pesquisa na medida em que ambas as discussões retratam a realidade local e o universo da aprendizagem e desenvolvimento humano da criança e professora.

A leitura da tese de Neves (2010) foi necessária. O estudo de caso sobre as tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental contribuiu especialmente para orientar sobre a importância e o como registrar os episódios das experiências infantis.

Por fim, destacamos a tese de Pasqualini (2010), que faz referência aos princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural, contribuindo para a construção de subsídios teórico-práticos que possam fundamentar uma proposta

² Aqui fazemos referência aos cadernos 1 “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender” e o caderno 2 “Ser criança na educação infantil: infância e linguagem” da coleção Leitura e escrita na Educação Infantil do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

pedagógica para a educação escolar de crianças de 0 a 5/6 anos pautada nessa perspectiva de desenvolvimento humano.

Considerando essas pesquisas e as reflexões sobre os contextos de desenvolvimento educativos abordados, as especificidades locais da Educação Infantil e a nossa necessidade de construir o objeto da tese com um caráter verdadeiramente humano e transformador, foram surgindo algumas inquietações relacionadas ao olhar docente e sua constituição: como ocorre o processo de constituição do olhar docente? Como o olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revela na prática docente? Que necessidades podem gerar a busca por um novo olhar docente?

Assim, num processo reflexivo e profundo, foram se forjando os motivos para abordar como as profissionais docentes da Educação Infantil constituem o seu olhar, o que para nós foi se apresentando no movimento investigativo como um processo intimamente relacionado à construção de saberes, práxis e profissionalidade docente, bem como, aos sentidos e significados que os docentes atribuem ao trabalho, às crianças e à Educação Infantil, num processo de desenvolvimento entrelaçado as suas trajetórias de vida e educação.

Dessa maneira, estabelecemos como tema desta pesquisa a constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil. Partimos do princípio de que, embora a legislação que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica já não seja recente e apesar da existência de uma vasta documentação a respeito das especificidades da docência nesta etapa, as pesquisas mostram (Almeida, 2018; Nascimento, 2017; Santos, 2024) que ainda prevalece, nas creches e pré-escolas, concepções acerca da criança e da Educação Infantil que contrariam o que está previsto e vem sendo veiculado no discurso pedagógico há algumas décadas, como bem nos chamou atenção Juliana Pasqualini em sua tese já no ano 2010:

As experiências em escolas públicas de educação infantil nos revelaram que, em geral, o trabalho realizado nessas instituições não ultrapassa os estreitos limites da chamada socialização. Grande parte das atividades propostas centra-se na reprodução do cotidiano das crianças ou refere-se à celebração de datas comemorativas e à reprodução de tarefas típicas do Ensino Fundamental na maioria das vezes permeada pela falta de clareza do conteúdo e propósito das mesmas (Pasqualini, 2010, p.14).

Consideramos que, ainda hoje, muitas crianças vivem sob condições institucionais que obstaculizam seu desenvolvimento, sendo submetidas muitas vezes a relações sociais hierarquizantes e a uma educação fragmentada, fundamentada em uma racionalidade instrumental e técnica que impedem seu desenvolvimento psicológico, como bem determina nossa sociedade capitalista, consumista, egocêntrica e individualista. Portanto, compreendemos

que carecemos urgentemente educar a criança na sua integralidade, seus sentidos, suas emoções, seu corpo e seu intelecto, reconhecendo que é preciso o acesso ao ensino escolar na infância para que as novas gerações se apoderem do patrimônio humano-genérico historicamente constituído pelos homens em sociedade, para assim promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e por cada criança, combatendo, assim, a alienação engendrada pelo capitalismo, que restringe, desde o berço aos filhos da classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento (Pasqualini, 2010).

Considerando, então, a prevalência de práticas de antecipação da escolarização das crianças pequenas em detrimento de sua formação integral, decidimos conhecer e refletir sobre as especificidades de uma instituição que tem conseguido desenvolver um trabalho na perspectiva da educação humana e integral na cidade de Manaus. Assim, definimos como lócus da pesquisa o Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner.

Nesse contexto, podemos nos perguntar: que necessidades geraram essa prática distinta daquela desempenhada na maior parte das escolas? Quem são as profissionais que realizam esse trabalho e como seu olhar sobre as crianças e a Educação Infantil foi se construindo ao longo do tempo? Que desafios e especificidades marcam o trabalho no CMEI Hermann Gmeiner? Essas perguntas iniciais nos conduzem à questão-problema de nossa investigação: *como se constitui o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner, que necessidades geraram a busca por um novo olhar, e que implicações se revelam na prática docente, no modo de organização dos espaços, tempos, materiais e nas relações estabelecidas na instituição?*

Com base nessa questão, estabelecemos os seguintes objetivos para a nossa pesquisa:

Objetivo Geral:

1. Compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

Objetivos Específicos:

1. Conhecer, a partir da visão das professoras, que necessidades geraram a busca por um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner e suas implicações no trabalho pedagógico.

2. Analisar como o olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revela na prática docente, principalmente no modo de organização dos espaços, tempos, materiais e nas relações, no CMEI Hermann Gmeiner.

Considerando os objetivos propostos, defendemos a **tese de que o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner vem se constituindo a partir de uma perspectiva prática-reflexiva que prioriza o respeito à criança e ao seu modo de ser e aprender como princípio do processo educativo, que busca possibilitar o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida, considerando-as como sujeitos de direitos, inteligentes e ativas no processo de aprendizagem.** Isso revela uma visão que atribui sentido ao trabalho docente como prática social desafiadora e complexa, que atribui à criança o sentido de ser capaz e com grandes potencialidades, que atribui à Educação Infantil o sentido de educação como base do desenvolvimento e transformadora da realidade e que se insere na vida das crianças e professores como mediadora³ da vida - cultural, social e humana - dentro de uma instituição pública de ensino. Entretanto, o fato de esta instituição estar vinculada a uma rede municipal de educação que se apresenta contraditória⁴ em relação aos princípios democráticos e aos aspectos pedagógicos voltados para uma perspectiva que valoriza as múltiplas linguagens das crianças e prioriza a organização do meio social educativo de modo a possibilitar vivências significativas que contribuam para o desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças e para o desenvolvimento profissional e humano dos professores da infância, complexifica esta realidade e produz impactos sobre a constituição do olhar docente.

Compreendemos que alguns aspectos justificam nossa pesquisa, a começar pelo direito constitucional de bebês e crianças pequenas ao acesso a creches e pré-escolas de qualidade, reafirmado nos marcos legais brasileiros, tratados internacionais e decisões do Supremo Tribunal Federal (STF). De acordo com o documento *Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas* publicado pelo Ministério da Educação em 2024, os indicadores relativos à creche e à pré-escola no Brasil evidenciam desafios que ainda devem ser enfrentados na busca por efetiva qualidade e equidade na Educação Infantil, como o não cumprimento do previsto na Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) que

³ No item 4.1 *O currículo e as práticas docentes*, aprofundamos a discussão sobre o conceito de mediação.

⁴ Na subseção 4.3, *Determinações do sistema: superando as contradições*, examinamos como as determinações da SEMED-Manaus podem ser contraditórias ao desenvolvimento humano integral na infância.

estabeleceu: a) oferta de vagas em creche para 50% da população de crianças de 0 a 3 anos até 2024⁵, atingindo apenas, 38,7% dessa população, com 4,4 milhões de crianças frequentando a creche em 2023; b) universalização do acesso de crianças de 4 a 5 anos à pré-escola alcançando apenas o correspondente a 92,9% dessa população, ou seja, 5,8 milhões de crianças de 4 a 5 anos matriculadas em pré-escolas em 2023⁶.

Diante desses dados, resta a urgência de cumprimento da exigência legal do direito das crianças, tanto ao acesso quanto à permanência em creches e pré-escolas públicas de qualidade e a necessidade de refletir acerca das realidades das instituições infantis. Portanto, defendemos que as pesquisas são bem-vindas e necessárias para a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento científico no campo da Educação Infantil, sobretudo no contexto amazônico.

Dessa maneira, a presente pesquisa apresenta-se como relevante na medida em que pretende contribuir para a construção de subsídios teórico-práticos que possam fundamentar a formulação de políticas públicas voltadas para a educação escolar de crianças de 0 a 5 anos pautadas na perspectiva integral e cultural do desenvolvimento humano.

Metodologicamente, foi realizado, inicialmente, o levantamento bibliográfico nas bases de dados para sintetizar a discussão sobre o tema da formação continuada de professores da Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, posteriormente aprofundado pela pesquisa bibliográfica, que trouxe a fundamentação de autores da Teoria Histórico-Cultural, do Materialismo Histórico-Dialético e de autores que dialogam com os referenciais. Ademais, com base em um trabalho de campo, foi realizado um estudo de caso, subsidiado pela análise de documentos, observação participante das práticas cotidianas, registradas em caderno de campo, entrevistas e relatos orais, analisados a partir do Materialismo Histórico-dialético e da Teoria Histórico-Cultural.

No que concerne à relevância social, este estudo revela um objeto de investigação importante e inovador em termos de pesquisas relacionadas à docência, sobretudo na Educação Infantil, a ser discutido tanto no contexto da educação da infância, quanto na sociedade e também no meio acadêmico, na medida em que se propõe a compreender o processo de constituição do olhar docente para o desenvolvimento de uma educação transformadora da realidade, privilegiando a escola como lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana. Assim, ressaltamos que nossa pesquisa está vinculada à linha de pesquisa 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação

⁵ A vigência do PNE 2014-2024 foi prorrogada pela Lei nº 14.934/2024 até 31 de dezembro de 2025.

⁶ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), PNAD Educação 2023, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 05/10/2024.

em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), considerando que a referida linha, de acordo com sua ementa, busca pesquisar o desenvolvimento humano, os processos formativos dos sujeitos nos diferentes ciclos de vida e sua relação com a educação, abordando a interculturalidade e os processos educacionais e pedagógicos na Amazônia.

Diante do exposto, justifica-se a importância do estudo proposto voltado à constituição do olhar docente devido à necessidade e relevância da ampliação das discussões e reflexões acerca dos processos e experiências desenvolvidas na Educação Infantil, em nosso município e no cenário nacional, possibilitando, assim, buscar elementos explicativos dos processos de ressignificação das práticas docentes de professores e professoras da Educação Infantil, que possam apoiar a busca pela humanização dos processos e a melhoria da qualidade da educação dos nossos bebês e crianças pequenas.

Este texto, resultado das análises e reflexões realizadas ao longo do processo da pesquisa, está organizado em quatro seções. Na primeira delas, após esta introdução, intitulada “Caminhos metodológicos: delimitando o olhar”, apresentamos os procedimentos teóricos-metodológicos da pesquisa, explicitamos o estudo de caso, apresentando também os instrumentos de produção de dados e contextualizamos o CMEI Hermann Gmeiner a partir de sua história. A segunda seção, “O que estamos chamando de ‘olhar docente’?” problematiza o conceito de *olhar docente* e sua constituição, diferenciando-o de outros conceitos afins, trazendo como elemento norteador da discussão o movimento ou desenvolvimento humano, social e profissional do professor. Na terceira seção, “O processo de desenvolvimento humano na infância e o olhar docente”, discutimos o desenvolvimento humano da criança, a escolarização da infância e a relação com o olhar docente. Para tanto, apresentamos o desenvolvimento omnilateral como elemento conceitual norteador da discussão, buscando compreender, ainda, como a concepção de educação integral contribui para a mudança do olhar docente e passou a interferir no cotidiano da instituição pesquisada.

Na quarta e última seção, “O currículo e o olhar docente na Educação Infantil”, debatemos o currículo na Educação Infantil a partir da visão e das práticas das professoras, privilegiando o conceito de vivências, as múltiplas linguagens da criança, a organização dos ambientes e as relações estabelecidas no CMEI como elementos importantes para possibilitar o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades. Por fim, as “Considerações Finais: o que saltam aos olhos...” compreendem uma síntese com os principais resultados alcançados e os desafios enfrentados no processo investigativo.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELIMITANDO O OLHAR

A questão do método é crucial em todo o processo investigativo, pois, com ele, buscamos respostas para os problemas científicos de distintas áreas do conhecimento. “A questão do método e sua inter-relação com o objeto é, pois, central [...] em todas as áreas de atividades humanas, manifestando-se de forma mais ou menos complexa na dependência da natureza do objeto dessas atividades” (Mendonça; Penitente; Miller, 2017, p. 8).

O objeto desta pesquisa, como já apontado, é a constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

Diante da complexidade de tal objeto, entendemos como promissor o enfoque no Materialismo Histórico-Dialético, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para “buscar as essências contidas nas aparências dos fenômenos” (Romanelli, 2011, p. 201). Isso posto, entendemos ser necessária a compreensão crítica que prioriza o descrever, explicar e intervir na realidade. Cabe destacar que a intervenção é considerada, por nós, um resultado do processo de compreensão ativa, que se baseia nas trocas verbais estabelecidas com os sujeitos da pesquisa e que contribuem para a tomada de consciência a respeito dos processos de constituição do olhar docente (Assunção Freitas, 2009). “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (Vygotsky, 1991, p. 74). Isso pressupõe que um objeto de pesquisa não é estático e que o próprio diálogo sobre ele, no decorrer do processo investigativo, tem a potência de interferir sobre a forma pela qual os sujeitos o compreendem e atuam sobre ele.

O método como caminho (meio) de cognição, como mediação (relação) entre a teoria e a prática (Delari Jr., 2015) nos conduz a pensar que

[...] O objeto a ser investigado caracteriza-se por certas particularidades e especificidades a partir das quais são definidos o problema e o método que mais adequadamente se presta ao estudo desse objeto. Por meio do método delinea-se o caminho a ser seguido, a forma e o curso das ações investigativas [...] (Mendonça; Penitente; Miller, 2017, p. 7).

A construção desse caminho terá como base norteadora a abordagem dialética que “compreende a pesquisa como uma relação entre os sujeitos possibilitada pela linguagem e provocadora de mútuas transformações em seus integrantes” (Assunção Freitas, 2009, p.6) privilegiando, portanto, a participação ativa dos sujeitos. Nesse contexto metodológico, valorizamos a busca permanente pelos significados e sentidos atribuídos aos fatos e fenômenos observados e “que prioriza a ideia de processo, ao invés de produto” (Romanelli, 2011, p. 207).

Para a realização desta investigação, compreendemos a importância de uma aproximação com o cotidiano da instituição de Educação Infantil por considerar “a escola como espaço sociocultural que dialoga com o contexto amplo da sociedade e o tempo histórico no qual ela está inserida” (Neves, 2010, p. 48). Estamos falando, portanto, de um *estudo de caso*.

Mas o que é um estudo de caso? Qual a finalidade de um estudo de caso?

Para respondermos tais questões recorreremos inicialmente aos estudos de Rabitti (1999) em seu livro “À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia”. Segundo a autora, o que caracteriza um estudo de caso é a focalização de um sistema delimitado, assim “o caso pode ser ‘um sistema individual ou social’, isto é, uma pessoa, uma escola, um programa, uma entidade... [...]” (Rabitti, 1999, p. 29). De acordo com Bogdan e Biklen (1988, p. 58 *apud* Rabitti, 1999, p. 30), “*Um estudo de caso é um exame detalhado de um ambiente, ou de um único assunto, ou de um único conjunto de documentos, ou de um evento particular*”.

Assim, compreendendo o estudo de caso como uma pesquisa aprofundada sobre um único caso, ou seja, uma pesquisa sobre um “sistema delimitado”, que no nosso caso corresponde a uma única escola da infância, cujo relato produzido vai se moldando, se constituindo com abundância de descrições e riqueza de detalhes e com a finalidade de alcançar os leitores como uma experiência singular, caracteriza-se um estudo de caso, rico de possibilidades interpretativas ao permitir que tal experiência somada às experiências pessoais dos leitores sejam constitutivas de novos significados aos já adquiridos, novos sentidos aos já construídos (Rabitti, 1999).

Por esse motivo, podemos afirmar que “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (André, 2013, p. 97). Nesse sentido, um estudo de caso permite ao leitor uma (maior) compreensão do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que possibilita a transformação da própria pesquisa porque “somente a conscientização de um problema pode levar à busca de uma possível solução” (Rabitti, 1999, p. 34).

Em relação à validade de um estudo de caso, Rabitti (1999) estabelece três posicionamentos: a) um estudo de caso é válido para aqueles aos quais fornece representação cuidadosa e útil do sistema em estudo; b) a validade reside na transparência do método utilizado e na coerência interna que torna inteligível o sistema analisado e c) a confiabilidade na integridade e competência do pesquisador associado a estratégias para validação de suas conclusões, sendo a *triangulação* a forma mais usada.

Quanto a triangulação podemos inferir que

[...] estando o pesquisador a visualizar o objeto de pesquisa e seus diversos aspectos relacionados em um determinado ponto, serão necessários, no mínimo, outros dois pontos de vista, autores, pesquisadores ou dados empíricos, dentre outras possibilidades, a fim de ajustar a definição dos conceitos e analisar o conteúdo de forma ampla e adequada para chegar a resultados mais concretos. Portanto, há diversos tipos de triangulação como, por exemplo, a triangulação de dados, de teorias, de investigadores e de métodos (Sá; Henrique, 2019, p. 648).

Assim, esclarecemos que a triangulação dos dados realizada durante nossa pesquisa se estabeleceu na verificação de convergências e/ou divergências entre as falas ou relatos das professoras participantes, em relação às observações realizadas durante todo o trabalho de campo e a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do CMEI e demais documentos institucionais, ou seja, não nos limitamos a uma só fonte de dados e sim, estabelecemos uma análise comparativa entre elas porque compreendemos que a triangulação “demonstra a riqueza e o entrelaçamento crítico de informações que o pesquisador pode obter por meio das várias fontes, técnicas, métodos ou estratégias, a fim de conseguir captar uma versão ampla, e cheia de detalhes, a respeito do objeto ou fenômeno estudado” (Sá; Henrique, 2019, p. 653).

Por fim, nesse movimento reflexivo sobre o método adotado, podemos nos questionar: há possibilidade de generalização de um estudo de caso?

Sabemos que sim. Porque, como sinalizamos anteriormente, em nossa discussão a partir de Rabitti (1999), a finalidade do estudo de caso é a compreensão do fenômeno estudado e, nesse sentido, a importância dos resultados e conclusões da pesquisa não necessariamente precisa estar atrelada à possibilidade de generalizá-los para uma população de casos, mas, o estudo aprofundado de uma problemática revela princípios importantes que podem, de forma contextualizada, servir de base para a construção e transformação de outras realidades, pois “[...] o pesquisador antes, e o leitor depois, captam no sistema estudado analogias e diferenças em relação à sua própria experiência. E já que experiências e pessoas são diferentes, as generalizações podem ser diferentes” (Rabitti, 1999, p. 35).

No nosso estudo, por exemplo, a concepção de educação integral e escola democrática presentes no CMEI Hermann Gmeiner provocou uma mudança no olhar docente que reverberou, e ainda reverbera, nas práticas e relações estabelecidas no cotidiano escolar, priorizando no processo educativo o desenvolvimento social, cultural e histórico da criança e indicando uma visão de criança capaz e ativa no processo de aprendizagem. Para professores de outras escolas da rede municipal de Manaus ou de outros municípios ou países, o estudo de caso poderá ser importante na medida em que poderá promover a reflexão sobre seus próprios processos educativos e a possibilidade de repensar o lugar que a criança ocupa nas situações

vivenciadas na escola e como organizar o meio social educativo de maneira que possa favorecer seu desenvolvimento.

Assim, compreendendo a relevância do estudo de caso em educação conforme André (2013, p. 98) destaca

Entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001), há dois traços comuns: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

Nessa perspectiva de estudo de caso (André, 2013; Rabitt, 1999), o tema e a questão investigativa proposta apresentam-se com base em uma abordagem Histórico-Cultural. Compreende um trabalho de análise documental, entrevistas com recolha de relatos orais e observação participante das práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, com o acompanhamento das orientações pedagógicas, planejamentos e outros processos realizados na instituição escolhida. Desse modo, buscamos colocar em evidência o processo de constituição do olhar docente em uma instituição que apresenta uma proposta reconhecidamente⁷ diferenciada dos demais Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no sentido de ter como desafio constante a organização de um cotidiano rico em possibilidades que oportunizem experiências e vivências em que buscam o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral das crianças.

Considerando o objetivo proposto, percebemos a importância de investigar uma escola de Educação Infantil que tivesse uma trajetória de qualidade reconhecida na Rede Municipal de Manaus. Desse modo, tomando o universo das 240 instituições da rede pública da cidade de Manaus (234 municipais e 6 conveniadas), situamos nossa pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner.

A referida escola está localizada atualmente no bairro Alvorada, na zona centro-oeste da cidade de Manaus (até o início de 2022 funcionou no espaço da ONG Aldeias Infantis SOS localizada no mesmo bairro), oferecendo 12 turmas, em turno integral (7h às 15h), atendendo a crianças que moram no próprio bairro, mas também as que moram em outras zonas da cidade.

⁷ No item 4.3.2 *Reconhecimento e melhores condições de trabalho* justificamos nossa afirmação de que o CMEI Hermann Gmeiner apresenta uma proposta reconhecidamente diferenciada das demais instituições apresentando sua participação em programas ou projetos oriundos dos reconhecimentos alcançados.

O público que frequenta a escola é composto por crianças provenientes de famílias de baixa e média renda, notando-se uma considerável incidência de imigrantes venezuelanos.

A escolha deu-se em função de a mesma apresentar características diferenciadas, como um processo de transformação de seu projeto político-pedagógico, que teve início no ano de 2016 buscando o afastamento do ensino tradicional.

[...] Antes, a escola usava muito pouco seus espaços amplos e bosques, e o processo de alfabetização iniciava-se muito cedo, por meio do uso de sistemas apostilados. Após muita reflexão sobre o currículo da escola, tais materiais deixaram de ser utilizados, pois percebeu-se o excessivo direcionamento das atividades para as crianças e educadores com pouca liberdade de trabalho. Hoje, as propostas pedagógicas são desenvolvidas pelos próprios educadores da escola, norteadas por um documento construído por especialistas e pela Secretaria Municipal de Educação. Com a nova diretriz, há uma grande troca de saberes, resultados e referências entre os educadores, coordenadores e com a diretoria, que desafiavam-se a criar “um novo formato de educação infantil” (Ashoka; Instituto Alana⁸, [2018?]).

Outros fatores também foram importantes para a escolha do CMEI Hermann Gmeiner. O primeiro está relacionado à relativa proximidade com minha moradia, o que permitiu a realização do trabalho de campo de maneira contínua durante o período de cinco meses. Outro fator que influenciou foi minha relação com a instituição por conta da minha atuação como professora nos primeiros sete anos de suas atividades, o que me despertou sentimentos de gratidão, alegria e uma certa familiaridade ao ser acolhida no interior da escola para realização da pesquisa.

Tendo em vista esses aspectos, do ponto de vista da natureza dos dados, a pesquisa configura-se como qualitativa e, segundo os procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Na pesquisa bibliográfica, realizamos leituras e análise de literatura referente à Teoria Histórico-Cultural, docência na Educação Infantil, formação e prática docente, visão de criança e infância, concepções do desenvolvimento infantil, educação integral, currículo, cotidiano e contextos de aprendizagem na Educação Infantil.

Para além da base teórica descrita, o estudo também contemplou a análise dos documentos orientadores da atuação docente na Educação Infantil, com destaque para: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum

⁸ No item 4.3.2 *Reconhecimento e melhores condições de trabalho* damos ênfase às referidas instituições e destacamos as relações estabelecidas com o CMEI Hermann Gmeiner.

Curricular para a Educação Infantil (2017), Currículo Escolar Municipal (2021), Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (2017), dentre outros. Assim como também o Projeto Político Pedagógico (2017), planejamentos e outros documentos que subsidiam e legalizam o funcionamento e as práticas desenvolvidas no CMEI Hermann Gmeiner.

A pesquisa de campo, realizada a partir da observação participante (Angrosino, 2009; May, 2004), acompanhou as práticas cotidianas de três turmas, em um período de 05 meses, correspondendo ao total de 43 dias, com a minha presença na escola em horário integral, das 7h às 15h, totalizando 344 horas. As observações foram cuidadosamente registradas em um diário de campo, assim como por fotografias e/ou filmagens e gravação de áudios e vídeos que servem de fontes de dados para uma análise mais sistemática das observações e para a seleção de episódios para a microanálise, também identificada como análise microgenética.

Segundo Goés (2000, p. 09) a análise microgenética pode ser compreendida como

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Assim, destacamos que a análise microgenética foi utilizada em nossa pesquisa como uma ferramenta de estudo para acompanhamento minucioso e detalhado dos episódios por nós selecionados. Nesse sentido, nos possibilitou observar o fluxo de construções de sentidos e significados, ou seja, o encadeamento das ações das pessoas envolvidas na pesquisa, sendo especialmente útil para o estudo do processo ensino-aprendizagem nos movimentos educativos analisados. A análise microgenética nos permitiu aprofundar, na investigação, processos dinâmicos importantes dentro do nosso contexto de pesquisa, porque como nos indicam Tomio, Schroeder e Adriano (2017, p. 31) “Ao nos reportarmos à abordagem histórico-cultural, é comum identificarmos no panorama da produção científica a análise microgenética como método de investigação”.

Paralelamente à observação participante, realizamos a recolha de relatos orais para constituir a história do CMEI, com a intenção de resgatar as necessidades que geraram essa busca por um olhar docente diferenciado. Essas entrevistas foram realizadas com três professoras, com duas gestoras do CMEI (a gestora atual e aquela que esteve na função anteriormente, no início desse processo de mudança) e com a pedagoga.

O CMEI Hermann Gmeiner atende 12 turmas de Educação Infantil em turno integral. Assim sendo, decidimos observar três professoras e suas turmas por considerarmos uma

amostra suficiente para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Ademais, por se tratar de uma pesquisa que considera o processo de historicização da constituição do olhar docente no CMEI, necessitávamos que as professoras apresentassem uma certa trajetória dentro da instituição.

Considerando tal aspecto para a escolha das três professoras, contamos com a ajuda da gestora atual e da pedagoga para indicação das professoras que poderiam ser sujeitos da pesquisa. Justificando as escolhas, gestora e pedagoga indicaram: Lourdes⁹, porque estava desde o início do processo de mudança, Maria, pela mudança de postura, “por se permitir” mudar e Conceição, porque fez estágio na escola e depois assumiu o cargo de professora via concurso público. As três professoras aceitaram prontamente participar da pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro 1 com o perfil dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Tempo de Atuação	Formação
Aparecida	43 anos	19 anos (no Magistério) 10 anos (na Educação Infantil) 07 anos (no CMEIHG)	Graduação em Pedagogia (UFAM/Maués) Especialização em Gestão Escolar (UFAM/Manaus)
Fátima	39 anos	18 anos (no Magistério) 07 anos (na Educação Infantil) 07 anos (no CMEIHG)	Graduação em Pedagogia (Uniassevi) Especialização em Neuropsicopedagogia (Universidade Nilton Lins)
Graça	41anos	25 anos (no Magistério) 25 anos (na Educação Infantil) 10 anos (no CMEIHG)	Graduação em Pedagogia (UFAM) Especialização em Orientação e Supervisão com Ênfase em Gestão (Universidade Gama Filho) Pós-Graduação em Educação Tecnológica

⁹ Optei por usar nomes fictícios ao longo deste texto, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

			(UFAM)
Maria	50 anos	20 anos (no Magistério) 14 anos (na Educação Infantil) 04 anos (no CMEIHG)	Graduação em Pedagogia (UFAM)
Lourdes	58 anos	27 anos (no Magistério) 27 anos (na Educação Infantil) 17 anos (no CMEIHG)	Graduação Normal Superior (UEA) Especialização em Educação Infantil (TAHIRI)
Conceição	32 anos	08 anos (no Magistério) 08 anos (na Educação Infantil) 05 anos (no CMEIHG)	Graduação em Pedagogia (UFAM/Parintins)

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos resultados das entrevistas e relatos, da observação participante e das análises documentais foi possível realizar a análise dos dados a partir do Materialismo Histórico-Dialético, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Em todo procedimento de análise o foco foi a construção do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil, as necessidades que o geraram e como o mesmo se revela nas práticas cotidianas do CMEI. Desta feita, optamos durante todo o trabalho em fazer a interrelação entre a fundamentação teórica e os dados da pesquisa, realizando uma análise integrada, entrelaçando, assim, as vozes dos sujeitos às vozes dos teóricos.

Tendo relatado nossas escolhas teórico-metodológicas, apresentaremos a seguir as etapas do processo da pesquisa de campo.

A primeira etapa da pesquisa de campo foi definir o *lôcus* e os *sujeitos* participantes da pesquisa. Para tanto, estabelecemos um diálogo inicial e presencial com a gestora, pedagoga e alguns membros da equipe do CMEI Hermann Gmeiner em 14 de junho de 2022. Nosso objetivo naquele momento foi estabelecer uma aproximação e demonstrar nosso interesse em desenvolver a pesquisa na escola. Nesse diálogo, apresentei a versão preliminar do Projeto de Pesquisa e a diretora e pedagoga mostraram-se interessadas. Nesta data, a diretora me levou para conhecer as dependências da escola e tive a oportunidade de ser apresentada às

professoras, à equipe e também às crianças. Ao final da visita, veio o convite para participar do próximo Planejamento, a ser realizado na próxima semana, dia 20 de junho. No dia do Planejamento conversei com algumas professoras e acompanhei o planejamento das turmas de maternal, registrando falas e posicionamentos importantes das professoras em relação à realidade, suas necessidades e práticas.

Após esse contato inicial, elaboramos a versão final do Projeto de Pesquisa e solicitamos à SEMED a Carta de Anuência, sendo a pesquisa aprovada pela instituição em 19 de setembro de 2022. De posse da Carta de Anuência e da documentação necessária, encaminhamos nosso Projeto de Pesquisa ao Conselho de Ética sob o número CAAE 64645722.1.0000.5020 (ANEXO A) sendo aprovado pelo Parecer CEP/UFAM 5.836.518 em 22 de dezembro de 2022.

Assim, seguimos à próxima etapa da pesquisa, que correspondeu à negociação do cronograma e das atividades de pesquisa com as professoras envolvidas e com a gestora e pedagoga do CMEI¹⁰. No dia 10 de abril de 2023, iniciamos o período de ambientação junto à equipe da escola.

A primeira entrevista com as professoras, gestoras e pedagoga para produzir dados sobre a pesquisa e encaminhar as discussões sobre a constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil, para buscar como foi se constituindo essa necessidade e esse olhar historicamente, foi realizada no dia 13 de abril de 2023, e a última, em 23 de junho de 2023.

A apresentação do Projeto de Pesquisa para toda equipe escolar foi realizada em 05 de maio de 2023 e o período da observação participante junto às três turmas realizado de 09 de maio até 28 de julho de 2023, permanecendo dez dias em cada turma em horário integral. Nesse momento, acompanhamos a atuação e as atividades docentes com o objetivo de analisar como esse olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revelava na prática, observando principalmente como ele se revela nos espaços, na organização do tempo, nos materiais que são disponibilizados para as crianças, pelas experiências e relações estabelecidas no ambiente escolar.

Após o encerramento da observação participante, a convite da escola, participamos ainda do *XIV Festival de Cantigas de Roda* realizado nos dias 24 e 25 de agosto de 2023.

Por fim, a última etapa do trabalho investigativo refere-se à análise dos dados e produção da tese. Esse foi o momento de internalizar as produções construídas ao longo dos relatos e do período da observação do cotidiano escolar, elaborando-as de uma maneira

¹⁰ Todos os sujeitos da pesquisa são mulheres, assim como todas as profissionais docentes que atuam no CMEI Hermann Gmeiner.

particular e individual, imersa da experiência social vivenciada com as professoras, gestoras e pedagoga, sujeitos da pesquisa e também com as crianças do CMEI Hermann Gmeiner.

Considerando o objetivo proposto, compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner, inferimos que o desenvolvimento humano é o fundamento teórico norteador deste estudo de caso, encontrando nesta base os subsídios que permitem olhar para as questões da necessidade e da história deste lugar, possibilitando ainda a análise dos relatos das pessoas e dos documentos norteadores do trabalho no CMEI.

Sendo assim, destacamos como necessário o estabelecimento de categorias de base teórica e categorias de base empírica para subsidiar nosso estudo e a análise dos dados. São *categorias de base teórica* aquelas que orientaram nossos estudos no decorrer do processo investigativo, bem como nosso olhar no trabalho de campo e as *categorias de base empírica* aquelas que emergiram a partir da organização dos dados produzidos no campo e possibilitaram a elaboração da proposta de escrita da tese. O quadro 2, logo a seguir, apresenta as categorias de base teórica e as categorias de base empírica, explicitando os principais teóricos que nos auxiliaram na compreensão e discussão das categorias geradas para pensar nosso problema de pesquisa.

Quadro 2 - Categorias da pesquisa

Categorias de Estudo e Análise	Categorias	Principais Teóricos
Categorias de base teórica	Criança	Abramowicz e Kramer (2023); Almeida (2018); Duarte (1999); Cruz (2000); Leontiev (1978, 1987); Mukhina (2022), Neves (2010); Oliveira (2019); Pederiva, Costa e Mello (2017); Pimenta (2005); Pino (2005); Tardif (2014); Gadotti (2004); Freire (2025); Nóvoa (1988, 1992, 2007).
	Educação Infantil	
	Práticas pedagógicas	
	Desenvolvimento humano	
	Saberes docentes	
	Práxis docente	
	Profissionalidade docente	
Categorias de base empírica	Sentidos	Almeida (2018); Bissoli; Both (2016); Fochi (2014); Harns; Cliffourd, Cryer (2020); Lima e Akury (2017); Mello (2000, 2017); Rabitti, (1999); Vicentini
	Desenvolvimento omnilateral	
	Obviedade	
	Currículo	

Vivências	(2018); Vigotski (1996, 2010, 2018, 2021).
Múltiplas linguagens	

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2025.

Cabe destacar que, apesar da distinção estabelecida entre as categorias em relação às suas bases – teóricas ou empíricas -, no processo de pesquisa como um todo e de organização, descrição, análise e discussão dos dados essas categorias são consideradas tanto teóricas quanto de análise na medida em que elas são constantemente retomadas e ressignificadas, como partes do processo dialético de construção do conhecimento que não se apresenta de maneira linear ou compartimentada, mas se manifesta a partir de uma inter-relação e complementariedade dos elementos que o constituem. Nesse sentido, a partir dos conceitos estabelecidos como categorias foi possível realizar a análise das práticas docentes, possibilitando reconhecer se o olhar que se manifesta nos discursos das professoras e demais profissionais da escola reverbera nas práticas, a partir da observação dos espaços, tempos, materiais e relações, levando em consideração os fundamentos que norteiam essas categorias e o nosso olhar de pesquisadora.

Portanto, assinalamos que a análise dos materiais coletados na pesquisa implicou diferentes exercícios de seleção e categorização dos relatos orais, das entrevistas, das anotações realizadas no diário de campo, fotos e documentações, sustentados no diálogo entre os diferentes autores.

Compreender todo esse processo de constituição do olhar docente no CMEI Hermann Gmeiner, sua origem, necessidades, fundamentos e a relação com as práticas requer uma historicização dessa construção e de todo o processo que levou a esse olhar diferenciado, sendo todos esses elementos muito importantes no nosso estudo de caso. No próximo item, descrevemos e analisamos, a partir de sua história, o lócus de nossa pesquisa, o CMEI Hermann Gmeiner.

1.1 A história do CMEI Hermann Gmeiner

Nesse momento, situamos brevemente a história de constituição do Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner. Para tanto, recorreremos ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e aos relatos das professoras entrevistadas, bem como a duas dissertações de mestrado que fazem referência à instituição (Matias, 2024; Peixoto, 2003). Pensamos que a

história de constituição dessa escola justifica sua escolha para a pesquisa, bem como contextualiza as turmas pesquisadas e suas professoras, Maria, Lourdes e Conceição. Mais especificamente nos aproximamos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos relatos com interesse voltado para três questões: Como a escola se apresenta no PPP? Como o olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revelam no PPP? Quais informações sobre o histórico da escola podem nos ajudar a compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil nesse CMEI?

O CMEI Hermann Gmeiner iniciou seu funcionamento no ano de 1998 nos limites da Aldeia SOS Amazonas (figura 1), uma unidade das Aldeias Infantis SOS Brasil, “instituição filantrópica que trabalha em sistema de casa-lar, com crianças que tinham, em seu histórico de vida, maus tratos, na grande maioria por parte de seus familiares” (Peixoto, 2003, p. 21), inicialmente em regime de comodato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mudando posteriormente para regime de aluguel. Segundo Peixoto (2003), a Escola Municipal Hermann Gmeiner - primeiro nome da instituição que foi alterado em 2001, assim como todas as outras instituições de educação infantil do município de Manaus - surge a partir da iniciativa da coordenação geral das Aldeias ao solicitar um projeto de implantação de uma escola de Educação Infantil para atender as crianças da comunidade e da Aldeia. Após levantamento realizado para conhecer a maior necessidade da comunidade, implantação de creche ou pré-escola, com realização de entrevistas e aplicação de questionário elaborado pela pedagoga da Aldeia, Sônia Maria de Araújo Peixoto, as Aldeias estabeleceram no contrato que a escola deveria atender somente as crianças na faixa etária de três a seis anos.

O atendimento foi realizado em horário parcial, com quatro turmas em cada turno, sendo uma turma de maternal III (3 anos), uma turma de 1º período (4 anos), uma turma de 2º período (5 anos) e uma turma de alfabetização (6 anos) por turno. Conforme o projeto inicial das Aldeias, o espaço destinado à escola compreendia: dois prédios, o primeiro com duas salas de referência muito amplas e um banheiro compartilhado com quatro pias, três vasos sanitários e um chuveiro; o segundo prédio com duas salas de referência, dois banheiros infantis – masculino e feminino, uma sala dos professores, um banheiro para equipe da escola, uma sala para corpo técnico, uma secretaria e uma copa. A escola contava também com um parquinho e refeitório, além dos outros espaços compartilhados como chapéu de palha (estrutura aberta em formato de círculo que apresenta uma extensão em formato de corredor que se estende até o final do terreno da Aldeia e que foi construída originalmente com cobertura de palha), teatro, quadra de areia e quadra poliesportiva, além de um amplo espaço externo com áreas verdes.

Figura 1 - Fotografia CMEI Hermann Gmeiner nas dependências das Aldeias Infantis SOS Amazonas



Fonte: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/centro-municipal-de-educacao-infantil-hermann-gmeiner/>

O nome da escola foi escolhido em homenagem ao fundador das Aldeias Infantis SOS. Hermann Gmeiner (1919-1986) foi um educador austríaco que no cenário após Segunda Guerra Mundial fundou instituições filantrópicas para acolhimento de crianças, adolescentes e jovens que foram afetados pela guerra. De acordo com o PPP da escola, Gmeiner tinha o ideal de “acolher crianças em situação de risco social” sendo a primeira unidade das Aldeias fundada em 1949, na Áustria. Com o passar dos anos, novas unidades foram criadas, em diferentes países, tornando-se uma rede mundial que chega ao Brasil em 1967, estabelecendo-se em Porto Alegre/Rio Grande do Sul. No Amazonas, as ações das Aldeias iniciam no ano de 1990, sendo iniciada a construção da sua sede em 1993, com inauguração em 1997.

É importante que se diga que essa característica da escola - estar localizada dentro de uma instituição filantrópica que acolhe crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social em doze casas lares e o atendimento das crianças dessa instituição que estão na faixa etária de 3 a 6 anos – afeta diretamente as relações estabelecidas entre os profissionais das duas instituições, tendo impactado a equipe da escola, sobretudo na forma de olhar, no pensar e agir das professoras e demais profissionais que ali atuavam.

As professoras e pedagoga e demais funcionários que começaram o trabalho nessa escola já faziam parte do quadro de funcionários da Rede Municipal de Educação.

Depois de alguns anos, as Aldeias SOS passam por um processo de reestruturação, como explica Matias (2024, p. 53): “[...] Com o passar dos anos, a forma de atendimento mudou e as casas lares não abrigavam mais crianças e jovens residentes. A atuação da instituição passou a focar na assistência integral às famílias e na preservação do convívio familiar das crianças”. Com essa mudança, o CMEI Hermann Gmeiner passa a ocupar outras dependências da instituição, ampliando assim, o número de turmas atendidas. Outras duas escolas da Rede Municipal também se estabelecem dentro do espaço da Aldeia.

Os espaços foram adaptados, mantendo a administração das aldeias, que gerenciava atividades para a comunidade local, como cursos profissionalizantes, programas de aperfeiçoamento, palestras e eventos. Além disso, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e mais um CMEI passaram a ser abrigadas nos espaços comuns, utilizando as antigas casas lares como salas de aula, espaços administrativos e refeitórios (Matias, 2024, p.53).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é datado de 2017 e é apresentado como “fruto da preocupação com promoção de uma educação de qualidade”. Nesse projeto, fica claro como a relação escola e Aldeias se evidencia nos processos educativos da escola.

[...] a escola trabalha em parceria com os projetos da Aldeia [...]. Os alunos do projeto estudam no contraturno na escola, ficando de certa forma integral, esta realidade faz com que a escola desenvolva políticas de apoio às famílias que precisam trabalhar fora de casa, e deixam os seus filhos no projeto. Uma pedagogia voltada para a humanização sem esquecer a cognição, a crítica, o diálogo, a dinamicidade, a interdisciplinaridade e a viabilização dos projetos significa proporcionar um estudo criativo e dinâmico valorizando a moral, os valores religiosos, objetivando a proximidade da cientificidade acadêmica com o cotidiano social. O respeito, o compromisso, a responsabilidade, a coletividade, a pluralidade, a participação da comunidade e da família, entre outros itens constituem o perfil necessário na condução de um processo educacional pautado na tríade ação – reflexão – ação (Projeto [...], 2017, p. 34).

Pode-se afirmar que essa parceria esteve presente desde o início das atividades do CMEI e foi se solidificando ao longo dos anos até que, em 2022, por determinação da Prefeitura de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação, encerra-se o contrato de aluguel após vinte e quatro anos em que a instituição esteve ocupando, e porque não dizer, preenchendo, os espaços das Aldeias, sendo o CMEI transferido para outro prédio, também em regime de aluguel.

Buscando compreender como a escola se apresenta no PPP, vejamos o que o documento estabelece: “[...] O CMEI Hermann Gmeiner busca debater e pôr em prática princípios comuns a uma proposta de transformação social, a partir da gestão democrática. [...] Tendo a educação integral como uma proposta que supera a fragmentação do conhecimento” (2017, p. 18). Revela-se, assim, uma visão que compreende a educação como instrumento de superação de desigualdades sociais que busca assegurar o acesso a uma educação pública e de qualidade na medida em que prioriza a formação total como proposta educativa.

No mês de maio de 2022, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, ocorre a mudança de endereço do CMEI Hermann Gmeiner (figura 2). A instituição foi transferida para um dos prédios onde funcionava uma das unidades da Rede SESI (Serviço Social da Indústria) de Educação, no mesmo bairro. Trata-se de espaço amplo, denominado pelo SESI Amazonas de

Centro Integrado, o que possibilitou a transferência simultânea da Escola Municipal de Ensino Fundamental que também funcionava nas Aldeias para o outro prédio situado nas dependências deste Centro. Em 2023, ano de produção dos dados desta pesquisa, o atendimento era realizado em horário integral, das 7h às 15h, com doze turmas, sendo quatro turmas de maternal III (3 anos), quatro turmas de 1º período (4 anos) e quatro turmas de 2º período (5 anos), totalizando o atendimento de aproximadamente 270 crianças.

Figura 2 - Fotografias: Fachada do CMEI Hermann Gmeiner nas dependências atuais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

O prédio ocupado pelo CMEI possui doze salas de referência com tamanhos distintos, sendo as salas das turmas do maternal um pouco maiores. O acesso principal à área interna é realizado por uma “Sala de Vidro”, sala em que as paredes laterais são em meia parede de vidro, onde funciona a recepção da escola, e que é também utilizada para a entrada e saída das crianças das turmas de 1º período. Essa sala possui estantes onde estão organizados o acervo de livros infantis e outros materiais pedagógicos, bem como estão expostos alguns trabalhos das crianças. Há uma sala ampla, denominada de Miniauditório, onde são realizadas as reuniões de pais e professores e outras atividades, uma Sala de Professores, uma Secretaria, uma Sala de Direção, um corredor amplo onde está afixado o Painel de Gestão 2023 e que possui uma árvore de papel confeccionada sobre uma coluna de sustentação.

A escola dispõe ainda de uma Sala de Coordenação Pedagógica, uma Cozinha com depósito de merenda, um Refeitório, uma Sala de Recursos, três pátios internos, dois deles descobertos, um deles com gramado central localizado em frente ao refeitório e o segundo entre os blocos das salas de referência que são utilizados para aulas de Educação Física para os 1º e 2º períodos, brincadeiras livres ou direcionadas e desenhos com giz. O terceiro é menor e coberto, em frente aos banheiros utilizados pelas turmas do maternal, sendo utilizado como vestiário pelas crianças pequenas na hora do banho dessas turmas. Há ainda, na área interna, 4 banheiros para as crianças, com vasos sanitários e chuveiros e em um deles foi adaptado um box para ser utilizados pelas professoras. Na área externa do CMEI, podemos encontrar um corredor lateral coberto que possui bancos e vasos de plantas além de um portão que é utilizado

para a entrada e saída dos alunos do 2º período. Ainda na área externa, temos uma área gramada onde está inserido o parque, nessa área, com frondosas árvores, também foi instalada uma tirolesa em que as crianças gostam bastante de brincar. E com uso comum com a escola de ensino fundamental uma quadra poliesportiva e um estacionamento amplo com uma guarita na entrada (o acesso das crianças do maternal ao prédio é realizado por uma porta que liga o estacionamento ao bloco das salas de referência, que fica aberta somente no horário de entrada e saída). As laterais do Centro Integrado são arborizadas e com pequenas áreas gramadas.

De modo geral, podemos afirmar que as instalações atuais da escola estão em boas condições e que seus espaços possibilitam o desenvolvimento das atividades próprias da Educação Infantil. Durante o período de trabalho de campo, ficou evidente que os profissionais da escola ainda estavam em processo de adaptação ao ambiente e a comunidade, o que se justifica pelo pouco tempo da mudança, aproximadamente 10 meses, e que a escola está em permanente movimento e organização para a realização de benfeitorias nos espaços, como por exemplo, a pintura dos pátios internos realizada durante o recesso escolar no mês de junho e a revitalização do muro da escola. Foi possível observar, ainda, o cuidado estético com os espaços e apresentações dos trabalhos das crianças no contexto escolar que se intensificava durante os eventos do Festival Olímpico, Festival Cantigas de Roda, Reuniões de Pais e Mestres e Reuniões Pedagógicas.

De início, já podemos afirmar que as crianças circulam pela escola e as atividades são propostas nos diferentes espaços, incluindo os externos, onde é visível que o contato com a natureza sensibiliza crianças e adultos, ou seja, as crianças não ficam restritas ao espaço da sala de referência e têm a oportunidade de viver diferentes experiências em contato com a natureza e o mundo ao seu redor.

Compreendendo a importância desse processo de constituição do olhar para o desenvolvimento de uma educação transformadora da realidade, que conceba a escola como lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana, propomos nesta pesquisa, desenvolver um estudo de caso, buscando compreender o processo de constituição do olhar docente, sua origem, necessidades mobilizadoras e relações com a prática.

E assim, conclui-se a apresentação do percurso histórico do CMEI Hermann Gmeiner. A seguir, detalhamos o levantamento bibliográfico realizado para a construção da nossa pesquisa.

1.2 Levantamento bibliográfico: apurando o olhar investigativo

Todo processo de pesquisa pressupõe a construção de um levantamento bibliográfico. Antecedendo ao Projeto de Pesquisa, realizamos um movimento exploratório da bibliografia já existente que nos permite enxergar possibilidades em relação ao tema e ao problema de estudo a ser definido. Além de nos situar em relação à bibliografia já existente, ele pode ser fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original e, assim, contribuir para aperfeiçoar (ou alterar, como foi o nosso caso) uma proposta de temática inicial (D'Assunção Barros, 2009).

O nosso trabalho de levantamento bibliográfico foi realizado em 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - que é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) - e em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): o Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e o Grupo de Trabalho Formação Continuada (GT 08), tendo inicialmente o objetivo de conhecer as pesquisas relacionadas aos contextos de formação continuada desenvolvidos junto aos professores da Educação Infantil discutidos a partir da abordagem da Teoria Histórico- Cultural. Como recorte, foi definido o período de 2017 a 2021 e como descritores de busca foram selecionados: Educação Infantil; Formação Continuada e Teoria Histórico-Cultural.

Buscando sintetizar a discussão sobre o tema da formação continuada de professores da Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, definimos inicialmente três fontes de busca, ou seja, as bases de dados: BDTD, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e os GTs 07 e 08 da ANPEd, estabelecendo como foco os trabalhos dos últimos cinco anos.

Cabe destacar que o procedimento adotado, de modo geral, foi semelhante, pois utilizamos nas três plataformas as mesmas informações. No entanto, em relação à busca realizada na Biblioteca do INEP, tivemos uma dificuldade maior, pois ao lançar o período estabelecido, 2017 a 2021, obtivemos como resultado a informação “Não existe registro cadastrado com o(s) filtro(s) utilizado(s)”. Diante disso, reiniciamos a busca utilizando um descritor por vez e, como resultado, obtivemos um total de 18 trabalhos, porém todos os trabalhos localizados correspondiam a anos anteriores ao período estabelecido, o que levou à exclusão das produções e dessa base de dados neste estudo.

Sendo assim, ao fazermos as buscas nas duas bases de dados, BDTD e os GTs 07 e 08 da ANPEd, obtivemos o total de 289 trabalhos. Iniciamos a seleção realizando a leitura dos títulos e descartamos trabalhos que, embora aparecessem como resultado das buscas a partir dos três descritores definidos, se referiam a pesquisas que não estavam diretamente relacionadas ao

nosso tema, como por exemplo: estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares, relação universidade e educação básica e a dimensão formativa do diretor escolar. Em seguida, iniciamos a leitura dos resumos dos trabalhos inicialmente destacados e chegamos a 42 trabalhos, como podemos observar no quadro 3.

Quadro 3 - Levantamento quantitativo de trabalhos da BDTD e GTs 7 e 8 da ANPED (2017-2021)

Banco de Dados	Trabalhos Localizados	Trabalhos Selecionados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	32	18
Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	257	24
Total	289	42

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2023.

Para a seleção dos trabalhos, estabelecemos como critérios de inclusão: apenas teses, dissertações e artigos apresentados nas reuniões da ANPEd publicados dentro do recorte temporal estabelecido (2017 a 2021); apenas teses, dissertações e artigos que contemplassem a discussão sobre formação continuada de professores na Educação Infantil e seus temas correlatos. Como critérios de exclusão dos trabalhos, utilizamos: teses, dissertações e artigos repetidos; teses, dissertações e artigos publicados em outro idioma que não fosse o português; teses, dissertações e artigos com foco na formação de professores para a Educação Infantil no Ensino Superior.

Após todos os refinamentos realizados nos bancos de dados da BDTD e Grupos de Trabalho da ANPEd, a produção bibliográfica foi organizada e um quadro com a identificação dos trabalhos produzidos (APÊNDICE A). Dentre os 42 trabalhos selecionados, obtivemos 03 teses (7%), 15 dissertações (36%) e 24 trabalhos dos GTs 07 e 08 da ANPEd (57%).

Das análises realizadas, foi possível observar que 39 produções (93%) estão vinculadas às instituições de ensino superior públicas, sendo 24 federais (57%) e 15 estaduais (36%). As outras 03 produções (7%) correspondem a instituições particulares de ensino superior.

Tais dados nos levaram a refletir sobre a importância das instituições públicas na produção do conhecimento na/sobre a Educação Infantil no cenário nacional e o quanto essas instituições ainda poderiam contribuir se fossem dadas as condições necessárias para o desenvolvimento das pesquisas e formação docente.

Outro dado importante é que as pesquisas estão vinculadas a instituições localizadas em todas as regiões do Brasil, sendo 15 na região Sudeste (36%), 12 na região Norte (29%), 08 na região Sul (19%), 03 na região Centro-Oeste (7%) e 04 na região Nordeste (9%). Cabe destacar que 8 das 15 instituições da região Sudeste estão localizadas no estado de São Paulo, o que representa 53% do total da região e 19% do montante nacional.

Em relação à região Norte, observa-se que os trabalhos apenas estão presentes nas 2ª e 3ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd realizadas nos anos de 2018 e 2021 e ausentes nas reuniões nacionais realizadas nos anos de 2021, 2019 e 2017, o que para nós, evidencia uma preocupante ausência de participação e divulgação das pesquisas produzidas nesta região nos eventos nacionais da Associação. No outro banco de dados analisado, a BDTD, temos 3 pesquisas dessa mesma região.

No estudo realizado por Farias e Leal (2021), cujo objetivo foi apresentar um panorama sobre a produção de conhecimento em Educação Infantil realizada pelos grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as autoras trazem dados que podem, de algum modo, contribuir com essas evidências ou corroborá-las. O estudo constatou que há grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no CNPq em quase todos os estados brasileiros, com exceção do Acre e do Amapá, dois estados da região Norte, podendo esse fato, portanto, impactar negativamente na participação ou divulgação das pesquisas e comprometer a produção científica dessa região em relação às outras regiões do país.

O levantamento dos temas, conteúdos e metodologias dos trabalhos selecionados foi definido a partir da leitura do título, palavras-chaves e do resumo, sendo necessário, em muitos trabalhos, realizar a leitura na íntegra, pois nos resumos as informações não estavam explícitas ou não eram suficientes para identificação e desenvolvimento da análise. Como já mencionado, dentre os 42 trabalhos selecionados sobre formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, 03 são teses, 15 são dissertações e 24 são artigos apresentados nas reuniões da ANPED. Deste total, conforme observa-se no quadro 4, 22 tratam do tema da formação docente (52%), 12 focalizam concepções e atuação pedagógica (29%) e 8 abordam as especificidades da docência na Educação Infantil (19%).

Quadro 4 -Distribuição dos trabalhos selecionados por tema

Tipo de trabalho	Formação docente	Concepções e atuação pedagógica	Especificidades da docência na Educação Infantil
Artigo (ANPED)	14	7	3

Dissertação	5	5	5
Tese	3	-	-
Total	22	12	8

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2023.

A diversidade de temas encontrados no levantamento nos remete à responsabilidade e à necessidade de desenvolvermos estudos cada vez mais aprofundados sobre o tema da formação de professores como ferramenta de transformação social vinculada à qualidade da educação e à humanização de todos e de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar, sobretudo, nas instituições públicas de Educação Infantil.

Nesse sentido, ressaltamos a Teoria Histórico-Cultural como perspectiva teórica que busca promover práticas voltadas ao desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças e que prioriza o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, oportunizando experiências produtoras de vivências que estimulam a expressão, a ação coletiva, a autonomia, a participação ativa e o envolvimento na vida que acontece na escola (Teixeira; Barca, 2017).

A análise das metodologias utilizadas nos 42 trabalhos selecionados sobre formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural mostra diferentes tipos de pesquisas¹¹, como podemos visualizar no quadro 5.

Quadro 5 - Tipos de pesquisas no Levantamento de trabalhos da BDTD e GTs 7 e 8 da ANPED (2017-2021)

Tipos de Pesquisa	Quantidade de Estudos	Percentual	Trabalhos
Estudos de caso	16	38%	Abreu, 2021; Batista; Araújo, 2019; Carneiro, 2021; Delgado; Santos, 2021; Fioretti, 2018; Gava, 2019; Gewerc, 2021; Leandro, 2017; Lima; Andrade, 2021; Lomba; Silva, 2021; Moura, 2018; Nascimento, 2017; Oliveira, 2017; Rodrigues, 2017; Santos, 2021; Seixas, 2017.
Estudos teóricos	12	28,5%	Castro, 2019; Farias; Leal, 2021; Leite, 2019; Monteiro, 2018; Moraes, 2021; Moraes; Pereira, 2021; Nunes, 2018; Oliveira, 2019; Pereira; Rabelo; Pacheco, 2021; Pereira; Santos; Climaco, 2021;

¹¹ Como referência de categorização utilizou-se a taxonomia proposta por André *et al.* (1999) no trabalho intitulado “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”.

			Quirino; França, 2021; Silva, C. P. P.; Feitosa; Silva, M. S., 2018.
Pesquisa-ação	09	21,5%	Almeida, 2018; Brito, 2017; Corrêa, 2019; De Marco, 2019; Guedes; Ferreira; Lage, 2019; Moraes; Bissoli, 2021; Souza, 2018; Trindade, 2019; Vicentini, 2017.
Análise de depoimentos	04	9,5%	Alexandrino, 2017; Damião, 2017; Saito, 2021; Silva, 2021.
Análise de práticas pedagógicas	01	2,5%	Albuquerque, 2021.

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2023.

Em relação aos *estudos de caso*, que aparecem com maior frequência, observa-se: análise de cursos (Moura, 2018), concepção e atuação de professores e coordenadores pedagógicos (Gewec, 2021; Lomba; Silva, 2017; Rodrigues, 2017; Santos, 2021; Seixas, 2017), ações e diretrizes municipais (Batista; Araújo, 2019; Carneiro, 2021; Fioretti, 2018; Nascimento, 2017; Oliveira, 2017), avaliação e práticas pedagógicas (Delgado; Santos, 2021; Gava, 2019), desenvolvimento infantil (Leandro, 2017; Lima; Andrade, 2021) e a perspectiva da qualidade na Educação Infantil (Abreu, 2021). Compreendem, em geral, estudos pontuais que abordam um aspecto específico da formação docente e/ou da Educação Infantil.

Outro tipo de pesquisa enfatizado são os *estudos teóricos* que aparecem na forma de revisão bibliográfica (Castro, 2019; Leite, 2019; Moraes, 2021; Nunes, 2018; Oliveira, 2019; Quirino; França, 2021; Silva, C. P. P.; Feitosa; Silva, M. S., 2018), panorama sobre produção de conhecimentos e mapeamentos (Farias; Leal, 2021; Monteiro, 2018; Moraes; Pereira, 2021; Pereira; Rabelo; Pacheco, 2021; Pereira; Santos; Climaco, 2021). São trabalhos que se propõem a apresentar discussões ou aspectos conceituais sobre temas e pesquisas ligadas à Educação Infantil ou a formação de professores com enfoque na formação continuada. Também aparece, com frequência razoável nos estudos, a *pesquisa-ação*¹². Tais pesquisas apresentam um projeto de intervenção para construção de conhecimentos e análises de práticas pedagógicas (Almeida, 2018; Vicentini, 2017) que visam à coleta de dados para discussão sobre a atuação profissional dos sujeitos “[...] isso mostra como o pesquisador faz parte da situação de pesquisa e como sua ação propicia efeitos sobre os sujeitos participantes.” (Freitas, 2009, p.4). Como exemplo, temos as pesquisas com formação (Brito, 2017; Corrêa, 2019; De Marco, 2019; Moraes; Bissoli, 2021; Guedes; Ferreira; Lage, 2019; Souza, 2018; Trindade, 2019) em que os pesquisadores

¹² Sete estudos foram categorizados como pesquisa-formação ou pesquisa-intervenção (De Marco, 2019), (Souza, 2018), (Trindade, 2019), (Brito, 2017), (Guedes; Ferreira; Lage, 2019), (Corrêa, 2019), (Moraes; Bissoli, 2021) e devido à ausência desta categoria na taxonomia adotada foram aglutinados por congruência na categoria pesquisa-ação por ser a que mais se aproxima.

desenvolvem propostas de formação continuada direcionadas aos sujeitos participantes das pesquisas, buscando produzir dados de investigação e também a ressignificação das práticas docentes.

De acordo com Freitas (2009), nessas situações de pesquisa há uma produção social de linguagem com circulação de discursos, configurando-se como espaço educativo de comunicação e constituição de sujeitos, podendo também ser considerado como espaço de formação ao privilegiar o ambiente escolar e o trabalho com docentes. “No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação” (Longarezi; Silva, 2013, p. 215).

Com menos ênfase, aparecem as *análises de depoimentos* (Alexandrino, 2017; Damião, 2017; Silva, 2021; Saito, 2021) em que o pesquisador busca conhecer concepções, sentidos e opiniões gerando dados por meio de questionários ou entrevistas e apenas um trabalho (Albuquerque, 2021) consiste em uma *análise de práticas pedagógicas*, sendo realizado em contexto de creche, em turmas de berçários.

Apesar de termos estabelecido como foco inicial da nossa pesquisa a formação continuada de professores da Educação Infantil, o nosso olhar, aos poucos, foi mudando de direção. Os olhos foram se abrindo para um novo objeto de estudo – a constituição do olhar docente.

Um novo olhar... por que foi possível? Porque em nossos estudos estamos debruçados em concepções e processos que estão intrinsecamente relacionadas às questões da *formação continuada*, o que nos permitiu propor, como caminho, a discussão sobre o desenvolvimento humano e sua relação com o processo de escolarização da infância sob a perspectiva da constituição do olhar docente, compreendendo a *Educação Infantil* como rico contexto de pesquisa, observação e análise, capaz de produzir, apoiado na *Teoria Histórico-Cultural* como fundamentação teórico-metodológica, reflexões e aprendizagens que podem contribuir para o debate sobre a docência, a criança e a Educação Infantil.

De modo geral, a busca e análise dos 42 estudos selecionados, 03 *teses* e 15 *dissertações* distribuídos no banco de dados da BDTD e 24 *artigos* dos GTs 07 e 08 das reuniões da ANPEd no período de 2017 a 2021, permitiram identificar uma preocupação com uma proposta humanizadora para a atuação docente, compreendendo, inclusive, a necessidade da inclusão de formações que privilegiem a formação cultural das professoras (Gewerc, 2021) e crianças (Santos, 2021), bem como, de formações estéticas docentes (Corrêa, 2019; Guedes; Ferreira;

Lage, 2019) que permitam a reflexão sobre os aspectos pessoais das experiências vividas. Sobre este aspecto do levantamento, pretendemos contribuir com nosso estudo.

Pouco presente nos trabalhos esteve a preocupação com a educação inclusiva, que aparece somente em um estudo sobre educação especial (Oliveira, 2017), sendo desconsiderada em uma perspectiva mais ampla relacionada, por exemplo, ao acolhimento da diversidade e das questões étnico-raciais e culturais. Na pesquisa de Neves e Corsino (2017), que teve como objetivo organizar uma revisão bibliográfica sobre leitura e escrita na Educação Infantil, entre 1973 e 2013, as “relações raciais, de gênero e a maneira como se manifestam e são abordadas no cotidiano da Educação Infantil [...]” (Neves; Corsino, 2017, p.14) são temas que aparecem timidamente. No estudo realizado por André *et al.* (1999), as pesquisas que focalizam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural são muito raras. “[...] Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças.” (Ostetto, 2010, p. 129). Ainda precisamos avançar bastante neste sentido, propondo estudos que possam atender tão urgente demanda em nossas escolas da infância.

A análise das pesquisas evidenciou a preocupação com a organização dos espaços e meio social educativo (Nunes, 2018; Seixas, 2017), a importância da criatividade e complexidade nas práticas pedagógicas (Albuquerque, 2021; Moraes, 2021) e da formação em contexto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e docentes da Educação Infantil (Batista; Araújo, 2019; Saito, 2021) e confirmou a importância dos levantamentos bibliográficos (Farias; Leal, 2021; Monteiro, 2018; Pereira; Rabelo; Pacheco, 2021; Pereira; Santos; Climaco, 2021) para ampliar a compreensão sobre os temas de estudos realizados em diferentes perspectivas. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa pode trazer novos elementos para contribuir com a discussão dos processos de organização dos espaços, tempos, materiais e relações e a importância da formação no cotidiano escolar para o desenvolvimento humano na infância.

Apresentamos, a seguir, breve síntese do que tratam 06 trabalhos deste levantamento. Ressaltamos que os mesmos foram priorizados em virtude das contribuições e questionamentos que consideramos particularmente mais importantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa, embora as leituras dos outros 36 trabalhos tenham contribuído de forma significativa para a realização deste estudo.

A dissertação de Almeida (2018) intitulada “Formação e mediação pedagógica na educação infantil: conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), investigou se a formação docente tem garantido ao professor da Educação Infantil mediar o ensino, relacionar dialeticamente as

categorias conteúdo-forma, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil Filantrópico, localizado na zona oeste da cidade de Londrina (PR), da qual participaram seis professoras, que lecionavam para turmas de crianças entre 2 e 5 anos de idade, uma diretora, uma coordenadora e uma secretária.

O método empregado na pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético. Como procedimentos, foram definidas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e observações. A análise dos dados revelou a incidência de práticas espontâneas em detrimento da mediação pedagógica. A pesquisadora aponta que a formação continuada do professor pode representar um caminho para superação das ações espontâneas, uma vez que subsidia o trabalho educativo com vistas a articular conteúdo e forma com a atividade principal da criança na Educação Infantil.

Oliveira (2019), em sua dissertação “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”: reflexões sobre especificidades da docência na infância” da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), discutiu e analisou o caderno “Ser docente na educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”¹³, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil. A autora utilizou como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica sobre a temática em fontes de dados digitais, especialmente de dissertações e teses; análise de documentos por meio da análise da configuração textual e teve como alicerce científico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

O resultado da pesquisa indicou que a formação docente inicial e continuada exige fundamentos teórico-científicos capazes de subsidiar formas qualitativas de atuação dos professores voltadas à formação humana harmônica na infância em turmas de crianças pequenas, concluindo que o caderno em questão reúne aspectos dos avanços científicos e legais essenciais à formação docente, entretanto suas orientações se pautam no desenvolvimento de “competências” relativas à constituição de sujeitos formatados para ocupar vagas no mercado de trabalho.

Vicentini (2018), em sua dissertação “Formação e ensino na primeira infância: da aparência à essência para uma práxis humanizadora”, da Universidade Estadual de Londrina

¹³ Caderno número 1 do material organizado em nove cadernos e um encarte do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” – Projeto LEEI, que compreende uma política de pesquisa e de formação de professores em exercício na Educação Infantil de caráter nacional que prioriza a articulação entre ciência, arte e vida.

(UEL) propõe demonstrar como a formação profissional do professor de crianças de 0 a 3 anos pode contribuir para a efetivação de uma atividade de ensino e de uma práxis humanizadoras, no processo de aprendizagem da criança, a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. A metodologia contou com uma pesquisa bibliográfica e com uma pesquisa-ação, realizada em um Centro de Educação Infantil, localizado na cidade de Rolândia (PR). Como instrumentos de produção de dados, a pesquisadora utilizou: observações participantes, questionários e entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos corroboram com as hipóteses de pesquisa segundo as quais, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, o educador pode proporcionar as condições adequadas para impulsionar a apropriação das máximas qualidades humanas pelas crianças pequenas, promovendo, assim, o pleno desenvolvimento de suas capacidades ontológicas essenciais. Enfatizaram, ainda, a necessidade de discussões constantes e aprofundadas acerca de uma práxis humanizadora no âmbito da educação da primeira infância.

O artigo de Santos (2021) intitulado “Formação cultural de crianças na educação infantil: das concepções aos processos pedagógicos” é resultado de uma pesquisa de Doutorado da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo consistiu em conhecer e analisar como instituições de Educação Infantil do município de Maceió (AL) concebem e medeiam a relação da criança com os equipamentos culturais. Como procedimentos metodológicos, a autora utilizou entrevistas com 13 profissionais que atuam em 10 instituições de Educação Infantil. Os resultados da pesquisa indicam que a aproximação das crianças aos equipamentos culturais é perpassada por diferentes problemáticas, tais como: ausência de uma política de transporte escolar; não atendimento no contexto dos equipamentos culturais às demandas de crianças menores de 6 anos, tanto no que concerne à estrutura física e humana, como pela falta de ações culturais específicas para este público. A autora destaca, ainda, que visitar espaços culturais ainda não se reveste de um sentido que assinale a função precípua da escola que é garantir um projeto de educação voltado para a formação humana.

Saito (2021), em seu trabalho “Formação em contexto na Educação Infantil: experiência portuguesa e brasileira”, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), traz parte dos resultados de sua pesquisa de pós-doutoramento, que possuía como escopo pensar acerca da contribuição do contexto para a formação do profissional da Educação Infantil, buscando apontar princípios orientadores indispensáveis para o desenvolvimento dessa formação. Como recorte para este trabalho objetivou apresentar os dados obtidos a partir das entrevistas com duas pesquisadoras renomadas nacional e internacionalmente, respectivamente Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto e Profa. Dra. Julia Oliveira-Formosinho. Como resultado desse estudo, verificou a

relevância de propiciar uma formação em contexto para um fazer docente mais consciente e organizado na Educação Infantil que almeje um desenvolvimento humano pleno.

O trabalho de Lomba e Silva (2021) “A história de vida das docentes na Educação Infantil: experiência social e formação profissional” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que analisa os processos de formação de duas professoras da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Educação em Minas Gerais. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo com coleta de dados realizada por meio da observação participante e em entrevistas narrativas para a construção das histórias de vida das participantes do estudo. As pesquisadoras utilizaram o conceito de experiência social de Dubet (1994) e a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a construção e interpretação dos dados. Partiram do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da teoria pedagógica, das injunções político-institucionais e elementos das trajetórias de vida que constituíam disposições, concepções e orientações no exercício da profissão (Nóvoa, 1988, 1995, 2007). Os resultados demonstraram que as docentes se tornam professoras por meio de processos sociais complexos na construção da visão de si mesmas e dos outros: suas experiências como docentes.

Finalmente, a partir dos dados obtidos no contexto dos estudos selecionados, pudemos concordar com Bissoli (2009, p. 82) em “que a Educação Infantil constitui, ainda hoje, um campo profícuo de investigação, profissionalização e militância” e concluímos que a análise dos 42 estudos revelaram “apoios e contrastes” e “interlocutores” (D’Assunção Barros, 2009) que apontam para a importância da constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil para a construção de uma prática educativa humanizadora, capaz de possibilitar, à luz das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a construção de processos educativos na escola da infância que priorizem o respeito às características próprias de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Neste contexto, nossa pesquisa pode contribuir para as discussões sobre as necessidades do profissional docente da Educação Infantil e a valorização de seu trabalho junto às crianças, bem como sobre as necessidades da criança, sobretudo nas instituições públicas de Educação Infantil na Região Amazônica.

Em relação à abordagem teórico-metodológica, podemos asseverar que as escolhas para a realização desta pesquisa demandaram muito esforço e dedicação.

Nesta seção, foram evidenciadas as decisões tomadas ao longo do processo investigativo e o modo como tal processo se desenvolveu, enfatizando a construção dos caminhos possíveis, a partir da história do CMEI Hermann Gmeiner e do levantamento bibliográfico realizado. Tivemos o objetivo de deixar transparecer a lógica e as etapas da

investigação desta pesquisa. Na próxima seção, buscamos a compreensão e o aprofundamento sobre o conceito de *olhar docente*.

2 O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE “OLHAR DOCENTE”?

Iniciamos esta seção realizando uma breve incursão pelo campo de estudo da formação de professores, explorando os conceitos de *saberes docentes*, *práxis docente* e *profissionalidade docente*, em busca de uma compreensão específica, de um aprofundamento sobre o conceito de *olhar docente* e sua constituição. Nesse sentido, recorreremos também aos conceitos de *sentidos* e *vivências*, a partir de Vigotski (2018b) e da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se realmente de um esforço para construir o conceito de *olhar docente*, enquanto elemento que compõe o *ser* e a *atividade profissional do professor* a partir de uma perspectiva de desenvolvimento humano que busca a superação da *obviedade*, refletindo como esse olhar docente atribui *sentidos* ao trabalho docente, à criança e à Educação Infantil.

É importante destacar que o aprofundamento na problematização do conceito de “olhar docente” com a inclusão desta seção na tese compreende uma recomendação de um dos membros da banca de Qualificação, já em 2025, que ao destacar a relevância do tema da pesquisa, o *olhar docente*, nos sinaliza como uma lacuna significativa na literatura científica da área, portanto, como um conceito pouco explorado no contexto da Educação Infantil, especialmente na região amazônica. Considerando que não há nenhum registro do termo “olhar docente” no Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased) entendemos como necessário promover tal discussão de maneira que possa contribuir para a redução dessa *lacuna* entre os outros termos ou conceitos da área de educação.

Nesse sentido, compreendemos que os trabalhos da área de educação trazem outros diferentes conceitos como *saberes docentes*, *práxis docente* e *profissionalidade docente* - que discutiremos aqui e que se aproximam ou que estão relacionados ao “descriptor” *olhar docente*, mas, que não dizem respeito, especificamente, a *olhar docente*. Sendo assim, percorremos esse caminho movidos por uma “curiosidade epistemológica” buscando pensar nosso objeto - o *olhar docente*, para assim compreender sua *razão de ser* (Freire, 1993) porque também nós, pesquisadores, não podemos enxergar o *olhar docente* de uma maneira óbvia (como até o momento da Qualificação), como se todos já soubessem o que é, quando na verdade não o sabemos.

Portanto, nesta seção, partiremos da problematização do conceito de *olhar docente*, diferenciando-o de outros conceitos afins, buscando compreender sua relação com o trabalho docente, com a criança e a Educação Infantil. Assim sendo, pretendemos colaborar para a superação da *obviedade* que também esteve presente em nossa forma de perceber este conceito.

2.1 A busca do conceito

Olhar docente, muitas vezes descrito, nem sempre compreendido. Por isso, a importância de a pesquisa trazer como possibilidade a construção do conceito e a especificidade de sua constituição em relação ao trabalho docente, à criança e a Educação Infantil. Esse conceito, que emerge como necessário e como produto do movimento epistemológico realizado no processo investigativo, demanda reflexões, construídas a partir de uma perspectiva quer teórica, quer empírica.

Reconhecendo que “Todo conhecimento novo está ancorado em conhecimentos anteriores” (D’Ávila, 2023, p. 236), compreendemos que o conceito de *olhar docente* se estabelece a partir de outros conceitos ou noções afins. Assim, de início podemos nos perguntar: existe “algo comum” entre os saberes pedagógicos, a práxis, a profissionalidade e o olhar docente? Em que esses conceitos se diferenciam? Por que estes e não outros?

Podemos dizer que esses conceitos se aproximam na medida em que se caracterizam como elementos constitutivos do desenvolvimento profissional e humano do professor, assim como, da constituição do seu *olhar*. No entanto, eles se diferenciam entre si porque compreendem unidades próprias, ainda que interligadas, mas que se apresentam e se estabelecem distintamente, tomando formas – sentidos e significados próprios, que podem ser individuais e/ou coletivos, dentro do universo pedagógico docente. Sendo assim, passamos para a discussão de cada um, e de todos esses conceitos, compreendendo a importância dos mesmos para a busca da construção do conceito de *olhar docente*.

2.1.1 Os saberes pedagógicos e o olhar docente

Estabelecer a distinção entre o “*saber*” e o “*olhar docente*” não é uma tarefa fácil ou simples. Os dois conceitos apresentam semelhanças que os aproximam no processo dinâmico do trabalho docente. Entre essas aproximações temos que

[...] o saber [e o olhar] dos professores é o saber [e o olhar] deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com [as crianças e] os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (Tardif, 2014, p.11).

Sendo assim, podemos dizer que os saberes pedagógicos e o olhar docente são *construções sociais*. Porque tanto os saberes quanto o olhar do professor não se restringem a conteúdos cognitivos definidos. Ambos representam processos que se constroem ao longo da carreira profissional docente e que se constituem a partir de uma realidade social, nas relações com o outro, em vivências que se iniciam muito antes de sua vida profissional propriamente dita, durante sua vida escolar e universitária, mas também, no contexto de seu trabalho. É neste contexto que a construção de sua “consciência docente” se fundamenta em aspectos relacionados a uma perspectiva mental - representações e crenças - mas também na prática e reflexão cotidiana (Tardif, 2014).

Nesse sentido, Pimenta (2005) assevera que os saberes pedagógicos compreendem um dos aspectos da identidade profissional e que os mesmos podem colaborar com a prática. Para tanto, faz-se necessário “[...] ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docência como objeto de análise” (Pimenta, 2005, p. 17). Isso contribui para a “ressignificação identitária dos professores” e para propiciar a formação de “professores com a consciência e sensibilidade social”, e ainda, para a superação da obriedade que se estabelece muitas vezes em torno do trabalho docente.

Sobre essa obriedade em torno do trabalho docente, Mello (2000) esclarece que a lógica da alienação da vida cotidiana reverbera em outras esferas da vida do homem, como a alienação que atinge o homem a partir da alienação do trabalho que reverbera nas atividades não-cotidianas – como a ciência, a arte e a educação escolar – causando impacto nas atividades complexas da atividade humana.

É nesse processo que a obriedade (que, vale lembrar, é categoria fundamental da cotidianidade, adequada e indispensável à dinâmica da vida cotidiana) é transposta para a educação escolar (isto é, para uma atividade não-cotidiana que tem como categoria fundamental a intencionalidade). Institui-se, assim, o uso alienado da obriedade no processo de formação de educandos e educadores (Mello, 2000, p. 65).

Esse uso alienado da obriedade na educação escolar compromete o desenvolvimento humano de professores e crianças e se relaciona diretamente aos saberes docentes. Nessa relação, Tardif (2014, p.16) estabelece que “[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”, o que a nosso ver, é extensivo ao olhar docente, assim como a perspectiva de que

De modo geral, podemos afirmar que os saberes docentes são todos os conhecimentos construídos e reelaborados ao longo da vida e atuação profissional do professor. É importante dizer que essa construção começa bem antes do início de sua carreira profissional, pois os saberes são construídos e têm como referência todas as experiências e relações vividas pela pessoa do professor, enquanto aluno que foi, ou ainda, enquanto sujeito social que interpreta e (re)elabora as diferentes concepções historicamente construídas sobre o magistério e a educação escolar (Hosterno, 2023, p. 1-2).

Dessa maneira, compreendendo a importância de tais congruências devemos nos questionar: por que o “*saber docente*” não pode ser definido como “*olhar docente*”?

Porque o saber docente, de forma isolada, não é suficiente para se estabelecer o conceito ou definição de “*olhar docente*” pois o mesmo, embora seja um dos elementos constitutivos do olhar do professor, sozinho não compreende o que aqui buscamos denominar de “*olhar docente*”, haja vista que o olhar na profissão docente se apresenta como incorporações e fusões dos saberes, mas também de outros elementos, que são necessários à sua constituição e desenvolvimento, como, por exemplo, a “*práxis docente*”.

Assim, parafraseando Freitas (1989, p. 12 *apud* Azzi, 2005, p. 58) quando nos diz “A prática determina o conhecimento, mas não é em si mesma o conhecimento”, podemos inferir que *os saberes pedagógicos determinam o olhar docente, mas não são, em si mesmos, o olhar docente*. O olhar docente atravessa os saberes próprios da docência, mas os supera porque é mais amplo que eles.

2.1.2 A práxis e o olhar docente

Qual a relação entre os conceitos de *práxis* e *olhar docente*? Existem elementos constitutivos que possam aproximá-los? Diferenciá-los é possível?

A Práxis é ação refletida, engajada, transformadora da realidade social (desigual). Prática pensada que pode tanto construir novas teorias quanto explicitar as teorias que se praticam nas escolas - junto às crianças, adolescentes e adultos - e em outros espaços formais responsáveis pelos processos educativos. É preciso lembrar “[...] que não é a teoria que muda a realidade; são os sujeitos humanos engajados criticamente no mundo que podem transformá-la em suas práxis, em suas ações teoricamente refletidas” (Pimenta, 2023, p. 285).

Compreendendo a importância da práxis na atividade educativa, Gadotti (2004) discute uma pedagogia da práxis que, segundo o autor, “[...] é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os” (Gadotti, 2004, p. 28). Para tanto, o autor indica a inspiração dialética marxista dessa pedagogia

com vistas à práxis transformadora que busca a emancipação humana e as condições objetivas de acesso aos conhecimentos, que não separa teoria e prática consideradas essenciais ao ato educativo (Gadotti, 2004).

Nesse sentido, a *práxis docente* se relaciona e se aproxima do *olhar docente* enquanto *processo*, porque ambos se apresentam num constante movimento - dialético - em que teoria e prática se complementam e se retroalimentam, numa permanente transformação e superação.

Compreendido como questionador, o processo que caracteriza a práxis (e também o olhar docente) não ignora as condições concretas do fenômeno educativo e suas contradições, ao contrário, permanece engajado buscando o aprofundamento do conhecimento e de sua essência, aprendendo com a riqueza dos conteúdos e processos internos, apreendendo conexões e o movimento (Gadotti, 2004; Lefèbvre, 1975). Assim, tanto a *práxis docente* quanto o *olhar docente* servem “[...] à elaboração do pensamento crítico e autocrítico e ao questionamento da realidade presente [...] [que] exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática” (Gadotti, 2004, p. 117).

No entanto, ousamos dizer que a práxis se distingue do olhar docente em termos constitutivos na medida em que o *olhar docente* necessita ir além da perspectiva teórica e prática do trabalho do professor, ampliando o foco para outros aspectos e relações que perpassam os princípios e concepções pedagógicas e socioculturais, a construção de conhecimentos e o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, a *práxis é determinante para o olhar docente, mas não é em si mesma o olhar docente*. Comprometida com a transformação da realidade social opressora vigente, a práxis, assim como os saberes e a *profissionalidade docente* se configura como elemento constitutivos do *olhar docente*.

2.1.3 A profissionalidade e o olhar docente

A profissionalidade docente pode ser compreendida como uma permanente construção da identidade profissional do professor. Ela se apresenta em um contexto de constante movimento social e individual, caracterizado por uma compreensão complexa da profissão que envolve os três processos de desenvolvimento formativo do professor: pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1992; Pimenta, 2005). De acordo com Sacristán (1995, p. 65), ela se define pela “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim sendo, a profissionalidade docente destaca-se pela necessidade de mobilização de saberes, incluindo a aquisição de conhecimentos pedagógicos específicos, o compartilhamento e construção de saberes e normas profissionais e a capacidade de fazer uso dos mesmos em diferentes situações de trabalho, inclusive em situações marcadas por pressões e exigências e enquanto pertencimento a um corpo coletivo de professores.

Desta maneira, podemos compreender que

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...] o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (Pimenta, 2005, p. 18-19).

Nesse sentido, Pimenta (2005) assevera que a identidade docente se constrói a partir da significação social da profissão, da reafirmação de práticas que permanecem significativas e premissas de saberes válidos – as necessidades da realidade e do confronto entre teorias e práticas que resultam na construção de novas teorias, além dos *significados* que cada professor atribui à atividade docente a partir de valores, de sua história e representações e do *sentido* de ser professor, a partir de suas relações com outros profissionais nas escolas e em diferentes espaços coletivos de educação (Secretarias de Educação, sindicatos e outros). “Desse modo, não há uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a identidade dos/as professores/as um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de modos de ser e estar na profissão” (Lomba; Schuchter, 2023, p. 7).

Trata-se, portanto, da mobilização dos saberes da experiência para transformação social necessária, definida a partir da relação entre educação e sociedade, em que o papel social do professor reverbera na necessidade de engajamento que busca promover a mudança da sociedade hegemônica, desigual.

É por isso que “Até prova em contrário, a educação [e a sociedade como um todo] tem necessidade dos educadores e dos educandos” (Gadotti, 2004, p. 46-47). E cabe, portanto, ao professor fazer uso de “diferentes linguagens, discursos e representações [para desenvolver sua] [...] *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática [ou pelo menos não deveria] para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 2005, p. 17-18). Ao contrário, exige do profissional docente amplo conhecimento teórico e prático, para sustentar uma práxis transformadora, assim como, dos contextos social e político que envolvem a educação, sobre a realidade e vida dos educandos, de maneira que possa contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento, a partir de uma sensibilidade

humana e social capaz de colaborar para a superação das desigualdades educacionais e também sociais (Pimenta, 2023).

Portanto, a relação entre a profissionalidade e o olhar docente se estabelece em seus processos de constituição e desenvolvimento, uma vez que a profissionalidade e o olhar docente se constituem em processos contínuos e dinâmicos que se desenvolvem ao longo da vida dos professores, que constroem e reelaboram constantemente seus saberes e suas práticas, num processo que envolve a formação pessoal e profissional e desenvolve sua identidade profissional. No entanto, *a profissionalidade determina o olhar docente, mas não é em si mesma o olhar docente*. Nesse sentido, podemos dizer que a profissionalidade e o olhar docente são fenômenos concretos distintos na medida em que a profissionalidade docente se estabelece como exigência da escolha profissional, enquanto o olhar docente, ainda que se localize dentro e faça parte dessa *profissionalidade*, compreende essencialmente um aspecto da *pessoalidade* do professor (Nóvoa, 2009). Trata-se de uma constituição complexa que se estabelece a partir das múltiplas dimensões humanas (física, intelectual, emocional e espiritual) e profissionais (pedagógico-didática, política e social, formativa, pessoal-afetiva e institucional) da pessoa do professor. “Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 22).

Assim, visando à construção do conceito de *olhar docente*, apresentamos e analisamos conceitos afins - *saberes pedagógicos, práxis docente e profissionalidade docente* - que juntos colaboram e sustentam essa busca, que se faz permanentemente numa perspectiva teórica, mas, que se complementa e fortalece também das percepções práticas e dos *sentidos e vivências* construídos a partir das inter-relações entre os sujeitos, o campo e os caminhos metodológicos estabelecidos no decorrer da pesquisa, consciente de que, como nos direciona Nóvoa (2009, p. 71-72), “Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito”.

2.2 Sentidos e vivências: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a conceitualização do olhar docente

Iniciamos essa subseção destacando, mais uma vez, *o aspecto social da constituição do olhar docente* por compreendermos que ele não é constituído apenas pelo indivíduo, mas, por todas as *relações* que se estabelecem a partir de diferentes elementos sociais que se unem para construí-lo. Dessa maneira, destaca-se a importância dos sentidos que são atribuídos pelo professor a diferentes aspectos ou situações de sua realidade social e especificamente,

profissional. Assim, podemos pensar os sentidos também numa perspectiva social, ou seja, compreendendo que a própria profissionalidade do professor (impregnada de seus saberes e práxis), a partir de todas as relações que o cercam, vai apreendendo significados e construindo *sentidos* próprios ao que *vivencia*. Por esta razão, podemos prever que o “olhar docente”, no final, tem a *ver* com os *sentidos* que o professor atribui para o seu *trabalho*, para a *criança* e para a *Educação Infantil*.

Nesse *caminho dos sentidos* (que todos nós professores percorremos) podemos pensar que a forma como um professor olha para o seu trabalho, e assim, constrói seus sentidos, depende de sua história de vida, do lugar e das condições de trabalho em que ele atua. Assim, podemos dizer que o *olhar docente* depende das *condições de vida e profissão*¹⁴ do professor, pois “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 38).

Dadas essas considerações, podemos tomar como exemplo (apenas exemplo?) para nossa reflexão o professor que trabalha num lugar onde só existem cobranças, ganhando um salário insuficiente para atender suas necessidades primárias, que não dispõe de materiais e de espaço adequados e muito menos de um projeto pedagógico que seja compartilhado por todos. Diante de tal realidade, *hipotética*, podemos questionar: *que sentidos esse professor atribui para o seu trabalho?*

Certamente, poderíamos inferir que essas *condições de vida e profissão* tão negativas tomam uma proporção grande para o professor, que acaba fazendo o seu trabalho como um *trabalho de sobrevivência*. “- Ah, eu preciso ser professor porque esse é o meu trabalho e eu vou sobreviver por causa disso”, diria ele. Compreende, portanto, o atendimento das necessidades urgentes, das bases de sobrevivência, para suprir as condições básicas de vida.

Tomemos outro exemplo. Um professor que trabalha em uma escola que busca coletivamente colocar em prática um Projeto Político Pedagógico voltado para uma perspectiva democrática de ensino e aprendizagem e que defende uma concepção de educação integral do ser humano (CMEI Hermann Gmeiner?). Existem problemas? Existem, afinal “A educação passou a ser o lugar da denúncia da própria educação e a escola tornou-se uma instituição em conflito como qualquer outra” (Gadotti, 2004, p. 22). Mas, existem também condições de trabalho (e de vida) que fazem com que esse professor busque seguir essa visão de criança, essa visão de Educação Infantil presentes nesse projeto humanizador, que fazem com que ele se sinta

¹⁴ Parafraseando um dos princípios da Teoria Histórico-Cultural que estabelece que o máximo desenvolvimento humano depende das “condições de vida e educação” (Vygotsky, 1998) da pessoa.

animado, motivado por/para essas coisas. Então, esse professor vai atribuindo ao seu trabalho um outro *sentido*, um outro *olhar*, que é diferente ao do colega do exemplo anterior. Por quê? Porque suas *condições de vida e profissão* são outras.

O mesmo acontece em relação ao ambiente escolar. Se você trabalha em uma escola localizada em uma área distante, isolada, em que o prédio não conta com uma iluminação adequada, em que as salas não têm janelas, nem ventilação, são úmidas e você, professor, recebe as seguintes orientações: precisamos humanizar as crianças... nós precisamos olhar a natureza (mas tudo em volta é cimentado), precisamos ... Como você professor vai ver tudo isso? Vai ver como uma exigência e não como algo possível. E assim, o *caminho dos sentidos* vai atribuir a essas condições não um *sentido positivo*, mas um *sentido negativo*.

Para Nóvoa (2009, p. 22), “Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida”. Assim sendo, toda essa discussão inicial sobre *condições de vida e profissão* de professores *fictícios* pode nos orientar ou servir de pretexto para uma nova discussão, desta vez, com professoras e escola reais. Estamos nos referindo ao contexto de nossa investigação, seus sujeitos e lócus.

Quando nos remetemos ao *lócus* de nossa pesquisa, - o CMEI Hermann Gmeiner¹⁵, nos colocamos inicialmente dentro do espaço das Aldeias Infantis SOS, e, posteriormente, nas dependências onde funcionou uma das unidades da Rede Sesi de Educação (local onde foi desenvolvida a pesquisa de campo). Assim, as professoras participantes da pesquisa encontram-se em *condições de vida e profissão* em que as pessoas falam a mesma linguagem desde a gestão até as colegas de trabalho, a partir de um projeto coletivo, o que certamente possibilita a constituição de um *sentido positivo* para esse olhar para a criança, para esse olhar para a Educação Infantil e que vai combinando com aquilo que a legislação diz, com aquilo que os documentos apresentam. Então, é possível ver/perceber como essas “pecinhas” vão se encaixando para que esse *olhar docente* se constitua de uma maneira favorável, sendo atribuído ao trabalho docente um *sentido positivo*.

Dessa maneira, voltamos ao *aspecto social da constituição do olhar*, ou seja, compreendemos que o olhar docente é constituído por todas essas *relações* humanas, culturais,

¹⁵ Conforme consta no item “1.3 A história do CMEI Hermann Gmeiner” desta tese a referida instituição funcionou de 1998 a 2022 nos limites da Aldeia Infantil SOS Amazonas e no ano de 2022 por determinação da SEMED/Manaus mudou para um prédio onde funcionava uma das unidades da Rede Sesi de Educação onde permanece até os dias atuais.

sociais, organizacionais e históricas, por diferentes elementos que vão se concatenando para a sua constituição. É disso que Pimenta (2005, p. 29) nos fala

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, [...] a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais.

Sendo assim, a constituição do olhar perpassa pelas experiências e vivências do professor. Para Fonseca (2017), são as vivências¹⁶, ou seja, a relação que estabelecemos com o meio a partir de nossas experiências anteriores que nos permitem a apropriação dos significados e a atribuição de sentidos para a realidade vivida, de maneira que “[...] nosso conhecimento da realidade (assim como a constituição do nosso olhar) nunca se dá de forma direta, mas mediada, pois o processo ativo de apropriação das criações humanas ocorre nas relações sociais que vamos estabelecendo ao longo da vida” (Fonseca, 2017, p. 152).

Dessa maneira, o aspecto social da constituição do olhar docente também nos revela que

[...] a relação social – inserida na cultura, mediada pelo conhecimento e pela memória cultural – entre docentes e discentes é a matéria da qual a docência é constituída. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. [...] Logo, a docência se tece, se compõe, na própria relação social entre docente e discente (Lomba; Schuchter, 2023, p. 3).

Assim, a docência, *o olhar e o trabalho docente*, a criança e a Educação Infantil se tecem, se constituem e se humanizam na medida em que há encontros, interações, práticas e intencionalidade nos processos educativos de modo a possibilitar a apropriação de significados e a construção de sentidos e vivências que possam colaborar para que docentes e crianças tenham e permaneçam em dignas *condições de vida e educação*.

2.2.1 O olhar docente: dos sentidos do trabalho às vivências na Educação Infantil

¹⁶ Na seção 4, no item 4.1.1 *Vivências no desenvolvimento humano*, retomamos o conceito de vivências a partir da análise de episódios ocorridos durante a observação participante no trabalho de campo.

Após iniciarmos a discussão sobre o conceito de olhar docente, na qual levamos em conta os saberes, a práxis e a profissionalidade docente, percebemos a importância de ampliarmos nossa discussão refletindo sobre os sentidos, as vivências e a relação entre o olhar docente e o trabalho do professor, especificamente na Educação Infantil, considerando, para isso, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A partir de Azzi (2005, p. 39-40), “Entendemos que a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente) ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade”. Para a autora, o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social inferindo que Marx (1985), ao conceituar o trabalho, destaca a relação do homem com a natureza e o homem como responsável pela história da sociedade e pela cultura. A autora estabelece, ainda, que a análise do trabalho docente deve partir do conceito de trabalho humano enquanto categoria geral, buscando na identidade sua diferenciação (Azzi, 2005).

Sendo assim, algumas perguntas orientaram nossa reflexão sobre o trabalho docente: qual a relação que se estabelece entre o olhar e o trabalho docente? O que caracteriza o trabalho docente? Quais os sentidos e as implicações do olhar docente no trabalho pedagógico? Como o olhar docente pode orientar o trabalho do professor de modo que possa proporcionar vivências significativas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na escola da infância?

Considerando que “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam [as crianças e] os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p. 30), e ainda que, “No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 31) podemos inferir que o olhar docente é determinante para o trabalho do professor na medida em que o conduz.

De acordo com Azzi (2005), o trabalho docente é uma práxis que se constrói e se transforma no cotidiano da vida social, capaz de mudar a realidade. Compreendendo que é no processo de interação com a natureza que o homem se objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói, a autora reconhece que é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional da sociedade à qual pertence.

A construção de todos esses processos - da práxis que transforma, de objetivação humana e profissional – permite ao professor reelaborar seus saberes e suas práticas a partir das experiências vivenciadas cotidianamente nos contextos escolares, possibilitando manter viva “essa capacidade de se espantar diante do mundo e buscar compreendê-lo cada vez melhor,

que nasce com os primeiros passos das crianças” (Gadotti, 2004, p. 89) e que se faz tão necessária a constituição do olhar docente.

Assim, buscando compreender a relação que se estabelece entre o olhar e o trabalho docente, podemos refletir, inicialmente, sobre o que Gadotti (2004, p. 89, grifo nosso) considera essencial “[...] a realidade [...] não se adapta definitivamente à nenhuma teoria. Foi no grande livro da realidade que aprenderam os grandes teóricos e não há outro *caminho para aprender*”.

Nesse sentido, Gadotti (2004) defende que a educação não pode caminhar desconsiderando as teorias e práticas precedentes, ao contrário, é necessário que os educadores estabeleçam e mantenham uma tensão, um conflito, a “educação contra a educação” (Gadotti, 1981), de modo que essa realidade, que essa educação, tenha condições de se libertar do seu passado e se torne uma nova educação, uma educação transformadora. Portanto, o olhar e o trabalho docente se inserem dentro desse “caminho para aprender”, dentro dessa realidade em que “O ato pedagógico [...] É uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes” (Gadotti, 2004, p. 81).

Sendo assim, “O trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (Azzi, 2005, p. 42). Totalidade entendida por Franco (2016, p. 548) como um todo que se compõe

[...] de partes, leis, lógicas mediadas entre si que, quando se desconectam, produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuíam. Desse modo, não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.

Desse modo, podemos dizer que o que caracteriza o trabalho docente são as ações, *ligadas ao todo*, que contribuem com a construção do conhecimento do outro, ou seja, *tem a ver* com possibilitar a aprendizagem do outro de modo significativo, compreendendo, portanto, ações complexas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem que são pensadas, planejadas, praticadas e construídas de maneira subjetiva por cada docente, ao longo da sua vida profissional (Lomba; Schuchter, 2023).

Como também afirma Nóvoa (2009), a dimensão humana e relacional do ensino exige que os professores sejam *pessoas inteiras*, por isso, reconhece a necessária tecnicidade e

cientificidade do trabalho docente para assim reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Dessa maneira

É na prática da educação que o educador se educa [...]. O educador tem que se educar com cada educando. Isso não o exime, porém, da sua função essencial de coordenar e dirigir a aprendizagem do educando.

O educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura educar-se educando, aprender ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho (Gadotti, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva, o olhar do professor/educador atribui sentidos - que como vimos podem ser positivos ou negativos - ao trabalho desenvolvido junto às crianças/educandos trazendo implicações pedagógicas que, ao tomarem a forma de um exercício permanente de (re)conhecimento do outro, de cooperação e de envolvimento, garantem vivências mútuas, coletivas e capazes de estabelecerem experiências significativas que impactam o desenvolvimento das crianças (e professores), sem abrir mão dessa função essencial do professor “de coordenar e dirigir a aprendizagem do educando”.

Assim, os aspectos humanos e relacionais da docência podem evidenciar as tensões, as conquistas e os enfrentamentos que revelam a natureza e as condições do trabalho docente, que precisam ser vistas a partir de uma perspectiva de olhar sensível às possibilidades de desenvolvimento humano e profissional do professor (Lomba; Schuchter, 2023).

Buscando compreender como o olhar docente pode orientar o trabalho do professor de modo que possa proporcionar vivências significativas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, concordamos com Azzi (2005) em que o professor na escola pública possui um controle e uma autonomia, ainda que relativos, em seus processos de trabalho, que lhe conferem um *olhar* e uma singularidade própria que decorre de suas condições de vida e educação e do contexto em que atua. Destarte, os processos de trabalho do professor organizam e direcionam (espera-se que junto às crianças) a dinâmica cotidiana da turma, cujos efeitos vão para além da escola, reverberando na vida (educação e formação) das crianças e de si mesmo e na constituição de seu *olhar* – que é docente, mas sobretudo social e humano.

Dessa forma, “Se a educação fosse um processo espontâneo, natural e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo” (Gadotti, 2004, p. 139). Por isso, nós professores da infância temos a responsabilidade de organizar o ambiente educativo a partir de um *olhar* que priorize a intencionalidade pedagógica e a autonomia das crianças a fim de proporcionarmos vivências às crianças, num processo dinâmico e colaborativo que apresenta a cultura, inclusive em sua forma mais elaborada, e é capaz de criar nas crianças

novas necessidades de conhecimento e a possibilidade de desenvolvimento humano que se manifesta na vida, dentro e fora da escola da infância. Sendo assim, na próxima subseção, examinamos a relação que se estabelece entre o olhar docente, a criança e a Educação Infantil.

2.2.2 O olhar docente, a criança e a Educação Infantil

Como enxergar a criança na Educação Infantil? Como enxergar a Educação Infantil? Como o olhar docente pode contribuir para o desenvolvimento da criança na escola da infância? Como o olhar docente sustenta as práticas na Educação Infantil?

Nessa subseção, continuamos nossa reflexão sobre a conceitualização do olhar docente buscando compreender, inicialmente, os sentidos que o professor atribui à criança e à Educação Infantil na perspectiva de sua atuação docente. Compreender o olhar docente *sobre/com/para* a criança representa, para nós, uma atividade de grande complexidade na medida em que envolve, a nosso ver, elementos de natureza teórica e prática, significações de ordem individual e coletiva que estão relacionadas à vida, sentidos e vivências construídas no exercício da profissão docente junto às próprias crianças e aos seus pares, em interações cotidianas, num verdadeiro movimento de desenvolvimento profissional e humano.

Sendo assim, compreendendo a importância dos sentidos e significados das palavras na linguagem, nesse momento, abrimos um espaço nesta discussão para refletirmos, oportunamente, sobre os termos *sobre/com/para*¹⁷.

O sentido da palavra "sobre" depende do contexto em que está sendo utilizada, podendo indicar a ideia de noção (*assunto, questão, sensação etc.*) e dar a ideia de "a respeito de", "acerca de", "em relação a", "no que concerne a", "no tocante a". Ela pode ser utilizada em outros contextos como para indicar um limite concreto no espaço "em cima de", "por cima de" ou "ao longo de", podendo, ainda, indicar um limite concreto no tempo "por volta de", "cerca de" ou "durante", entre outros.

Já a palavra "com" é uma preposição que pode indicar "companhia", "modo", "instrumento", "causa" ou "adição", expressando ideias como união ou relação entre palavras, como em "comer com alguém" (companhia) ou "escrever com uma caneta" (instrumento). Ou

¹⁷ As definições dos termos *sobre/com/para* foram construídas a partir dos dicionários *Oxford Languages* e do Dicionário *Online* de Português. Disponíveis em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> e <https://www.dicio.com.br/com/>, respectivamente.

ainda, pode ser a abreviação de "comercial" (na internet a abreviação ".com" é usada geralmente por empresas).

A palavra "*para*" é uma preposição que pode indicar "orientação", "sentido" "designação", "que age contra", "com o propósito de", "com o objetivo de", entre outros sentidos. Como prefixo, pode ser encontrado na formação de várias palavras, com sentido de *ao lado, além, acima de, a par de, à volta de, para, contra, quase*.

Nesses sentidos, ainda que compreendendo "*com*" como sinônimo de junto e a potência do termo em relação a nossa opção teórico-metodológica, justificamos que para este trabalho, optamos pelo termo "*sobre*" no título da tese por compreendermos a relevância de tratarmos a respeito da constituição do olhar docente em relação à criança e à Educação Infantil, "*acerca*" da criança e da Educação Infantil, porque compreendemos que esse é o termo que atende melhor nossos objetivos, assim como nos revela a problemática de que estamos "discutindo", "abordando" ou "expondo" os conceitos de criança e Educação Infantil a partir da percepção docente, como algo singular e em movimento, porque compreendemos que *o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil é dinâmico e, no contato com outros olhares, ele se transforma*.

Dito isso, retomamos a discussão sobre a conceitualização do olhar docente a partir de Gobbi (2010, p. 5), que alerta que "É certo que professores criam constantemente junto às crianças na dinâmica diária da profissão docente, aprendendo com elas, com a comunidade e em variados processos de formação pelos quais passa e de acordo com as particularidades culturais de cada região [...]". Sendo assim, podemos entender que o processo de constituição do olhar docente sobre/com/para a criança também perpassa por esse *criar*, ou seja, por "[...] essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras [...]" (Vigotski, 2018a, p. 19) que está inserido na dinâmica diária, como um produtor de sentidos que reverberam no *ser docente* e na condução do seu trabalho educativo.

Sendo assim, podemos dizer que o processo de formação do *olhar docente* e dos sentidos atribuídos ao *trabalho docente*, à *criança* e à *Educação Infantil* constitui-se, sobretudo, a partir da relação com o outro, inclusive e especialmente com as crianças. Não podemos perder de vista que cada professor, por meio de suas experiências e vivências, vai dando sentidos diferentes, e assim, a cada nova experiência e a cada nova relação vai constituindo esse olhar, que cada vez mais vai se reinventando e agregando vivências e sentidos. Portanto, o processo de constituição do olhar vai, continuamente, estabelecendo uma relação com a forma como o professor foi sendo afetado por suas experiências e por sua relação com o meio, incluindo, sua relação com as crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Luna, 2020).

Dessa maneira, é importante reconhecermos que o olhar docente sobre a criança, ou os sentidos que o professor atribui à criança pode contribuir, ou não, para o processo de desenvolvimento dela na escola da infância na medida em que afeta diretamente o modo como organizamos todas as relações na escola da infância, interferindo, portanto, nas experiências e vivências da criança e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, podemos dizer que o olhar docente determina o lugar ocupado pela criança no processo de aprender (Folque, 2017) que, com base na Teoria Histórico-Cultural precisa ser um lugar de participação, um lugar em que a criança é sujeito de direitos, e que cria

[...] a necessidade de organizarmos situações que encantem as crianças e as envolvam num processo crescente de participação marcado pela comunicação interativa num encontro afetivo e cognitivo em que os diferentes atores se conhecem e se reconhecem como pessoas diferentes que constroem significados de modo compartilhado (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 18-19).

Assim, podemos dizer que o olhar sobre a Educação Infantil também se revela como uma condição para desenvolvimento de professores, e também das crianças, na medida em que a forma de enxergar a Educação Infantil, ou seja, os sentidos que o professor atribui à escola da infância são fundamentais para orientar seu olhar, pensar e agir docentes, destacando quais concepções e bases direcionam o seu próprio processo de desenvolvimento humano e, primordialmente, o das crianças na escola da infância.

Importante destacar que a Teoria Histórico-Cultural, como dito anteriormente, foi a base dos estudos e da pesquisa, assim como do próprio processo de busca pela conceitualização de olhar docente, que teve como elemento norteador a discussão sobre o movimento de desenvolvimento humano do professor, abrindo caminhos para pensarmos os processos de constituição do olhar sobre o trabalho docente, a criança e a Educação Infantil e sobre seus conceitos próprios de sentidos, significados e vivências. Sendo assim, alicerçados na Teoria Histórico-Cultural, advogamos como Luna (2020, p. 157) “[...] que a educação deve intervir diretamente no desenvolvimento humano, enquanto ação intencional e sistemática”.

Dessa maneira, como sinalizam Printes e Bissoli (2021, p. 4) “Os significados construídos ao longo da formação de cada professora implicam diretamente na construção do olhar que acolhe ou rejeita o processo e produção da criança”, nos fazendo compreender a importância do olhar docente para a criança e, também, para a Educação Infantil.

Dentro desse processo de busca da conceitualização e constituição do olhar docente cabe ainda refletir sobre aprender e ensinar, sobre a construção dos conhecimentos, compreendendo que

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento, fazendo seu o conhecimento e não apenas apreendendo o conhecimento.
[...] O conhecimento não se reduz ao produto, ele é também processo. Uma coisa é assimilar conhecimentos na forma privada de apropriação, outra coisa é a construção democrática do próprio conhecimento (Gadotti, 2004, p. 293-294).

Considerando tais reflexões, não podemos deixar de destacar a importância da nossa capacidade de aprender e ensinar coletiva e colaborativamente, da importância do envolvimento e do *processo* de construção do conhecimento, e também, porque não dizer, da constituição do olhar docente, que se relaciona, de fato, ao aprender, ensinar, conhecer e se desenvolver.

Assim, podemos dizer que o *olhar docente* sustenta a prática na Educação Infantil e pode promover vivências desenvolvintes¹⁸ na medida em que assume um compromisso social e compreende que “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (Nóvoa, 2009, p. 31).

Nessa direção, retomamos ao conceito de práxis como prática transformadora, discutida em subseção anterior, como elemento constitutivo do olhar docente, compreendendo a partir de Sánchez Vázquez (2011, p. 256) que

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas.

¹⁸ A educação desenvolvente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Daviđov, 1988; Leontiev, 1998; Vigotski, 2018) pressupõe *que o ensino impulsiona o desenvolvimento* através da apropriação da cultura e da qualidade das relações que se estabelecem no processo educativo na infância e promovem a humanização – ou seja, a formação das qualidades humanas – de tudo que constitui nossa inteligência e nossa personalidade (Mello, 2017).

Sendo assim, o olhar docente precisa estar inserido nessa perspectiva “real e efetiva”, “de educação das consciências”, sendo capaz de promover justamente essa organização “dos meios materiais e planos concretos de ação”, para assim possibilitar vivências - relações significativas das crianças com o meio (Vigotski, 2018b), para que possam também apreender os sentidos e significados de si mesmas, do que as cerca, do mundo ao seu redor, como também serem capazes de construir outros, novos sentidos e significados a partir do que é vivido na escola da infância, ou seja, vivenciado nas instituições de Educação Infantil.

Compreendemos, portanto, que “Um educador precisa acreditar na escola, acreditar na possibilidade de exercer sua função que é educar” (Gadotti, 2004, p. 265). Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 44) define que “[...] a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação”, considerando ser essa a “nova” (e inadiável) realidade da profissão docente.

Dessa maneira, a superação da obviedade nos processos educativos e, principalmente, na constituição do olhar docente nos remete à “[...] reflexão de que, assim como esse meio pode nos tornar mais humanos, também pode nos tornar mais desumanos, a depender da relação que estabelecemos com ele, com os outros e conosco mesmos” (Luna, 2020, p. 110). Assim, *a depender* das nossas “condições de vida e educação” somos capazes de estabelecer uma relação cada vez mais consciente com o meio, ou seja, somos capazes de apreender os *significados* sociais atribuídos aos objetos, à natureza, às palavras, às funções e relações presentes nele, e, a partir disso, atribuir *sentidos*. Sentidos esses cada vez mais complexos, cada vez mais humanos, que se formam e *transformam*, *a depender* da maneira como nos relacionamos com esse meio, *a depender* de como ele nos afeta e o afetamos.

Portanto, para superação da obviedade, a humanização. Para a superação da obviedade do olhar, a construção de *saberes*. Saberes que, como vimos, são construídos pelos sujeitos em suas relações sociais, em seus processos de humanização, ou seja, dessa relação que se estabelece entre os homens e a natureza.

Conscientes da necessidade de superação dessa obviedade, na próxima subseção apresentamos algumas reflexões sobre a relação que se estabelece entre a legislação educacional e o olhar docente.

2.3 A legislação e o olhar docente na Educação Infantil: algumas considerações

A legislação educacional brasileira é considerada por muitos autores como uma das mais avançadas do mundo. Apesar disso, ela traz consigo sempre uma contradição porque, embora seja avançada, nem sempre as condições institucionais são capazes de efetivar uma educação de qualidade, com ações concretas que possam garantir as condições adequadas e necessárias para o trabalho dos professores, a exemplo disso, questões relacionadas à formação, salário e infraestrutura das creches e pré-escolas.

Todavia, quando se fala em profissão docente, em ser professor da Educação Infantil, essa legislação também entra na constituição da ideia sobre ser professor de crianças de 0 a 5 anos, entra na constituição desse olhar sobre a criança e o ensino de bebês e crianças pequenas na escola da infância. Embora nem sempre de maneira muito clara porque a formação e as condições de trabalho desses profissionais, às vezes, impedem que isso aconteça, deixando-os, por assim dizer, com uma *visão embaçada*, que pode resultar na incapacidade de ver a legislação como significativa para a construção dos sentidos e significados que compõem o olhar docente na Educação Infantil.

Considerando essa relação entre a constituição do olhar docente e a legislação, e ainda, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a conceitualização e constituição do olhar docente, podemos nos questionar: como a legislação pode desempenhar um papel significativo para a constituição do olhar docente? Como a legislação ampara a constituição do olhar e as práticas docentes na Educação Infantil?

Para que possamos continuar nossas reflexões sobre a relação entre o olhar docente e a legislação na Educação Infantil¹⁹ é importante considerarmos alguns aspectos da história dessa legislação.

Costa (2017), com base em Rosemberg (2002), relaciona a história da Educação Infantil brasileira ao ciclo de proclamação de leis. Assim, compreende que a história da Educação Infantil recente é marcada por três períodos, a saber: 1) o período que vai do final dos anos 1970 ao final dos anos 1980, no qual ocorreu a expansão da oferta de forma acelerada, sobretudo durante os governos militares, com a implementação de Projetos e Programas²⁰ destinados à população mais pobre; 2) o período que se inicia com a abertura política após a ditadura militar e é marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1998 (CF/88) como resultado da mobilização do período anterior, que estabeleceu, entre outras medidas, a definição do Estado

¹⁹ Considerando a importância da legislação educacional para o desenvolvimento da presente pesquisa, retomaremos aos documentos oficiais e ao que estabelecem no decorrer das demais seções da Tese, a exemplo na subseção 3.1 Concepção de criança, infância e Educação Infantil.

²⁰ Projeto Casulo, implementado pela Lei Brasileira da Assistência (LBA) e Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implementado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

como responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e a atribuição aos municípios da responsabilidade pela Educação Infantil e 3) o período no qual nos encontramos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), que considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Costa, 2017).

“Entretanto, apesar de todos esses avanços conquistados por nossa sociedade, há evidentes contradições entre as definições e exigências legais e os encaminhamentos das políticas nacionais”, acrescenta Costa (2017, p. 246), destacando ainda outras leis e medidas legais, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF/1996) que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB/2007) e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), entre outras. Assim, Costa (2017, p. 247) enfatiza que “A proclamação de leis que reconhecem os direitos das crianças à educação foi fruto de muitas lutas e conquistas sociais e políticas, mas ainda há um longo caminho a se percorrer no que diz respeito à efetivação, na prática, destas conquistas legais”. Sendo assim, podemos compreender, a partir de Costa (2017), que a legislação desempenha um papel significativo para a constituição do olhar docente na medida em que representa, justamente, esse movimento histórico e social que reflete a mudança das concepções de criança e de Educação Infantil e que nos permite enxergar como um processo que pode contribuir, inclusive, para a superação da obviedade em relação ao conceito de olhar docente.

No entanto, é importante que se diga que é esse “[...] contexto histórico, social e político que nos coloca em constante perigo de assumir uma atitude de obviedade frente à realidade [...]” (Fonseca, 2017, p. 149), porque “[...] sabemos que a alienação está presente na estrutura da vida cotidiana de todos nós [...]” (Luna, 2020, p. 93), tendo em vista que, na sociedade em que vivemos, muitos conceitos são naturalizados, o que acaba nos exigindo um permanente estado de alerta em relação a nossa profissão docente, sobretudo, para se estabelecer uma relação consciente e coerente entre nossa prática na Educação Infantil e os direitos da criança. Sendo assim, “Para que as crianças tenham seus direitos efetivados e nós, nossos direitos reconhecidos, é necessário conhecer e compreender o que está determinado na legislação educacional brasileira e que interfere diretamente no nosso fazer pedagógico” (Costa, 2017, p. 243).

Nesses termos, a tentativa de superação da obviedade em relação ao nosso fazer pedagógico e em relação ao conceito de olhar docente, perpassa, no Brasil, pela superação da ruptura entre concepção e capacidade de implementação dos direitos das crianças constatada por Coelho (2014 *apud* Lomba; Schuchter, 2023, p. 9) que a atribui

[...] a vários fatores, tais como: falta de condições objetivas, questão de formação, gestão, insuficiência de quadros técnicos e a falta da sociedade absorver as concepções de criança, de direito e de desenvolvimento infantil que estão presentes nos discursos e na legislação.

Dessa maneira, Coelho (2014 *apud* Lomba; Schuchter, 2023, p. 9) assinala que as duas grandes linhas de ação para esse enfrentamento são a formação e a gestão, destacando a formação inicial e continuada dos professores como um desafio, e ainda, a necessidade de que em sua trajetória formativa, o professor da Educação Infantil tenha “acesso ao fazer específico (diversos saberes, práticas cotidianas e conteúdos) que irá desempenhar”.

Em se tratando da formação continuada de professores da Educação Infantil na realidade amazônica, a tese de doutorado de Rita Luna (2020) intitulada *Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da educação infantil na Semed/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural*, preocupa-se em compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores(as) formadores(as). A tese, como a nossa, assumiu a Teoria Histórico-Cultural como base conceitual e metodológica, realizando uma pesquisa de campo com sete professores(as) formadores(as), na qual a análise dos dados empíricos possibilitou perceber que os processos de formação continuada do(a) professor(a) formador(a) podem colaborar para a tomada de consciência a respeito do ser professor(a) formador(a), da sua formação e autoformação, desde que, na centralidade desses processos, estejam as relações que pautem a sua pessoa e a sua profissionalidade.

Em relação à legislação, Luna (2020, p. 139) assevera que “Embora a letra da lei defina a formação continuada de professores como um processo contínuo, [...] não há um compromisso político com essa formação, que se concretizaria na organização de tempos, espaços e condições concretas que possibilitassem tal formação”.

Nesse sentido, Luna (2020, p. 140) acredita que “os documentos oficiais indicam intenções, mas os poderes públicos, de modo geral, não se responsabilizam pela formação continuada dos professores, ao contrário, os responsabilizam por ela à medida que não garantem o que é oficialmente dito”, apontando a necessidade de que as leis “saíam do papel revestidas de políticas públicas que, de fato, garantam e se comprometam com a educação” (Luna, 2020, p. 140).

Em relação aos encontros formativos realizados pelos professores formadores com os professores da rede municipal, Luna conclui que:

Assim, os encontros de formação continuada, garantidos no Calendário de Formação da DDPM/SEMED, são realizados em dias letivos previstos no Calendário Anual de Atividades da SEMED/Manaus. Dessa forma, encontramos-nos frente a um paradoxo: por um lado, a recomendação legal de que o professor participe das formações e, por outro, a inexistência, dentro de seu horário de trabalho, de um tempo para tal. Isso, de fato, demonstra um descompasso e ausência de uma política pública que articule as ações que dizem respeito ao trabalho dos professores, gerando certas tensões na relação entre professores(as) formadores(as) e professores da rede (Luna, 2020, p. 145).

Sendo assim, a contextualização da política local de formação continuada dos professores de Manaus que a pesquisa de Luna evidencia nos dá indícios de como as especificidades sociais e políticas regionais influenciam o olhar docente. Nesse aspecto, como demonstraram os dados da pesquisa, podemos destacar as condições de acesso e prosseguimento da formação continuada atrelados a “um descompasso e ausência de uma política pública que articule as ações que dizem respeito ao trabalho dos professores”, o que, a nosso ver, impacta o desenvolvimento profissional (e humano) dos docentes e no cumprimento do aspecto legal do direito à formação, assim como no trabalho pedagógico desenvolvido por eles na medida em que impossibilita o encontro entre os pares, o diálogo reflexivo e a salutar troca de saberes e experiências entre os professores que, por assim dizer, são elementos formativos que possibilitam a mudança de olhar docente e a transformação das práticas educativas e sociais.

Desta maneira, acreditamos que o olhar docente pode ser influenciado pelas especificidades do meio e que, portanto,

A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor (Gadotti, 2004, p. 267).

Acreditamos, portanto, na “ação direta” de cada professor da Educação Infantil, de cada turma de crianças, de cada creche ou CMEI, para “tornar a educação um processo enriquecedor” com relações mais humanas, mais significativas e capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças na escola da infância, e que, portanto, necessita da legislação para ampará-la, mostrando diretrizes claras e princípios pedagógicos que possam apoiar o processo educativo e o desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil de modo a incidir, qualitativamente, sobre a constituição do olhar e das práticas docentes.

É nesse sentido que compreendemos que *a razão de ser* do olhar docente são as crianças. É por elas e com elas que trabalhamos diariamente e buscamos o desenvolvimento humano, o delas e o nosso, compreendendo que necessitamos planejar e avaliar nosso fazer pedagógico a cada dia, para que as crianças tenham seus direitos efetivados, sobretudo, a uma Educação Infantil de qualidade, pública e gratuita que as conceba como capazes de aprender e comprometida em possibilitar seu *máximo desenvolvimento*. Portanto, cada um de nós, professores da Educação Infantil, e todos juntos, podemos “agir de forma consciente e cidadã para a efetivação (ou mesmo para a suspensão!) das determinações legais que vão sendo criadas no nosso país, que interferem diretamente na nossa realidade, e que muitas vezes nem nos damos conta de sua existência e repercussões” (Costa, 2017, p. 244), porque, como sabemos, isso depende de nossas condições de vida e educação.

Portanto, o olhar docente, pode-se assim dizer, está na confluência e fusão de todos esses elementos que são gerados e vividos no seio da profissão docente e embora haja diferenças importantes entre os conceitos ou noções apresentadas, elas são extremamente importantes para definir, de maneira mínima, o próprio objeto da nossa pesquisa: *o olhar docente*.

Assim, procuramos mostrar a insuficiência do conceito de *olhar docente* baseado apenas nos saberes ou na práxis, e tampouco na profissionalidade docente, sendo necessário atribuir uma perspectiva mais ampla e dialética para o termo, compreendendo, portanto, um movimento encorpado por reflexões práticas, carregadas dos sentidos e vivências do professor de modo a estabelecer novos conceitos, novas concepções. Na prática, o olhar docente é forjado e vai adquirindo forma nas relações pedagógicas estabelecidas na realidade dinâmica da escola (no caso, escola da infância) na prática do ensino e, sobretudo, na relação criança e professor, com seus papéis diferentes e únicos, em que há também “uma relação educadora em que ambos se educam e aprendem” (Gadotti, 2004, p. 18).

Mas afinal, o que estamos chamando de “olhar docente”? Como ele se constitui?

Antes de respondermos propriamente à questão, gostaríamos de chamar atenção quanto à singularidade do objeto de nossa investigação. Para nós, esse movimento é extremamente necessário na medida em que possa contribuir para esclarecer a natureza desse objeto enquanto fenômeno, em sua essencialidade. Logo, é importante esclarecer que estamos refletindo e demandando nosso esforço acadêmico para revelar a constituição do *olhar docente*, e não, da constituição do *ser docente* na Educação Infantil enquanto construção da identidade desse profissional, como no caso da consolidada investigação que originou a tese de doutorado de Vasconcelos (2021), com o título “Tessituras identitárias de professores em situação de

creche na cidade de Manaus” e a clássica tese de Fontana (1997), “Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação”, que dadas as proximidades com o nosso objeto, serviram, inclusive, de inspiração para defini-lo.

Assim, especialmente compreendendo a importância do zelo ao abordar o nosso objeto do conhecimento - a exemplo, do que revelou a tese de Zoia Prestes (2010) intitulada “*Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*” ao demonstrar como certos equívocos na tradução de alguns conceitos apresentados por Vigotski influenciaram na compreensão de suas ideias no Brasil - sentimos a necessidade de diferenciá-los, fazendo essas breves colocações, porque sabemos que “*olhar docente não é quase a mesma coisa que ser docente*”.

Dessa maneira, podemos concluir a seção afirmando que o **olhar docente** compreende a visão de vida e educação constituída a partir dos saberes, práxis e profissionalidade docente que se desenvolve dentro de um percurso histórico e social, ao longo da vida e exercício da profissão do professor, que vai atribuindo sentidos às suas vivências educativas e construindo seus processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Acreditamos que todo o esforço empenhado para a definição de *olhar docente* compreende uma necessidade de superação da obviedade em relação ao termo, pois como sabemos, ela se faz presente em muitos aspectos ou elementos do pensar e agir docente, o que acaba nos impedindo muitas vezes de realizar o questionamento, a reflexão mais aprofundada e a busca de sentidos e significados que poderiam nos levar a uma maior compreensão da nossa realidade e do lugar que ocupa a criança e o professor na Educação Infantil.

Assim, para que pudéssemos compreender e estudar a constituição do olhar docente na perspectiva de um estudo de caso, fez-se necessário investigar, a princípio, o processo de desenvolvimento humano na infância e sua relação com o olhar docente. É o que faremos na próxima seção.

3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA E O OLHAR DOCENTE

Nesta seção, priorizamos a discussão sobre o desenvolvimento humano e a relação com o processo de escolarização da infância, estabelecendo o desenvolvimento omnilateral como elemento conceitual norteador da discussão. Buscamos compreender como a relação está presente nas concepções das professoras e como reverbera na constituição do olhar docente. Para tanto, inicialmente, apresentamos as concepções de criança, infância e Educação Infantil que assumimos. Cabe salientar que entendemos a criança como sujeito de direitos e, especialmente, do direito ao desenvolvimento de todas as suas capacidades em toda a amplitude: sua formação omnilateral. Ao aprofundar tais concepções, abrimos caminho para a contextualização de como a concepção de educação integral passou a interferir no cuidar, educar e brincar, no cotidiano da escola. Após percorrer esse caminho, finalizamos o capítulo recorrendo a alguns elementos concretos do cotidiano do CMEI que até hoje revelam essa mudança de olhar.

3.1 Concepção de criança, infância e Educação Infantil

Historicamente, a concepção de criança e infância vem apresentando mudanças que interferem diretamente no processo de escolarização da infância (Ariès, 1981; Cruz, 2000; Kuhlmann Jr., 1988). A forma de olhar a criança e a infância vêm mudando ao longo dos anos e a visão de infância como etapa ou período do desenvolvimento humano, que apresenta características singulares e bem definidas, é relativamente recente (Cruz, 2000). É importante considerar, ainda, que a forma de ver, assim como as relações estabelecidas com a criança e com a infância nos diferentes momentos da história da humanidade, inclusive, nos dias atuais, sofrem influências dos interesses dominantes da sociedade de cada época, gerando diferentes visões e maneiras de relacionar-se com esses sujeitos, a depender das condições sociais e econômicas que marcam a sua existência. “Não há uma infância única, igual para todas as crianças, nem para as que vivem no mesmo período histórico” (Cruz, 2000, p. 12). Tudo depende das condições reais de vida dessa criança, das condições sociais, econômicas e culturais nas quais está imersa.

Para iniciar a reflexão sobre a criança pequena e seu processo de escolarização, é necessário pensar, ainda que resumidamente, em como a sociedade foi se organizando para atender à infância ao longo dos anos e, também, priorizar algumas das principais legislações no Brasil e as concepções de criança e de Educação Infantil presentes nestes documentos.

Inicialmente, havia basicamente dois tipos de instituições para o atendimento às crianças pequenas: as creches, para as crianças pobres, que possuíam um caráter assistencialista segundo o qual prevaleciam os cuidados básicos relacionados à higiene, alimentação e abrigo, e as pré-escolas, instituídas mais tarde e voltadas prioritariamente ao atendimento das crianças das classes média e alta, que visavam a favorecer pedagogicamente o desenvolvimento das crianças (Cruz, 2000).

Fruto da economia capitalista e neoliberal vigente em nosso país, o início do atendimento à infância era visto não como um direito, mas como filantropia aos pobres, especialmente às mães que trabalhavam fora de casa. Para as elites, por outro lado, foram criados os jardins de infância, onde as crianças eram vistas como flores a serem cultivadas para que pudessem crescer e se desenvolver. Com as mudanças sociais e demográficas que atravessaram o país nas últimas décadas, como a concentração da população em áreas urbanas e a maior participação das mulheres no mercado de trabalho, entre outras, podemos observar a expansão da Educação Infantil em nosso país, especialmente a partir da década de 1970.

Em termos oficiais mais recentes, destacamos três documentos da legislação educacional brasileira que nortearam a Educação Infantil nos últimos anos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que revelam concepções de criança e de Educação Infantil. Pensar sobre eles se torna imperativo porque, como nos esclarece Neves (2010, p. 28), “[...]a legislação [...] [é] um discurso que instaura práticas e tensões no cotidiano das crianças, famílias e professoras”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) recorre, primeiramente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, ao definir que “[...] A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (Brasil, 1996) e estabelece, a partir de uma adaptação do texto do documento “Política nacional de educação infantil” (1994, p.16-17) que

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (RCNEI, 1998, p.21).

É importante destacar que o RCNEI não se apresenta como um documento mandatório e, embora tenha se tornado uma forte referência para a organização de creches e pré-escolas a partir de sua publicação, traz consigo uma ideia de currículo organizado por áreas, contradizendo as políticas instauradas antes dele, que afirmavam a importância de uma Educação Infantil focada no desenvolvimento contextualizado das crianças mais que no domínio de conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, MEC, 2009), retomando as ideias presentes nos documentos produzidos antes da publicação do RCNEI, afirma a experiência das crianças como fundamento das práticas pedagógicas que devem estar baseadas nas interações e na brincadeira e estabelecem:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p.19).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. (...)” (Brasil, 2017, p. 32), sendo necessário que as creches e pré-escolas realizem a articulação de suas propostas pedagógicas aos conhecimentos e vivências construídos pelas crianças nos contextos familiares e de sua comunidade, ampliando suas experiências, conhecimentos e habilidades, para diversificar e consolidar novas aprendizagens, atuando principalmente na socialização, autonomia e comunicação das crianças (BNCC, 2017).

A BNCC recorre às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, para definir a criança como “sujeito histórico e de direitos” que se apropria e constrói conhecimentos por meio de ações e interações com outras pessoas e com o mundo físico e social, percebido não como processo de desenvolvimento natural e espontâneo e sim como processo que requer intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 2017).

Compreendemos que essa definição se assemelha à concepção de criança que assumimos e que é defendida pela Teoria Histórico-Cultural: “criança capaz, que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve de forma dinâmica pela interação com a cultura material e imaterial, através de vivências nas quais estão envolvidas de corpo, mente e emoção” (Costa, 2017, p. 248).

É importante destacar que as diferentes formas de olhar a criança e a Educação Infantil contidas nos três documentos interferem nos objetivos e também na forma como os mesmos estão organizados, revelando inclusive certas contradições. Apesar da concepção de criança como sujeito social e histórico e de ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos²¹, o RCNEI estabelece conteúdos, objetivos e orientações didáticas, sendo organizado em eixos, a saber: *movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática*, estabelecendo, assim, o que deve ser ensinado, o que nos revela uma visão centrada nos conteúdos, desconsiderando a criança e sua identidade histórico-social como foco do processo educativo.

As DCNEI representam um avanço conceitual significativo ao estabelecerem a criança como centro do planejamento curricular e por considerarem a importância das experiências e vivências para a construção da identidade e atribuição dos sentidos sobre a natureza e sociedade, revelando uma concepção de criança potente e capaz, que produz cultura e com direito de acesso aos bens culturais e científicos por meio de diferentes linguagens, assegurando a educação em sua integralidade e a indissociabilidade entre o *cuidar e o educar*. Considera os princípios *éticos, políticos e estéticos* como norteadores das propostas pedagógicas e da produção de conhecimentos nas instituições de Educação Infantil. Apresenta-se como uma proposta que possui uma organização sintética e abrangente, embora tenha sofrido críticas por não apresentar um aprofundamento em relação aos conteúdos e objetivos específicos para orientar as práticas pedagógicas com as crianças (Persicheto; Perez, 2020).

A elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscou normatizar o currículo da Educação Básica no Brasil. Apesar de não utilizar a denominação de currículo, a Base legitima as aprendizagens consideradas essenciais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, constituindo um documento norteador para a organização do trabalho pedagógico e das práticas educativas nas instituições escolares públicas e privadas, sendo importante considerar como um avanço a inserção da etapa da Educação Infantil como

²¹ Faixa etária alterada posteriormente pela Lei Federal nº 11.274/2006 que institui o início do Ensino Fundamental aos seis anos.

parte de uma “base comum”, em um documento único que propõe os princípios orientadores de toda a Educação Básica (Persicheto; Perez, 2020).

Para a Educação Infantil, a BNCC faz uso dos pressupostos das DCNEI, reafirmando as interações e brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, assim como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Apresentando-se como complementar às DCNEI, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem, a serem priorizados nas práticas pedagógicas, definidos como: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* e indica cinco campos de experiência: 1. *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*, que, atrelados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estão distribuídos em três grupos por faixa etária: na creche, em duas etapas, bebês (0 -1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e na pré-escola, crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses.

É importante destacar que a BNCC foi marcada por um processo de elaboração polêmico, campo de disputas de diferentes segmentos da sociedade, resultando em três versões do documento, que foram e continuam sendo alvo de muitas críticas. Como destaque, temos a crítica de Lazaretti e Arrais (2018) que explicam que a estruturação por campos de experiências implica em uma forma superficial de abordagem, não indicando ou direcionando a valorização dos elementos do patrimônio histórico-cultural da humanidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, apresentando uma visão empobrecida e reducionista em detrimento de uma formação integral da criança.

Os documentos representam, portanto, visões contraditórias que permanecem em nossa sociedade, medeiam as práticas docentes e que estão presentes em nosso lócus de pesquisa.

Nas entrevistas realizadas durante a investigação com as professoras do CMEI Hermann Gmeiner, possibilitamos um momento que elas pudessem expressar suas visões sobre a criança e a Educação Infantil. Sobre a visão de criança, a professora Conceição afirma: “[...] eu digo que ela é um ser em constante construção, que ela é um sujeito bem ativo, então, assim como eu ensino, **também aprendo muita coisa**. Por quê? Porque eles são o meu objeto de pesquisa dentro da sala de aula [...]”²² (grifo nosso). Ao ressaltar que as crianças possuem um papel fundamental para a construção de seus saberes, Conceição nos sinaliza uma postura reflexiva em relação ao comportamento das crianças e a suas práticas docentes. A partir dessa

²² Entrevista de pesquisa concedida em 26 de julho de 2023, na cidade de Manaus.

perspectiva, denominada de professor reflexivo ou crítico reflexiva (Nóvoa, 1992; Pimenta, 1997; Schön, 1990), em que a prática e o contexto educativo são considerados e tomados como referência, acontece o processo de autoformação e reelaboração dos saberes iniciais, nos quais “[...] seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (Nunes, 2001, p. 30).

Na visão da professora Lourdes, cujo trecho da entrevista transcrevemos abaixo, a criança representa pureza, verdade e alegria. Para Lourdes, assim como para Conceição, é possível *aprender com a criança*, mas para que isso aconteça, o professor necessita “estar aberto, para você mais aprender do que para ensinar”

[...] a criança é símbolo de pureza, é verdadeira. E assim, **a gente sempre pode aprender com a criança**. A criança ela mais nos ensina do que nós ensinamos para ela, né. Que às vezes a gente vem cheio de nós mesmos “Ah, eu vou ensinar”. Não, você tem que estar aberto, para você mais aprender do que para ensinar, quer dizer, todo dia, você, é... as crianças me ensinam na sala de aula alguma coisa através das atitudes delas, da forma delas olharem o mundo, né, que elas não olham o mundo como a gente olha[...] eu penso que é isso, criança é verdade, é pureza, é alegria [...] ²³ (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Lourdes, 21/06/2023, grifo nosso).

Levando em consideração o posicionamento das duas professoras, e também com base na observação participativa, é possível apreender que as crianças são sujeitos ativos na vida que acontece na escola e que, portanto, fazem parte de um espaço coletivo de aprendizagem. É importante que se destaque ainda que de acordo com Silva (1997), o fato de pensar/produzir a teoria a partir da prática educativa, não significa negar o papel da teoria na produção do conhecimento. Ao contrário, a articulação teoria/prática “poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica” (Nunes, 2001, p. 35). É importante redefinir o lugar da criança na educação infantil e no processo de ensino, inserindo-a como parte, “não é no centro nem na sombra mas sim dentro” (Folque, 2017, p.52), interagindo e se posicionando como propulsora do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento profissional docente.

A professora Maria define a criança como

[...] **um ser com tantas capacidades** e que você como professor tá ali para observar, para ser esse mediador dela, com esse meio, né, e, para mediar mesmo, porque se desenvolver ela vai se desenvolver, independente de você

²³ Entrevista de pesquisa concedida em 21 de junho de 2023, na cidade de Manaus.

estar ou não, mas assim, você é esse mediador, esse que tá ali pra observar e entender no processo, qual é o momento que ela tá [...] ²⁴ (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023, grifo nosso).

Ao revelar sua concepção de criança como “um ser com tantas capacidades”, Maria estabelece uma aproximação com a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que vê a criança como capaz de estabelecer relações com pessoas e objetos e atribuir valor a tudo que é vivido desde o seu nascimento, sendo essas relações compreendidas como o ato de aprender (Pederiva; Costa; Mello, 2017).

No entanto, ao estabelecer que o professor é o mediador da criança com o meio, e ainda que, a criança pode se desenvolver independentemente das pessoas, percebe-se um distanciamento em relação à Teoria Histórico-Cultural. “Não somos somente observadores, facilitadores ou ‘mediadores’ entre a criança e a cultura ou conhecimento [...]. Nós professoras e professores, somos os ‘organizadores do ambiente social educativo’[...]” (Teixeira; Barca, 2017, p. 35) que compreende a responsabilidade de conduzir as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, com os adultos da escola e com os conteúdos da cultura o que “demonstra justamente que o desenvolvimento humano não é natural, mas resulta das experiências vividas, das aprendizagens: são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas” (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 15).

Em relação à Educação Infantil, as professoras são unânimes em afirmar que se trata da base, interpretando-a como fase escolar propícia ao crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança, capaz de interferir ao longo de toda formação do sujeito.

Para Conceição “[...] é a fase ali que as crianças, elas estão no ápice de aprender e a gente tem que aproveitar essa fase. Então, tudo que for para o crescimento e desenvolvimento da criança eu tenho que aproveitar [...] **porque é a base**, né, de tudo”. É interessante observar na fala de Conceição que ela usa duas vezes a palavra “aproveitar” evidenciando assim uma preocupação em relação à necessidade de as professoras e professores de Educação Infantil desenvolverem um trabalho pedagógico com objetivos e práticas intencionais que contribuam com o complexo processo de desenvolvimento humano na infância.

Na visão de Maria, a Educação Infantil é “muito, muito importante”:

[...] **é justamente a base**, né, de toda a educação, de todo o seu futuro. Então é muito, muito importante a educação infantil. É aquilo que forma, se feita bem. Porque tem isso também, né, porque tem muitas vezes de, infelizmente,

²⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 09/05/2023, na cidade de Manaus.

estão fazendo educação infantil um pré-ensino fundamental [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023, grifo nosso).

Em sua fala, Maria denuncia as ações de antecipação e abreviamento da infância como realidade presente na Educação Infantil, o que para Pederiva, Costa e Mello (2017, p.15) “submete as crianças pequenas a rotinas entediadas e repetitivas que obstaculizam o brincar e outras formas de atividade que podem potencializar o desenvolvimento da personalidade e da inteligência na infância”. Pode-se destacar, ainda, na fala de Maria a questão da Educação Infantil vista como base “de todo o seu futuro”. É importante que se diga que precisamos compreender o caráter presente do trabalho desenvolvido na Educação Infantil no sentido de promover a formação da inteligência e da personalidade das crianças a partir da organização das experiências que as crianças vivem no hoje, ratificando assim, o que Maria coloca como condição para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Lourdes vê a Educação Infantil como *primordial*. Em sua fala, destaca aspectos importantes das práticas educativas como acolhimento, afetividade e desenvolvimento infantil, enfatizando a necessidade de a criança ser “bem trabalhada”

A Educação Infantil é a **base** do ser humano. Por quê? Porque se a criança tiver, é, como se fosse assim, um alicerce [...]. A Educação Infantil é o alicerce da educação. A criança foi bem trabalhada aqui na Educação Infantil, foi bem explorada, foi bem assistida, foi bem acolhida, quer dizer, ela vai desenvolver em todos os aspectos, né. Se ela for bem acolhida afetivamente ela, a criança, certamente ela será uma criança afetuosa também. Porque ela foi acolhida, ela vai saber acolher também, né. Se a criança foi bem trabalhada, a coordenação motora ela vai se desenvolver, e ela vai aperfeiçoando cada vez mais as suas habilidades, né. Então assim, para mim é primordial, porque aqui você não tem aquele negócio, principalmente aqui, com a nossa proposta, de copiar, não, a criança vai se desenvolvendo no ritmo dela. Nenhuma criança é igual. Tem crianças que se desenvolvem mais rápido, tem outras que não, né. Tem umas que têm uma coordenação motora excelente, habilidade motora excelente, mas têm baixa estima, não se sentem fortes emocionalmente. Quer dizer, então, varia muito o conjunto, e um aprende com outro (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Lourdes, 21/06/2023, grifo nosso).

Quando identifica a Educação Infantil como *base*, como alicerce da educação, Lourdes enfatiza a necessidade de o trabalho docente considerar as diferenças individuais no processo de desenvolvimento infantil, “Nenhuma criança é igual”, compreendendo que cada criança apresenta uma situação social de desenvolvimento específica, ou seja, traz a “experiência por ela acumulada que é internalizada sob a forma de qualidades humanas em desenvolvimento” (Teixeira; Barca, 2017, p. 31). No entanto, Lourdes vai além, direcionando seu olhar para a

capacidade humana de aprender em cooperação “um aprende com o outro”, ratificando a importância da atuação docente de estimular entre as crianças a ação coletiva, a cooperação e a solidariedade, promovendo, assim, aprendizagem e desenvolvimento.

Delari Júnior (2013), a partir da concepção vigotskiana, nos indica que a cooperação é um dos três critérios éticos da concepção de ser humano, a saber: *superação, cooperação e emancipação*. De acordo com Teixeira e Barca (2017, p. 34), a superação compreende a necessidade de “irmos além dos nossos limites individuais”, a cooperação é “essencial para o avanço de nossos potenciais” e a emancipação gera “autonomia e liberdade como valores essenciais no processo de formação humana”. Para as autoras, essa concepção de ser humano deve orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil para promover “a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança”.

Lourdes nos indica, ainda, dentro de sua visão de Educação Infantil que “Se ela for bem acolhida afetivamente ela, a criança, certamente ela, será uma criança afetuosa também. Porque ela foi acolhida, ela vai saber acolher também, né”. É importante compreender que cada criança vive uma realidade social singular, composta de particularidades. As diferentes relações sociais vividas pela criança, não somente na escola, contribuem para a formação da sua personalidade, no entanto, é igualmente importante considerar a criança como sujeito social ativo que atribui sentido ao que vive, por isso, precisamos compreender que “o vivido social e coletivamente não é internalizado pela criança como se fosse um espelho. Os processos vividos no plano social são reconstruídos pela criança no plano psicológico” (Teixeira; Barca, 2017, p. 33). Daí o papel “primordial” da Educação Infantil: organizar o meio social educativo, criando possibilidades de reconstrução, possibilidades para o desenvolvimento humano infantil.

Nas falas das professoras podemos perceber que os sentidos atribuídos tanto ao conceito de criança quanto ao da Educação Infantil apresentam termos ou elementos (às vezes em comum) como: *pesquisa, estudo, aprender, desenvolver, base*, o que revela uma visão que compreende a criança, a Educação Infantil e seus processos em uma perspectiva de valorização e respeito ao que é fundamental: a educação que promove a formação, buscando desenvolver o ser humano em suas máximas possibilidades.

Ao iniciar essa seção, procuramos discutir as concepções de criança e Educação Infantil relacionando-as ao processo de desenvolvimento humano. Para tanto, buscamos, ainda que de forma breve, a historicidade do atendimento à infância e priorizamos o olhar para a criança e a Educação Infantil na legislação educacional brasileira a partir do RCNEI (1998), das DCNEI (2009) e da BNCC (2017). Ao final, estabelecemos um diálogo com as professoras do CMEI Hermann

Gmeiner sobre suas visões de criança e Educação Infantil. Na próxima seção, apresentaremos algumas considerações sobre a perspectiva da criança como sujeito de direitos.

3.1.1 A criança como sujeito de direitos

Dentro da perspectiva da constituição do olhar docente, objeto de estudo desta investigação, emerge a reflexão sobre a criança como sujeito de direitos como questão fundamental para orientar o olhar, o pensar e agir docentes na Educação Infantil. Ampliando-se essa discussão, cabe-nos pensar sobre o lugar que a criança ocupa nas situações vividas e como organizar o meio social educativo para promoção de seu desenvolvimento. Para tanto, nos questionamos: o que significa considerar a criança como sujeito de direitos? Qual a implicação desta questão para o trabalho pedagógico docente? Como desenvolver um trabalho que considere a criança como sujeito de direitos?

Para a professora Fátima, a criança “[...] é um ser de direitos, [...], devido aos estudos, aos avanços da neurociência, dos marcos do desenvolvimento, hoje a gente compreende a fase da infância, que ela precisa ser respeitada, não transformar a criança como um mini adulto. [...]”²⁵. Corroborando a afirmação de Fátima, podemos afirmar que considerar a criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la como ser humano em desenvolvimento, não um “mini adulto”, que participa como elemento ativo das relações sociais concretas vividas por ela, necessitando ser respeitada em suas características, interesses e motivos (Folque, 2017) e que precisa participar das atividades próprias da cultura como condição de humanização, ou seja, como condição para apropriação e formação das qualidades específicas humanas.

No entanto, Abramowicz e Kramer (2023, p. 2) denunciam que as crianças “[...] são alvo de inúmeras violências, num mundo inteiramente adultocêntrico que determina e direciona para elas um lugar social menor, onde as crianças não são escutadas nem valorizadas nem consideradas como pessoas que sentem, compreendem, agem”. Diante de tal realidade, faz-se necessário compreender qual o papel da educação e da escola no processo de transformação social que compreenda *de fato* a criança como sujeito *de direitos*, em que ela possa ter prioridade ao falar, sendo escutada e entendida.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a educação e os processos educativos na escola são essenciais para o processo de formação humana (Teixeira; Barca, 2017). A criança aprende desde que nasce e aprender significa relacionar-se com pessoas, objetos e o mundo a sua volta,

²⁵ Entrevista de pesquisa concedida em 23/06/2023, na cidade de Manaus.

atribuindo sentido a isso. Portanto, a construção do conhecimento se dá nas experiências vividas, nas relações com os outros e com o meio. Entender que a educação, e de modo especial a educação escolar, tem papel essencial nesse processo é fundamental, pois, “Na escola, nós, professoras e professores, somos esse outro que conhece e apresenta o mundo para as crianças, ainda que não sejamos os únicos, pois entre as próprias crianças vemos se estabelecer essa relação de troca e compartilhamento de conhecimentos [...]” (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p.14).

A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. O lugar que a criança ocupa nas relações é a força de seu desenvolvimento. Se na relação ela é invisibilizada ou desconsiderada, isso vai se refletir em seu desenvolvimento. Ao contrário, se é vista como capaz e com amplas possibilidades, ela vai ser reflexo disso. Tudo depende da concepção de criança que nos orienta, de como enxergamos o processo de desenvolvimento humano e a escola da infância - a Educação Infantil.

É por isso que, para a professora Graça, há uma relação entre a criança ser sujeito de direitos e ter o seu tempo e espaço respeitados

[...] antes de tudo a criança, é um **sujeito de direitos**, enquanto sujeito eu devo respeitar esse andamento dela próprio, que é o andamento dela, que é claro, com o estímulo do professor, com as atividades propostas, é, com, não é o controle, eu sempre falo para os professores, que tu não tens que ter o controle, tu tens que ter uma **conexão**. A partir do momento que o professor estabelece uma conexão com a criança, independente dela responder aquela máxima de aprender combinados e regras ele vai conseguir responder a aprendizagem, dentro do padrão dele, dos limites dele, respeitando **o tempo e o espaço da criança**. Então, assim, a gente respeita, respeita muito aqui na escola [...] ²⁶ (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023, grifo nosso).

Para Graça, o respeito ao tempo e espaço infantis está relacionado a uma necessária conexão do professor com a criança, entendendo essa conexão como parte do processo social de interação entre os seres humanos e que na Educação Infantil, representa também a possibilidade de conhecer as crianças e assim promover situações e ambientes, dentro do tempo que a criança precisa, que favoreçam experiências significativas para elas, enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

²⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 24/04/2023, na cidade de Manaus.

Por outro lado, além dessa interação entre as pessoas, também é igualmente necessário às crianças o desenvolvimento de uma relação com a cultura, “[...] não enquanto ser dominado por conteúdos cristalizados face aos quais a criança não exerce nenhuma ação, mas sim enquanto fruidor e autor ao se envolver nas atividades culturais com os adultos e com os seus pares (Folque, 2017, p. 52)”.

Nessa linha, pode-se inferir que experiências pobres na escola não promovem o conhecimento, sendo necessário oferecer às crianças a oportunidade de participar em atividades conjuntas, que possibilitem participar dos modos culturais de construção do conhecimento (Folque, 2017) e da apropriação da produção cultural da humanidade (objetos, materiais, hábitos e costumes, a língua e toda criação humana). O conhecimento não pode ser transmitido, ele é construído pelo sujeito a partir das experiências vividas com a ajuda de parceiros mais experientes, em um contexto que ele verdadeiramente participe.

E a reflexão da professora Graça continua

[...] Então quando você muda o foco, você vê que a criança é o sujeito de direitos, como eu te falei, e é um sujeito cognoscente, que ele tem sim a capacidade de decidir [...] que você pega e já coloca a criança no centro, aí você realmente, volta e meia, tem que estar se revisitando. Por quê? Porque elas têm tanto para ensinar para a gente, a gente só tem que orientar. Então a criança, eles viam a criança realmente como ser passivo, mesmo sem se perceber, porque quando você traz coisas prontas para a criança, você acha que **a criança não tem capacidade** e ela tem (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

Olhar a criança como sujeito de direitos requer conceber a criança como capaz, como aquela que ocupa um lugar ativo nas interações e práticas educativas. Implica, como afirma Graça, “estar se revisitando” no pensar e agir docentes, no trabalho pedagógico realizado a cada dia, com cada criança, a fim de garantir a participação das crianças em atividades culturais verdadeiras, “atividades que reproduzam, pela sua forma, os traços essenciais das atividades humanas” (Leontiev, 1978), atividades que possibilitem a apropriação do sentido social e a possibilidade da criação de significados próprios.

Assim, a breve reflexão sobre a criança como sujeito de direitos nos direciona ao lugar que a criança ocupa como ser social, histórico e cultural, capaz de agir sobre o seu próprio processo de humanização e dos que estão a sua volta, tendo o meio social educativo como espaço e tempo de interação, de trocas de experiências e realização de atividades, que podem promover o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, como veremos no próximo item.

3.2 Desenvolvimento humano na infância

Diante da complexidade do desenvolvimento humano (Mukhina, 2022; Vigotski, 2018, 2021) reconhecemos, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, que “o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências - das vivências, das aprendizagens - que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações” (Teixeira; Barca, 2017, p. 33). Nesse sentido, é importante que se diga que a condição biológica de sermos dotados de um cérebro humano não é o suficiente para nos tornarmos humanos, pois necessitamos das *condições humanas de vida e educação* para que isso aconteça, o que nos leva a considerar que “o processo de desenvolvimento é essencialmente um processo de educação” (Teixeira; Barca, 2017, p.34) porque ele não acontece espontaneamente e muito menos de forma isolada.

Ainda que compreendendo a abrangência dessa dependência estabelecida entre a relação de adultos e crianças e o desenvolvimento humano, assim como do processo educativo, priorizamos neste momento, em respeito aos nossos objetivos de estudo, focar na importância da qualidade dos processos desenvolvidos na escola da infância a partir de uma abordagem Histórico-Cultural. Assim, nesta seção, vamos discutir de que forma ocorre a construção de conhecimentos e a formação social, cultural e histórica das crianças a partir da perspectiva escolar e em seguida buscar compreender a importância do desenvolvimento omnilateral como necessidade da formação humanizadora na infância.

3.2.1 O processo educativo e o desenvolvimento social, cultural e histórico da criança

A criança *se torna* humana. Para que isso aconteça, ela necessita adquirir um comportamento humano, precisa aprender com outras pessoas a assimilar o mundo a sua volta, assimilar a cultura humana. Com a ajuda contínua e a convivência com adultos e crianças mais experientes ela vai se apropriando de tudo, tomando posse de uma *herança social*, em que os bens culturais, materiais (objetos, moradias, equipamentos) e não-materiais (linguagem, artes, ciências) que foram elaborados pelas gerações anteriores e que sintetizam os conhecimentos, as experiências e as qualidades psíquicas produzidas pelo homem na sociedade, são apropriados simultaneamente no processo de educação. É por isso que Duarte (1999) compreende a formação de todo ser humano como processo que de forma dinâmica sintetiza o conjunto dos elementos produzidos pela história humana.

Essa capacidade de aprender, denominada de *plasticidade cerebral* (Mukhina, 2022), é uma característica específica do cérebro humano, diferenciando-o do cérebro dos animais. Ao

nascer, a criança é dotada de necessidades orgânicas e de mecanismos reflexos, que a partir das influências do meio ambiente produzem reflexos de proteção e orientação, sendo esses últimos, a base natural para captar e elaborar as impressões externas. É na infância também que ocorre a maturação intensiva do organismo humano, sendo a maturação do cérebro essencial para o desenvolvimento psíquico da criança (Mukhina, 2022).

Todas essas condições naturais em que transcorre o desenvolvimento psíquico (compreendido como o reflexo subjetivo da realidade objetiva) são absolutamente necessárias para esse processo de desenvolvimento, mas o que é determinante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores²⁷ - fala, imaginação, pensamento e todas as outras funções que constituem a inteligência e personalidade da criança, são suas *condições de vida e educação*, sendo a *experiência social fonte de desenvolvimento*.

Para que as crianças possam aprender, elas necessitam estar envolvidas em atividades complexas e multidimensionais, assim como é a vida, em atividades culturais autênticas para que possam desenvolver suas capacidades humanas. Cabe à escola da infância e aos seus educadores a responsabilidade de impulsionar os processos cognitivos e sociais infantis pois “Não podemos esquecer que a aprendizagem, numa perspectiva histórico-cultural, não é algo que se dê de dentro da criança, mas sim no contexto em que ela participa” (Folque, 2017, p. 53).

Nesse sentido, todos os momentos são momentos de aprendizagem e nada mais legítimo do que aproveitar os momentos do dia a dia na escola e as possibilidades que eles trazem para construir o conhecimento e a formação social, cultural e histórica das crianças (figura 3). Durante a pesquisa de campo, nos dias observados e também nas conversas informais e nas entrevistas realizadas, ficou evidente a preocupação das professoras e a importância atribuída para que em todos os processos, as crianças exercessem sua autonomia e manifestassem um papel fruidor e criador nas interações educativas, demonstrando um esforço no pensar e agir docente para introduzir as crianças nos modos culturais de construção do conhecimento, indicando uma visão de criança capaz e ativa no processo de aprendizagem e que ocupa um lugar de destaque na Educação Infantil.

²⁷ Segundo Vigotski (2018), as funções psíquicas superiores (ou funções psicológicas superiores) – FPS – são as características superiores específicas do homem que surgem inicialmente no processo de desenvolvimento como formas de comportamento coletivo, ou seja, como forma de colaboração na interação com outras pessoas para, somente depois, se tornarem funções internas individuais da criança.

Figura 3 - Crianças em atividades cotidianas no CMEI Hermann Gmeiner



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Fazer um bolo ou outras receitas, dobrar lençóis após o descanso, cuidar das plantas e vestir-se após o banho são exemplos de atividades que fazem parte do contexto das crianças desde o maternal, em que estão as crianças de 3 anos no CMEI Hermann Gmeiner. Essas atividades privilegiam interações de qualidade, nas quais crianças e adultos, *num encontro afetivo e cognitivo* (Folque, 2017), são desafiados a construir significados partilhados e estabelecer uma comunicação baseada no respeito e compreensão mútua e na valorização das diferentes experiências de vida, levando a criança ao desenvolvimento de novas necessidades e a ampliação de seus repertórios de vida.

A seguir, apresentamos um episódio como exemplo, a *hora do banho*, como atividade cultural autêntica, prática, vivenciada na escola pelas crianças de 3 anos. Vejamos:

As crianças retornam para a sala após brincarem no pátio coberto ao lado do parque. A professora Maria solicita: “vamos tirar o sapato e colocar o chinelo”. Há uma sapateira pendurada na parede próxima da porta e as crianças retiram os chinelos que estão lá, guardando os tênis ou sapatos que estavam usando. A professora Maria orienta: “primeiro os meninos”. Os meninos saem da sala com a professora Maria para o pequeno pátio localizado entre a sala de referência e os banheiros, enquanto as meninas permanecem na sala brincando com massinha com a professora Paulina. Os meninos pegam suas mochilas que estão enfileiradas no corredor anexo ao pátio e levam para a frente do banheiro, escolhendo uma das cadeiras infantis que ficam próximas à porta do banheiro. Cada criança coloca as roupas limpas e a toalha em cima da cadeira, em seguida, tiram a roupa que estão usando, geralmente a farda, e guardam dentro da mochila entrando no banheiro em seguida com a professora. A professora Maria solicita que façam xixi no vaso e em seguida as crianças começam o banho com as orientações da professora: “molha a cabeça, pega o sabonete... (Maria espirra sabonete líquido na cabeça e nas mãos das crianças), “lava o bumbum, o pênis, isso... eu quero ver espuma, pronto... podem tirar o sabonete”. Após concluírem o banho saem do banheiro e começam a se enxugar com a toalha que haviam deixado em cima da cadeira. Começam a vestir as roupas com a orientação da professora Maria: “primeiro a cueca, pode sentar, fica mais fácil para vestir”. Maria vai orientando e ajudando, mas principalmente encoraja e parabeniza quem vai conseguindo se vestir, incentivando a autonomia a todo momento e dando também uma ajudinha aqui, outra ali. Uma criança

diz: “o neném não consegue vestir a camisa”. Maria responde: “mas não tem neném aqui, vamos...você consegue”, orientando e ajudando o pequeno. Os meninos retornam para a sala, agora é a vez das meninas (Diário de Campo, 09/05/2023).

Percebemos, nesse episódio de interação que faz parte da rotina dessa turma, que se trata verdadeiramente de uma atividade complexa para a criança, sendo um hábito que é produto do desenvolvimento histórico e cultural e que precisa ser ensinado à criança, apresentando um conjunto de ações e operações (Leontiev, 1978) cujo domínio exige a apropriação de processos cognitivos, instrumentais e físicos (sequência de ações utilizadas como pegar a toalha antes do início do banho, utilização adequada da água e do sabonete). No entanto, sabemos que tanto as famílias quanto as escolas da infância, por desconhecimento, mas principalmente pela pressa, transformam esse momento em algo mecânico, reduzindo a possibilidade de apropriação dos processos sociais e cognitivos e empobrecendo as relações estabelecidas.

Ao analisarmos este episódio, podemos compreender a importância da forma como nos relacionamos com as crianças e a importância das vivências para o seu desenvolvimento, percebendo que a *hora do banho* vai muito além dos benefícios físicos como a higiene corporal, a possibilidade de refrescar-se e o relaxamento. É uma atividade que, pela forma como é conduzida, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo, permite que o desenvolvimento ocorra gradativamente, mediante a convivência diária entre as crianças e das crianças com a professora, ou seja, nas relações humanas. À medida que se comunica e interage com a professora e seus colegas a criança aprende a realizar o autocuidado, a utilizar os recursos e materiais (vaso sanitário, água, sabonete), aprende a usar as palavras e seus significados, assim como atribui sentido à atividade com base na experiência vivida. É importante que se diga também que a forma tranquila, paciente e afetuosa com que a professora conversa com as crianças, fazendo a mediação nas experiências do banho e vestir-se da criança estabelece uma relação íntima e pessoal, em condições de segurança, confiança e de emoções positivas, despertando nelas a condição de sujeitos de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em outro episódio de banho, alguns dias depois, a professora Maria comenta: “é por isso que as mães trocam eles... é uma eternidade”, referindo-se ao tempo que as crianças necessitam para tomar banho e vestir-se. Muitas vezes os adultos fazem por ela o que poderia fazer por si, na maioria das vezes, para agilizar o processo, impedindo que a criança realize as ações de forma colaborativa: lavar e enxugar seu corpo e vestir suas roupas. É importante compreender a importância da ação colaborativa para o desenvolvimento infantil, pois o auxílio

e a participação do adulto nas atividades possibilitam o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança (Vigotski, 2018).

E Maria continua sua reflexão:

[...] esse não fazia nada [olhando para Heitor (3a,6m)], nem a garrafa ele pegava. Agora já tá vestindo até a cueca”. [Heitor pede ajuda tentando vestir o short, a professora o auxilia]. “Ramon (3a,9m) já sabe tudo, veste a camisa e tudo, tá 10!” [Ramon dá um sorriso]. “O Laio (3a,9m) também. Vou comprar pente para vocês aprenderem a se pentear, mas precisa ser vários, só um não dá”. Nesse momento, Davi (3a,6m) que também está se arrumando chama o colega: “Ramon, olha!” [mostrando o short que conseguiu vestir] (Diário de Campo, 18/05/2023).

A partir da fala da professora podemos perceber que as crianças precisam de tempo e espaço para o seu desenvolvimento, sendo necessário que nós, professoras e professores da Educação Infantil tenhamos uma postura reflexiva em relação à forma como organizamos os contextos educativos, a partir de um pensar e agir para criar condições de possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para que isso aconteça precisamos substituir dependência e alienamento pela ação colaborativa e pela autonomia (Martinez, 2017). Quando é imposto à criança que viva o dia a dia na instituição escolar sempre à espera das determinações do professor (dependência) tornando-a alheia ao processo educativo (alienamento), deixamos de oportunizar experiências e trocas (ação colaborativa), limitando a expressão, os processos de imaginação e criação da criança, enfim, deixamos de contribuir para a participação ativa da criança nos processos (autonomia) que só é possível de ser desenvolvida pelas oportunidades que elas têm verdadeiramente de participar e quando o professor apresenta um olhar e uma escuta atenta a todas e a cada uma das crianças e suas possibilidades de desenvolvimento.

Não queremos, contudo, dizer que todos os processos vividos em uma ação colaborativa, como os episódios do banho, por exemplo, afetam todas as crianças de uma mesma maneira, ou ainda que formas desafiadoras de vivenciar as atividades culturais levam as mesmas possibilidades de apropriação de processos cognitivos e sociais e de desenvolvimento da humanidade. Queremos dizer sim que, a partir das ações colaborativas vivenciadas nas atividades culturais há uma busca, um movimento de combate à fragmentação da criança e do conhecimento e do modelo escolar tradicional buscando, em contrapartida, favorecer uma perspectiva de escuta verdadeira e de compreensão da criança e dos significados que ela atribui às atividades de que participa, visando a adequar as interações propostas e o contexto educativo para criar possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Percebemos nos episódios de interação que acompanhamos na pesquisa de campo na escola, que a criança vivencia as experiências, internalizando-as para externalizá-las posteriormente, em um constante processo de experiências, apropriações e compartilhamento (Martinez, 2017). Tal processo corresponde à *lei geral do desenvolvimento psíquico* ou *lei genética geral do desenvolvimento cultural* formulada por Vigotski (2018) segundo a qual todas as funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, a imaginação, a memória e todas as funções superiores que compõem a inteligência e a personalidade da criança se manifestam de duas maneiras: primeiro têm um caráter social (vivido com outra/s pessoa/s) e depois apresentam um caráter individual (vivido internamente), ou seja, os processos vividos pela criança com os outros passa por uma reelaboração no plano psicológico de forma dialética, como um movimento espiral que volta ao ponto inicial, mas em outro nível, o nível intrasubjetivo.

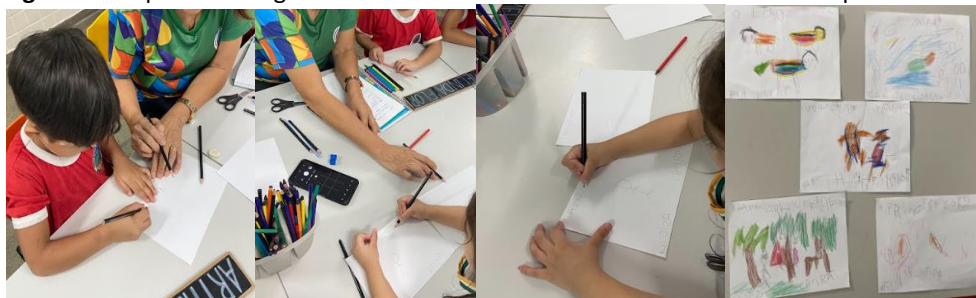
Outro importante conceito da Teoria Histórico-Cultural que precisa ser considerado no processo educativo é a *zona de desenvolvimento próximo*. A zona de desenvolvimento próximo ou iminente representa as funções que estão em processo de amadurecimento, que ainda estão acontecendo e que, portanto, apresentam-se como possíveis e prestes a acontecer. As capacidades que se localizam nesta zona podem ser notadas nas ações colaborativas, porque a criança pode realizá-las apenas com a ajuda dos parceiros mais experientes e, mais tarde, autonomamente. A seguir, apresentamos um episódio observado no CMEI que exemplifica o conceito zona de desenvolvimento próximo.

A professora Lourdes distribui papel (folhas de papel A4 cortadas ao meio) para que seis crianças (4 anos) façam os desenhos das histórias preferidas (as crianças e a professora estão sentadas, as mesas e cadeiras do mobiliário da sala estão arrumadas uma ao lado da outra, formando assim um “mesão”. Em cima das mesas um porta lápis com divisórias com lápis pretos e lápis de cor, além de borrachas e apontadores). A professora, que está sentada estrategicamente em uma cadeira centralizada, está com o seu caderno de registros e caneta, o Diário de Classe e o celular, que utiliza para fazer os registros fotográficos das produções das crianças. Para iniciar a atividade, a professora Lourdes pergunta: “O que a gente escreve primeiro na folha?” As crianças prontamente respondem: “O nome”. Lourdes exclama: “Isso, muito bem! Vou orientar a escrita do nome”. Gabriel se apressa: “Vou buscar meu negócio”. Lourdes o corrige: “Vai buscar a ficha com seu nome”. As crianças então levantam para buscar as fichas que estão fixadas em um mural na parede, próximo ao calendário de madeira. E Lourdes continua: “A primeira letra do nome. Qual é o nome da primeira letra do seu nome? (pergunta de cada criança até que todas respondam). Lourdes orienta “Faça a letra de seu nome”. Gabriel solicita: “Preciso que você me ajude nessa aqui, é muito difícil!” (apontando para a letra N, de Henrique. No dia anterior Gabriel também esboçou sua dificuldade em relação a letra N do seu segundo nome). Lourdes ajuda Gabriel dando orientações sobre o movimento necessário para

fazer a letra “N”. Continuando a observação, parabeniza outra criança: “César, muito bem! Escreveu direitinho”. A professora vai auxiliando as crianças na escrita de seus nomes. Ela orienta o movimento para a escrita das letras e a todo momento elogia as crianças. Com paciência, ela auxilia e incentiva a escrita dos nomes e também escreve o nome das histórias preferidas das crianças em outra folha de papel, solicitando que cada criança escreva em sua folha junto ao desenho o nome da história correspondente. As crianças demonstram muito envolvimento e dedicação na realização da atividade, em especial nas ações de escrita (Diário de Campo, 07/07/2023).

Esse exemplo nos mostra como as crianças são capazes de realizar atividades em colaboração que ainda não realizam sozinhas. Ao escrever o próprio nome com o auxílio da professora, assim como o nome das histórias preferidas, as crianças demonstram que tal habilidade está em processo de formação, ou seja, estão em sua zona de desenvolvimento próximo e que muito em breve elas escreverão sozinhas. E para que isso aconteça, é importante destacar a importância do adulto no processo, no caso da professora, pois a partir de suas intervenções como parceira mais experiente, ela contribui para que as crianças aprendam, superando assim suas dificuldades iniciais: “Preciso que você me ajude nessa aqui, é muito difícil!”. É importante também destacar a qualidade dessas intervenções porque somente o fato de estar junto a criança não é o suficiente, é necessário conhecer e acompanhar o processo de formação de cada criança, indicando a possibilidade de planejar e organizar as atividades, num processo permanente de observação e escuta ativa.

Figura 4 - Sequência fotográfica: A escrita do nome e o desenho das histórias preferidas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Elaborada pela autora, 2023.

Antes da *atividade do desenho*, onde destacamos a escrita do nome, as crianças participaram da *atividade da história preferida* (figura 4), que foi organizada a partir de perguntas que a professora fazia a cada criança, enquanto as outras acompanhavam (atentamente) e aguardavam a vez. As perguntas orientadoras da atividade eram: “Qual sua história preferida?”, “Você sabe contar a história?”. Quando as crianças respondiam apenas com o nome de uma personagem a professora perguntava: “Mas qual é o título da história?”, “Qual

é o nome?” As crianças então contavam suas histórias preferidas, mobilizando seus conhecimentos, enquanto a professora gravava o vídeo e fazia anotações em seu caderno. Essa atividade também permite a professora perceber o nível de desenvolvimento real da criança para assim agir na sua zona de desenvolvimento próximo. Segundo Mukhina (2022, p. 50), “o ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o próximo passo”. Como sabemos, a criança se desenvolve a partir das experiências vividas, nesse caso, para ter uma história preferida, ela vivenciou adultos ou crianças mais experientes lendo ou contando essa história, o que possibilitou seu processo de internalização e a capacidade de reproduzi-la quando solicitado, cumprindo assim, o papel diretivo do ensino de impulsionar o desenvolvimento psíquico.

É por isso que, ao concluir a atividade da história preferida, Lourdes fez o seguinte comentário:

Eu acho assim, o importante é estimular a criança, mesmo que ela ainda não consiga contar a história. Ela aos poucos vai aprendendo e na próxima vez ela vai se sair melhor [...] você ouvindo a criança, orientando, não precisa massacrar. Olha aqui, quanta coisa maravilhosa que eles fazem, que eles aprendem, é só ajudar. Nem todos conseguem logo, mas aos poucos eles vão se desenvolvendo e logo o resultado aparece (Diário de Campo, 07/07/2023).

Sendo assim, compreendemos que conceito de zona de desenvolvimento próximo, alinhado aos outros conceitos discutidos até aqui, indicam a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico desenvolvendo na Educação Infantil, a partir da realidade, em que planejamento e organização visem a contribuir com o desenvolvimento social e da personalidade da criança e com sua compreensão de mundo, um trabalho movido por uma intencionalidade educativa, capaz de intervir nos processos, criando possibilidades de desenvolvimento para a criança.

Dada a importância dessa intencionalidade e intervenção educativa, precisamos considerar no nosso pensar e agir docentes que a cultura faz parte da vida humana. Desde que nascemos, estamos imersos na cultura, o que significa dizer que estamos rodeados da produção histórica da humanidade, do trabalho criador de homens e mulheres. É por isso que Duarte (1999) nos esclarece que o processo de formação de todo ser humano inicia ao se apropriar dos objetos, das maneiras de agir e da linguagem. Aprendemos a manusear os objetos e nos apropriarmos dos sentidos sociais atribuídos a eles, aprendemos a nos comunicar e a apresentar um comportamento social adequado, ou seja, dentro dos padrões sociais estabelecidos e que

nos permite o reconhecimento enquanto seres humanos, sujeitos sociais e produtores de cultura.

Nesse sentido, a educação escolar não pode estar desvinculada da cultura (Gewerc, 2021; López, 2018; Pereira, 2016; Rinaldi, 2014; Santos, 2021), pois “o papel da educação (da escola e do professor) é justamente possibilitar experiências com a cultura para o desenvolvimento humano” (Barros; Pequeno, 2017, p. 81). As crianças ao agir e interagir, ao participar ativamente de atividades coletivas proporcionadas na escola têm a oportunidade de vivenciar os modos culturais de construção do conhecimento e o acesso ao trabalho criador acumulado historicamente pela humanidade.

A partir dessas reflexões podemos considerar que o desenvolvimento da criança é social, é cultural e é histórico. Social porque a criança precisa aprender com os adultos ou com outras crianças mais experientes nas diferentes relações sociais de que participa. Cultural porque para que ocorra o desenvolvimento humano, a criança necessita se apropriar dos bens culturais, ou seja, dos objetos, das palavras, das artes, dos costumes e de tudo que foi acumulado historicamente pela humanidade, e histórico porque “transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem um fim” (Vigotski, 2018, p. 18), ocorrendo, portanto, em ciclos de vida, ou etapas etárias- primeiro ano de vida, primeira infância e infância pré-escolar.

É por isso que é importante compreender que “[...] A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana” (Duarte, 1999, p. 13) e que todos os conceitos, concepções ou aspectos do desenvolvimento humano abordados até aqui estão entrelaçados e fazem parte de uma perspectiva de educação fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, representando os eixos principais a serem considerados nesta pesquisa que busca compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner. Assim, podemos inferir que a organização do processo educativo pode contribuir com o desenvolvimento omnilateral, ou seja, com o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, como veremos a seguir.

3.2.2 Desenvolvimento omnilateral: crianças estimuladas, desafiadas e autônomas

A educação tem como fundamento contribuir para a constituição do homem como ser social, sendo necessário que esteja voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas em sua amplitude, ou seja, para a formação omnilateral do homem (Almeida, 2018;

Bissoli; Both, 2016; Vicentini, 2018). Partindo desse princípio, podemos nos perguntar: O que é o desenvolvimento ou formação omnilateral? Como surgiu? Qual sua relação com o processo educativo escolar? Como se relaciona com o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil? Como desenvolver um olhar, pensar e agir docentes voltados para a omnilateralidade?

O conceito de omnilateralidade surge a partir da teoria marxista ao analisar a relação do homem com a origem do trabalho, partindo da compreensão histórica do desenvolvimento humano e sua relação com a natureza. De acordo com Almeida (2018, p. 34) “O prefixo omni, utilizado por Marx remete à ideia do todo, do homem total” pois segundo o próprio Marx

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos de sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* [...] (Marx, 2004).

Portanto, para Marx, o *homem total* realiza a apropriação da essência humana por meio “das suas relações humanas com o mundo” de uma maneira *omnilateral*, ou seja, de uma maneira em que utiliza todas as suas experiências, conhecimentos, aptidões e qualidades psíquicas (Mukhina, 2022), buscando a apropriação da efetividade humana, ou seja, das características do gênero humano historicamente constituídas.

A princípio, o homem modifica a natureza a partir de suas necessidades de sobrevivência (abrigo e alimentação), numa relação de intervenção na qual a ação do homem – o trabalho – focalizada na produção de instrumentos, adapta a natureza as suas necessidades primárias e materiais de sobrevivência, num processo dinâmico e contínuo, criando novas necessidades, “necessidade do conhecimento (trabalho intelectual) para manutenção da vida” (Almeida, 2018, p. 36). A partir das novas necessidades, necessidades de natureza humana, que envolvem a *força criadora* do homem e sua capacidade de projetar, o trabalho é realizado com uma finalidade, para atingir um objetivo, constituindo-se, portanto, numa *objetivação humana* (Duarte, 1999; Toassa, 2005).

Transformando a natureza, o homem também se transforma: a partir do trabalho surgem os primeiros grupos humanos, emergindo assim como *ser social*. Conforme Duarte (1999, p.35), “[...] o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social.

Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem”.

Vivendo em sociedade, o homem continua objetivando-se, criando novas e atualizando suas necessidades, que são apropriadas e reelaboradas pelas novas gerações. No entanto, com o advento da sociedade capitalista e da divisão social do trabalho, há um rompimento desse ciclo, e a forma de produção e apropriação humana é totalmente afetada, sendo a formação omnilateral do homem conduzida a uma formação unilateral. Essa nova forma de relação com o objeto (desvinculada da necessidade), com a produção (voltada para o consumismo) e com o conhecimento (fragmentado e reduzido) traz consequências nocivas ao processo de formação humana.

Nessa perspectiva, quando se subtrai do homem a possibilidade de desenvolver-se em sua plenitude, bem como, restringe-se a oferta de conhecimento ao absolutamente necessário, para que ele ocupe um lugar no mercado de trabalho, impedindo-o de ter acesso ao que é mais desenvolvido em termos de cultura e tecnologia, retira-se dele a oportunidade de tornar-se integralmente humano (Almeida, 2018, p. 35).

Nesse sentido, a escola tem grande responsabilidade: proporcionar uma formação capaz de promover ao máximo as qualidades humanas, ou seja, uma formação omnilateral, na qual o processo educativo escolar possibilite o acesso ao patrimônio cultural mais elaborado, com vistas à formação de um homem total, autônomo e consciente, “integralmente humano”, capaz de se relacionar com a natureza, com seus semelhantes e com as outras formas de vida na terra de maneira responsável, buscando o respeito à dignidade humana e social. A escola precisa educar para a humanidade.

Para tanto, a escola necessita ser desenvolvvente desde o início, para todas as crianças, considerando todas as máximas possibilidades e potencialidades dos bebês e das crianças pequenas, superando todas as imposições degenerativas da sociedade e do capitalismo, como discutido ao longo desse texto. Nesse sentido, “Educação, cultura e desenvolvimento humano, para a teoria Histórico-Cultural, entrelaçam-se: ao garantir na escola da infância o acesso das crianças à cultura histórica e socialmente acumulada inclusive em suas formas mais elaboradas [...]” (Barros, Pequeno, 2017, p.86).

A partir dessa compreensão, percebe-se a importância de se estabelecer uma relação entre o olhar docente, mais especificamente sobre a criança e a Educação Infantil, e o desenvolvimento omnilateral. Para tanto, iniciamos ressaltando a importância da escuta e olhar atentos nos processos e relações estabelecidas na escola da infância, compreendendo a “Escuta

ativa e olhar atento (aberto) como ponto de partida e chegada para a atividade/atuação docente que busca desenvolver uma prática humanizadora” (Bissoli; Chagas, 2012, p. 18).

Compreendemos que a escuta e olhar atentos dos professores da Educação Infantil são os alicerces do papel de “organizadores do ambiente social educativo” (Vigotski, 2010) na medida em que a partir deles, os professores podem pensar, planejar, organizar e avaliar as relações sociais educativas, trazendo elementos do e para o cotidiano das crianças, que possam efetivamente colaborar para o seu desenvolvimento omnilateral, incluindo as relações da criança com as formas mais elaboradas da produção humana presentes na cultura.

Contribuindo ainda com essa discussão, apresentamos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural de “situação social de desenvolvimento” e de “atividade principal” ou “atividade guia”, como conceitos que se interrelacionam e que podem também contribuir para nossa discussão acerca do desenvolvimento omnilateral, o olhar e a atuação docente. Segundo Teixeira e Barca (2017, p. 34), a situação social de desenvolvimento compreende “o lugar que a criança ocupa nas relações sociais que participa, [e que] condiciona a forma da criança se relacionar com a vida em uma determinada idade e constitui a força que faz emergir as neoformações”. Entende-se, portanto, que, a situação social de desenvolvimento é o “produto”, ou ainda, é “fruto” da atividade principal (Teixeira; Barca, 2017).

Para Vigotski (1996) e Leontiev (1987), ao longo dos primeiros anos de vida, a criança vai assimilando sucessivamente vários tipos de atividades. De acordo com os autores, cada período de desenvolvimento é marcado por uma atividade principal, todas movidas pelas necessidades e interesses da criança no seu modo particular de se relacionar com o mundo (Folque, 2017). Sendo assim, os três tipos de atividades principais no período que corresponde à Educação Infantil são: *comunicação emocional, experimentação dos objetos e brincadeira²⁸ de papéis*. Para o primeiro ano de vida (do nascimento até 1 ano de idade), surge a *comunicação emocional* com o adulto como resultado da sua total dependência e contato permanente. Na primeira infância (entre 1 e 3 anos), o interesse da criança evolui para a *experimentação dos objetos* e ações, aprendendo a manejar os objetos imitando os adultos. Já a criança em idade pré-escolar (dos 3 aos 7 anos) apresenta a *brincadeira de papéis* como atividade principal em virtude do seu desejo de querer ser como o adulto, utilizando o faz de conta. “Estes são os

²⁸ Neste texto optamos por usar o termo brincadeira de papéis em concordância com o texto de Vigotski “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” do livro *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* organizado e traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, em 2021. Esclarecemos que são adotados diferentes termos por diferentes autores e tradutores, a saber: jogo de papéis (Folque, 2017); jogo protagonizado (Elkonin, 2009), jogo (Mukhina, 2022), brincadeiras de faz de conta (Harms; Clifford; Cryer, 2020).

verdadeiros motivos/interesses que orientam as crianças a participar nas atividades da cultura e que vão evoluindo com o surgimento de novas necessidades” (Folque, 2017, p. 59). Assim, as *atividades principais* representam, dentro das faixas etárias e períodos de desenvolvimento, a melhor maneira da criança se relacionar com o mundo a sua volta e a melhor maneira de aprender e se desenvolver.

Nessa direção, enfatizamos a necessidade de o professor e a professora da Educação Infantil conhecer essas e outras características do desenvolvimento humano para que possa realizar intervenções pedagógicas intencionais e significativas, intervenções que possam propiciar e potencializar a aprendizagem e a formação omnilateral das crianças, propondo, assim, experiências e atividades embasadas nas atividades principais de cada faixa etária e, principalmente, a partir de uma escuta verdadeira para “ [...] compreender a criança e adequar a sua interação com ela num verdadeiro encontro. [Isso] Permite ainda poder desafiar as crianças para novas possibilidades e interesses, ajudando a criar novas necessidades, dentro da zona de desenvolvimento potencial” (Folque, 2017, p. 59), colaborando com a situação social de desenvolvimento de cada criança.

É por isso que para Martinez (2017, p. 74), “[...] nossa ação educativa não precisa se estabelecer com a intenção de quantificar o desenvolvimento das crianças, mas sim, realizando um olhar e uma escuta atentos ao que a criança realizou ao longo do caminho percorrido [...]” valorizando, portanto, o processo vivido pela criança e seu potencial, proporcionando situações e possibilidades de desenvolvimento.

Então, podemos nos questionar: Como desenvolver um pensar e agir docente voltados para a omnilateralidade?

Além do olhar e escuta atentos, os professores da Educação infantil necessitam apropriar-se de pressupostos teóricos que viabilizem a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade, adotando práticas no trabalho educativo que priorizem a formação omnilateral. Nesse sentido, “[...] os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural oferecem apoio às suas ações pedagógicas, em bases teóricas que objetivam o desenvolvimento omnilateral do homem com início na mais tenra idade” (Almeida, 2018, p. 41).

Fundamentados nessa base teórica, compreendemos a educação como processo amplo da vida e, portanto, não limitado à escola. A criança desde o nascimento vive experiências a partir das relações sociais. Desde seu nascimento, vai acumulando experiências que são fontes de desenvolvimento. Tais experiências necessitam ser consideradas pelos adultos, assim como a importância dos *desafios* no contexto escolar na busca de uma formação omnilateral.

De acordo com Vigotski, são os desafios que impulsionam o ser humano ao desenvolvimento. O autor explica: “Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação” (Vigotski, 2009, p. 40). Tal afirmação nos conduz a refletir sobre a necessidade de nós, professores da Educação Infantil, considerarmos esse princípio em nosso pensar e agir junto às crianças, para assim, propor possibilidades de desenvolvimento. Daí a importância de o dia a dia da escola da infância ser permeado de novos questionamentos, situações e atividades que se apresentem como desafiadoras²⁹ e que levem as crianças a processos de observação, reflexão, imaginação e criação, o que também contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. “Sendo assim, nós, professoras e professores, podemos organizar o meio social educativo, provocando desafios para a criança” (Martinez, 2017, p. 74), indo além das atividades a que as crianças já estão habituadas, ampliando assim a visão e o universo de todos, crianças e professores, omnilateralmente.

Para Martinez (2017, p. 72) “[...] a criança deve ser autônoma em seu processo de desenvolvimento, sentir-se capaz, encontrar espaços e tempos para realizar diversas atividades, seja em situações reais ou por meio de suas brincadeiras [...]”. No CMEI Hermann Gmeiner pode-se observar que

[...] As crianças são incentivadas a desenvolver as atividades de forma livre e autônoma, ao mesmo tempo que as professoras estão sempre por perto, observando, demonstrando interesse, estimulando, auxiliando quando são demandadas e reconhecendo verbalmente os avanços conquistados pelas crianças. É perceptível a importância que as professoras e membros da equipe atribuem à autonomia das crianças no cotidiano do CMEI (Diário de Campo, 22/06/2023).

A importância que é atribuída à autonomia das crianças, como é valorizada e estimulada nos processos pedagógicos no CMEI Hermann Gmeiner ficou evidente no período em que estivemos realizando a observação das três turmas participantes da pesquisa, bem como, nas entrevistas realizadas. É importante que se diga que embora a autonomia das crianças esteja amplamente difundida no discurso educacional e contemplada como princípio nas leis e documentos norteadores da Educação Infantil em nosso país, ainda é uma realidade muitas vezes negligenciada ou inexistente em muitas escolas da infância. A nosso ver, tal fato pode

²⁹ Sobre a importância de propor atividades desafiadoras para as crianças, observar no capítulo seguinte no item *Noções matemáticas na Educação Infantil: muito mais que números e quantidades* a transcrição da atividade com formas geométricas na turma Tukano com crianças de 4 anos proposta pela professora Conceição.

estar relacionado as práticas tradicionais que ainda permanecem arraigadas em muitas escolas da infância que, em virtude da “ordem e bom funcionamento” da instituição, limitam as crianças a obedecer às ordens e comandos dos adultos, bem como, aos limites da “sala de aula” e refeitório.

No CMEI Hermann Gmeiner, as crianças expressam sua autonomia nas diferentes atividades, livres e direcionadas, quando por iniciativa própria, por exemplo, escrevem o próprio nome no quadro branco ou o da professora em seus desenhos/presentes, quando criam novas brincadeiras com materiais não-estruturados que são disponibilizados a elas, ou que por algum motivo, encontram-se ao seu alcance, e ainda, na escolha das atividades diversificadas, nas brincadeiras, no autocuidado (higiene, vestir-se, ir ao banheiro, beber água, aspergir álcool nas mãos, alimentar-se). Podemos dizer que todas essas manifestações de autonomia e também as outras não mencionadas aqui, são fruto das experiências das relações sociais vivenciadas pela criança, dentro e fora da escola, e de um trabalho pedagógico desenvolvido a partir de uma relação mais próxima à criança, fundamentada, como vimos antes, na escuta e olhar atentos, no diálogo constante e nas ações colaborativas.

Em relação à autonomia, a professora Graça afirma:

[...] A criança não tem como desenvolver a autonomia se eu vou deixá-la aleatória. Para ela entender, primeiro eu vou sentar, eu vou fazer a rodinha, eu vou fazer toda aquela rotina, que ela tem que se estabilizar e ela saber os momentos que vai acontecer, para ela não ficar aleatória. Então, o professor ele é, desde a hora que ele entra na escola, a gente fala, né, a educação integral é assim. A gente não trabalha com nada mimeografado, nada repetido [...] então a gente sempre trabalha a espontaneidade da criança e o professor ele tem que ser esse provedor para ela (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

Ao abordar a questão da autonomia, a professora Graça ressalta a grande importância do professor no processo educativo, destacando a necessidade de uma organização do meio social educativo que possa promover uma relação desenvolvente e capaz de gerar segurança para a criança, em que a qualidade da comunicação e das relações estabelecidas também colabore para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Nesse sentido, Martinez (2017, p. 72) esclarece que “[...] o papel do professor é organizar tais atividades com as crianças. O lugar do professor é estar junto com as crianças e não em posição superior a elas”. Portanto, podemos compreender que o *papel* e o *lugar* do professor estabelecidos pela autora estão relacionados à situação de “provedor” destacado por Graça, fornecendo o necessário e criando possibilidades para o desenvolvimento das crianças.

Nesse item, procuramos evidenciar a importante relação do processo educativo da escola da infância com o desenvolvimento omnilateral. Para tanto, ressaltamos a grande responsabilidade da escola em proporcionar às crianças uma formação capaz de promover ao máximo as qualidades humanas, com acesso ao patrimônio cultural mais elaborado. Como elementos desse processo, destacamos: a escuta e olhar atentos dos docentes, a apropriação de pressupostos teóricos do desenvolvimento humano e a importância dos desafios no contexto escolar. No próximo item, descrevemos e analisamos, a partir de sua história, o lócus de nossa pesquisa, o CMEI Hermann Gmeiner.

3. 3 Iniciando a mudança: o olhar indo além

Como vimos anteriormente, na seção 1, a história do CMEI Hermann Gmeiner é marcada por um processo de mudança do olhar. Um renovo pedagógico em que a visão de criança e da própria Educação Infantil apresenta um ressignificar, um novo sentido que é construído a partir da revisão de conceitos e das práticas dos profissionais docentes desta instituição.

Assim, considerando-se os objetivos da pesquisa, seguimos destacando a visão de criança e Educação Infantil presentes no PPP. De acordo com o documento “[...] a criança é um ser sócio-histórico-cultural, compreendendo-a numa perspectiva integral, valorizando os seus aspectos afetivos, psicológicos, motores, cognitivos, como também suas individualidades e subjetividades [...]” (Projeto [...]. 2017, p. 19). Já transparece aqui na concepção de criança a importância que a instituição atribui à formação integral, omnilateral, valorizando na criança a sua totalidade, em suas múltiplas dimensões, ao mesmo tempo que reconhece cada criança como ser único, singular, que se constitui a partir de suas relações sociais, históricas e culturais.

Em relação à Educação Infantil, o PPP aponta que “Haja vista que a educação infantil é a base para as outras etapas de ensino, [...] o currículo é importante” (Projeto [...]. 2017, p. 33), revelando uma visão que a considera como essencial ao processo escolar, destacando a importância do currículo para a construção dessa “base”. Adiantamos que discutiremos essa relação do currículo com o olhar docente no próximo capítulo.

A seguir, destacamos que necessidades geraram a busca por esse novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil que foi evidenciado no PPP da escola no ano de 2017, buscando, a partir da história, o início desse processo de “transformação social”. No item 3 do PPP, Histórico da Unidade de Ensino, encontramos as seguintes informações:

No ano de 2016 iniciamos efetivamente as práticas de uma escola democrática. Apesar da forma como iniciou o processo de democratização do nosso CMEI, pois tudo começou com uma organização de pais preocupados com ensino público, através de um movimento, do CEFA (Coletivo Escola Família Amazonas) em 2015, seus representantes visitaram várias escolas da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), registraram um projeto com objetivo de criar uma escola de ensino fundamental pública democrática dentro da concepção de educação integral, a qual seja garantida sua autonomia de gestão

financeira, pedagógica e administrativa e apresentaram para a Secretaria de Educação, assim, o CMEI foi escolhido para desenvolver o Projeto. Após várias visitas e estudos, em fevereiro de 2016 em reunião com representantes do CEFA, ONG ALDEIAS e SEMED no espaço do nosso CMEI ficou definido que iríamos abraçar essa nova concepção de educação, ou seja, iríamos trabalhar com a Educação Integral em tempo Integral e parcial, na perspectiva da escola democrática. A partir dessa decisão realizamos várias reuniões e encontros de estudo com pais, equipe escolar, CEFA, SEMED, ONG ALDEIAS, entre outros convidados com intuito de aprender e trocar experiências (Projeto [...]. 2017, p.16-17).

Percebe-se no Histórico do PPP que o processo de mudança ocorre a partir de uma demanda externa, de um movimento realizado por um coletivo de pais, que não fazia parte da comunidade escolar do CMEI, que buscava uma escola para implantação de um “projeto com objetivo de criar uma escola de ensino fundamental pública democrática dentro da concepção de educação integral”. É importante destacar que tal projeto foi pensado para uma escola de ensino fundamental, no entanto, o CMEI foi escolhido. Essa situação foi explicada no relato de Aparecida³⁰, professora que estava na gestão do CMEI na época, no trecho da entrevista que transcrevo abaixo.

[...] o CEFA [...] queria uma escola, então eles foram pesquisar no *Face* e viram algumas atividades nossas. E foi quando ela veio aqui conversar com a gente, a pedagoga, e eu logo disse que não, [...] só que ela me explicou muito – olha... porque a gente é uma equipe de estudiosos da UFAM, da UEA [...]. Mas realmente a gente não trabalhava, era normal e aí quando ela ia conversando comigo ela disse que tinha oficinas que ela poderia dar, né, [...] e achei legal e eu disse que ela podia... cursos, essas coisas, poderia fazer. E começou aí, mais ou menos, o interesse, que era pouco, né (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

De acordo com Aparecida, a pedagoga representante do CEFA³¹ realizou inicialmente duas formações para a equipe da escola “E aí ela deu dois cursos, lá, para a gente, conversou, e

³⁰ Entrevista de pesquisa concedida em 13 de abril de 2023, na cidade de Manaus.

³¹ O Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA surgiu no ano de 2015 e apresenta-se como um grupo independente constituído por mães, pais e educadores em Manaus que busca uma educação mais justa, humana, solidária e democrática que vem galgando a participação na Política Pública de Educação Integral

aí ela disse assim, que a gente podia esperar da SEMED”. Aparecida relatou ainda que antes das formações, a equipe foi orientada a assistir a documentários “Quando Sinto que Já Sei”³² e “Nunca me Sonharam”³³.

[...] e aí eu achei muito legal. Ela então, explicou... Então começou aí, é, bem legal. Então ela falou sobre educação infantil, é... a questão da linguagem, o que é, mais ou menos, bem resumido, né, e como a gente trabalha. Ela queria saber, para a gente refletir, como é que a gente tava trabalhando. Se não era o fundamental que a gente tava trabalhando na educação infantil. Enfim, aí começa mais ou menos aguçar a curiosidade. E aí, eu comecei. Aí ela falou que, também, para a gente, para pensar e começar a trabalhar (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

Percebe-se no relato de Aparecida o quanto a formação realizada na escola pela pedagoga do CEFA foi significativa para o início do processo de reflexão sobre as práticas docentes e institucionais desenvolvidas junto as crianças pela equipe do CMEI o que nos remete à compreensão de Mello (2000) de que o confronto entre o discurso e a prática pedagógica podem evidenciar a necessidade de um novo olhar, pensar e agir na educação.

Nesse sentido, corroboramos com Campos (2017) quando nos indica que são necessárias oportunidades de formação em contexto, acompanhamento por especialistas externos à unidade, assim como estímulo e colaboração, para introduzir mudanças e provocar uma nova visão na instituição escolar. É o que parece ser a realidade do CMEI Hermann Gmeiner.

E o PPP traz mais informações importantes sobre o início desse processo de mudança do olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner. Vejamos

[...] continuamos com os estudos implementando as mesas diversificadas, espaços educativos, assembleias, projeto de vida, cultura de ateliê e outras atividades, ações da educação integral e escola democrática. Em alguns momentos a gestão teve que provocar a equipe de docentes, para que fossem mudadas algumas posturas, pois foi constatado que o enfoque em comum está no professor, o elo fundamental nesse processo precisa estar disposto a se despir [...].

no município junto a SEMED/Manaus e as escolas públicas municipais apoiadas (Simões; Bocchini; Macedo, 2018).

³² A ficha técnica do documentário nacional disponível no *site filmow.com* informa que sua produção e estreia é do ano de 2014, com duração de 78 minutos e direção de Anderson Lima, Antonio Lovato e Raul Perez. Com a proposta de levantar uma discussão sobre o atual momento da educação no Brasil surgiu da percepção de que valores importantes da formação humana estão sendo deixados fora da sala de aula.

³³ De acordo com o *site youtube.com* o documentário lançado em 2017, com duração de 1:24:19 e direção de Cacau Rhoden reflete “Os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do Ensino nas escolas públicas do Brasil. Na voz de estudantes, gestores, professores e especialistas, uma reflexão fundamental e urgente sobre o valor da educação”.

Em junho/16 uma equipe de docentes e gestores viajou para São Paulo para visitar as escolas democráticas que desenvolvem metodologias inovadoras, transformadoras e projetos que trabalham com a Educação Integral (EMEF Campos Sales e Amorim Lima, EMEIS Nelson Mandela e Gabriel Prestes, Projeto Ancora, Aprendiz e Viver), trouxeram na bagagem novas experiências que contribuíram muito para nosso crescimento, fortalecendo nossa vontade de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária (Projeto [...], 2017, p.17).

É possível compreender, a partir destas informações que as professoras começam a perceber, a partir dos estudos e experiências formativas vivenciadas, que aquilo que era tão tranquilo, “era normal” e *óbvio* no processo educativo diário no CMEI não era tão tranquilo assim, e isso vai mobilizando essas mudanças. É por isso que Mello (2000) nos chama a atenção sobre a sensação do já conhecido, ou seja, da obviedade com um sentido negativo, que nos leva ao uso de significados e conceitos como se estes já fossem algo conhecido, desestimulando o questionamento e limitando a compreensão em situações não-cotidianas, como é o caso da educação escolar, que exige uma intencionalidade consciente.

Então, podemos dizer que era uma necessidade de mudança não consciente, por isso precisamos questionar o que é *óbvio*. Assim, as professoras começam o processo de mudança a partir de fora, com a intervenção do CEFA, e não a partir de dentro, da reflexão espontânea sobre seus processos. É importante destacar também a não linearidade do processo: “Em alguns momentos, a gestão teve que provocar a equipe de docentes, para que fossem mudadas algumas posturas”. Nesse sentido, destacamos a necessidade do trabalho coletivo e a responsabilidade de cada membro da equipe escolar para realização de um trabalho coerente, capaz de aproximar o que se quer alcançar - no caso, uma educação pública de qualidade, a partir de uma escola democrática que atua dentro da concepção de educação integral - com o que, de fato, é realizado no espaço escolar.

Por isso, a formação é tão importante para os professores (Delgado; Santos, 2021; Ghedin, 2009; Guedes; Ferreira; Lage, 2019; Munhoz; Morés, 2023; Teixeira; Mello, 2016). Porque muitas vezes, até sem nos darmos conta disso, nos acostumamos a pensar e agir de forma unilateral, sem intencionalidade e tampouco reflexão, o que não contribui para as possibilidades de desenvolvimento das crianças e sim para a fragmentação do conhecimento e empobrecimento das relações, o que acaba inviabilizando uma prática pedagógica voltada para o máximo desenvolvimento na infância.

Sendo assim, Oliveira (2017) defende a necessidade de a formação de professores debater formas de garantir que os saberes das crianças e os conhecimentos do patrimônio

cultural estejam inseridos no contexto e que sejam os mais significativos para as crianças na Educação Infantil.

A professora Aparecida continua o seu relato, trazendo reminiscências daquele momento que nos ajudam a compreender como foi se constituindo o olhar docente no CMEI Hermann Gmeiner

[...] primeiro os professores eles não querem, né, estão cansados. Eu fui a primeira que não quis direito, né, bem, depois eu aceitei os estudos. Mas assim, quando os professores... o momento que os professores compreenderam, foi justamente quando eles entenderam que a gente não estava fazendo uma coisa certa. [...] quando eles entenderam nas explicações e nas oficinas que as experiências que estavam no nosso Diário, no nosso plano, não estavam no nosso fazer pedagógico [...] a gente só tá cumprindo com algo para assessora vir contar as três experiências [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

Diante do exposto, podemos considerar o que Ghedin e Oliveira (2013, p. 156) estabelecem ao afirmar o “[...] desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve ser contextualizado no local de trabalho docente, isto é, na escola”. Portanto, a escola como contexto privilegiado de formação e desenvolvimento profissional como processos imbricados, mas não como único lugar de formação e desenvolvimento profissional docente pois acreditamos que experiências externas ao contexto escolar no qual estamos inseridos também nos possibilitam o aprofundamento de nossas reflexões sobre a nossa forma de pensar, olhar e agir pedagogicamente. Para os autores “[...] Muitas mudanças ocorrem no contexto da formação, mas as mais profundas acontecerão muito tempo depois da formação, a depender da cultura da escola na qual o professor também se forma continuamente” (Ghedin; Oliveira, 2013, p. 158).

Essa última reflexão, a nosso ver, está profundamente relacionada com a Teoria Histórico-Cultural, visto que considera a importância das relações e do meio social em que o indivíduo professor está inserido, suas experiências e vivências como determinantes para a sua formação e desenvolvimento profissional docente.

Para a professora Fátima, naquele momento, os professores e a equipe escolar compreenderam a relevância do processo educativo e da Educação Infantil para o desenvolvimento humano na infância e a necessidade de mudança do olhar e do fazer a partir do aprofundamento dos estudos

[...] é um trabalho de conquista através dos estudos, para oferecer o melhor. A gente não sabia o que ia dar, a gente não sabia como era que ia fazer,

mas a gente tinha um propósito: oferecer o melhor para aquela criança, para aquela família. Então aí, o diferencial, né, foi isso que nos motivou. Porque a gente sabendo onde a gente queria chegar, aí a gente foi superando os desafios aqui. E o que a gente percebeu, que é mais importante, é vivenciar todo esse processo, porque a gente vai chegar a alcançar o resultado (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Fátima, 23/06/2023).

É interessante perceber nesse trecho do relato de Fátima uma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural ao afirmar “E o que a gente percebeu, que é mais importante, é, vivenciar todo esse processo, porque a gente vai chegar a alcançar o resultado”. Fátima evidencia a importância das vivências para o processo de desenvolvimento humano, como veremos mais adiante, no segundo capítulo, assim como “prioriza a ideia de processo, ao invés da de produto” (Romanelli, 2011) ou “o resultado”, como destacado por Fátima.

Segundo Fátima, os motivos que levaram os professores e equipe do CMEI Hermann Gmeiner a repensar seus processos com as crianças

[...] foi a de uma realidade, necessária, que foi se transformar, pelo baixo índice [quantidade de crianças matriculadas] e pela forma dos profissionais também entenderem [...] tem jeito certo de fazer isso, a gente quer mais. Então, assim, partiu também dos profissionais da educação, na sala, sabendo que, não... a gente quer mais para as nossas crianças. Também foi um ponto de partida, né. Nossa... a gente pode ampliar o olhar, olha... deu certo ali. Então daí começou (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Fátima, 23/06/2023).

Se reconhecemos anteriormente a necessidade de ampliar os repertórios culturais das crianças para que ocorra o desenvolvimento omnilateral, também é necessário perceber aqui a importância da formação para o desenvolvimento profissional e para a ampliação do olhar docente, na medida que favorece a qualidade do processo educativo, como uma relação contínua e em espiral, que vai se formando e desenvolvendo à medida que estabelece ligações entre os estudos (teoria) e o fazer (prática), que se retroalimentam e se complementam. “[...]Essa transformação de teoria em prática acontece quando conhecemos a teoria, refletimos sobre suas implicações pedagógicas e adotamos ou criamos práticas organizadas com base nela [...]” (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 11).

No relato das professoras também transparece a consciência de que já existia, antes desse processo de mudança “sementes” de uma perspectiva de trabalho que prioriza ou busca o desenvolvimento integral, ou ainda, a omnilateralidade nos processos educativos ali desenvolvidos. De acordo com Aparecida, “[...] a gente já tinha uma proposta boa, como eu te

falei, eu pelo menos, assim, tento muito trabalhar as experiências mesmo, né, só que é muito difícil a gente botar em prática isso aí [...]”.

É importante destacar nesse trecho do relato de Aparecida a complexidade dessa relação teoria e prática e a dificuldade que nós educadores da infância muitas vezes sentimos na realização do nosso trabalho o que ratifica, mais uma vez, a importância da formação para a realização do trabalho docente voltado para as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

De acordo com Graça, a escola já desenvolvia projetos e atividades diferenciadas (sementes) e esse foi o motivo da escola ter sido escolhida pelo CEFA para implantação do projeto de escola democrática na perspectiva da educação integral. Vejamos

[...] a escola com os projetos e com atividades diferenciadas, que a gente sempre estimulava os professores a saírem da sala de aula. Tinha um espaço lindo, lá, então, a gente trabalhava muito fora e a gente trabalhava o desemparedamento [...] aí veio esse estudo para Manaus, eles foram convidados, foram na escola. E o CEFA estava buscando uma escola de qualidade que fosse pública e aí a Aparecida embarcou. E aí transformou a escola na escola de educação integral. Foi em busca, junto com a professora Fátima, que era professora na época, a professora Edwiges e a Terezinha [...] então assim a busca pelo diferencial [...] era necessária para esse momento [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

Para a professora Lourdes, “a busca pelo diferencial”, de um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil se deu, também, a partir da escuta dos pais “[...] a gente começou a **abrir os horizontes**, né, a partir da escuta da necessidade daqueles pais, pensando não só nas crianças deles, pensando numa escola de qualidade para todas as crianças [...]” (grifo nosso).

Esse movimento de escuta compreende o que Mello (2017) nos orienta sobre a necessária e essencial relação da escola com as famílias. Segundo a autora, assim como com as crianças, a escola deve acolher e escutar as famílias, num movimento de compartilhamento que vai além das informações sobre o bem-estar e desenvolvimento das crianças, mas que possa contemplar o planejamento de reuniões periódicas para a escuta das famílias, bem como o compartilhamento das concepções orientadoras do trabalho docente e os projetos desenvolvidos junto as crianças. E Lourdes acrescenta: “[...] eu acho que é possível sim, a gente fazer, a gente desenvolver na escola pública sim, um trabalho de qualidade, um trabalho diferenciado, né [...]”, corroborando, assim, com a *preocupação com promoção de uma educação de qualidade* evidenciada no PPP da escola.

Para a professora Conceição, a formação e o relato das vivências das colegas em Reggio Emília foram fundamentais para a ampliação do olhar e compreensão da concepção de educação integral e de escola transformadora

[...] Sim, a gente tinha formação [...] era muito legal, ouvir as histórias, é... eles foram para Reggio Emília, tiveram essa experiência em Reggio Emília, então, eles trouxeram essa experiência para gente. Mostraram para gente como é que era e a gente foi **abrindo os horizontes**. Porque a gente sabia o que tinha que fazer, mas a gente também precisava de um suporte teórico por trás, para desenvolver, então, ela trazia leituras para a gente se aprofundar, para entender o que é a educação integral. O que que era essa tal de escola transformadora, né, então a gente teve todo esse suporte na época, [...] para que o trabalho ele fosse leve, não fosse pesado, né, fosse um trabalho assim, que as crianças pudessem aprender de forma bem...bem leve, sabe, prazerosa mesmo (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Conceição, 26/07/2023, grifo nosso).

É por isso que para Aparecida, “[...] as lembranças do Herman é que a gente criou um grupo, que eu já esperava, e as meninas também, ninguém faltava. [...] A gente aprendeu muito, compramos livros, estudávamos mesmo. E a gente começou a sonhar... e fez toda a diferença [...]”. É essencial mencionar que as professoras atribuem ao processo formativo construído e vivenciado na escola e a educação integral como instrumentos que permitiram *abrir horizontes*, representando para elas, possibilidades de desenvolvimento profissional e *humano*, e a capacidade de *sonhar* e realizar uma *educação de qualidade, transformadora* da realidade.

Diante do exposto, a equipe escolar desse CMEI acredita nessa nova concepção de educação, assim colocam-se na perspectiva de ação rebelde pela reinvenção da escola, adotando as propostas contemporâneas de transformação na escola que buscam torná-la um espaço para a formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida [...] (Projeto [...], 2017, p.31).

Reconhecendo e apostando nesses novos horizontes, nessa nova visão impregnada de possibilidades, o PPP celebra a “reinvenção da escola” acreditando na “formação de indivíduos capazes”.

Cabe esclarecer que toda a abordagem do processo de mudança do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil que foi sendo construída até aqui foi realizada a partir das referências históricas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, porém, como sabemos, todo processo de constituição é contínuo, não se esgotando ou estagnando em determinado ponto ou ápice, o que nos leva à compreensão de que consiste em um ressignificar permanente do olhar, do pensar e do agir. Diante de tal fato, é importante para este estudo buscar compreender como esse processo se apresenta nos dias de hoje, ou seja, como as professoras o compreendem no momento da pesquisa, passados aproximadamente sete anos do início desse processo. Para

tanto, selecionamos alguns relatos das professoras no intuito de nos aproximarmos dessa compreensão. Vejamos

[...] Esse processo ele está bem solidificado. Agora a gente consegue entender nossa trajetória enquanto percurso educativo, né, enquanto educador. **O papel do educador, o papel do pai, o papel da criança, o respeito em todas as instâncias da articulação dos saberes**, isso tá... bem, já, vamos dizer, é... devido a esses processos de educação, passa por tudo isso. Agora a gente tem os ritmos e tempos infantis bem delimitados, né, bem específicos [...] então assim, são passos galgados a partir de um trabalho, que foi referenciado a partir justamente desse estudo, dessa pesquisa, dessa construção da qualidade da educação [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Fátima, 23/06/2023, grifo nosso).

[...] E hoje é assim. Claro que a gente tem... ainda há muito, como é que se diz... assim, preconceito, com relação... de pessoas que ainda não entenderam a proposta. Mas quando a pessoa mergulha nesse universo e ela vê o desenvolvimento da criança, partindo assim dessa proposta, onde a criança se desenvolve. Você tá ali para mediar. **Porque antes a gente tinha que o professor era o centro da sala de aula e hoje, não, hoje o nosso olhar é diferente. Hoje o centro, o mais importante na sala de aula não é o professor.** Então o professor, como diz Maria Montessori, ele tem que se fazer desnecessário, né, desnecessário. Muitas vezes a gente interfere no processo da criança. Às vezes a criança está em um processo criativo e você vai lá e interfere. Então **o que é melhor, a gente observar mais, escutar.** Quanto menos você falar, quanto menos você intervir, melhor [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Lourdes, 21/06/2023, grifo nosso).

[...] **e hoje a gente não vê outra forma de trabalhar não sendo essa perspectiva.** Porque a gente não consegue mais olhar a criança sendo um mero receptáculo, que tá ali só para receber e ela fazer tudo igualzinho ao que os outros fazem. Não, a gente já não consegue mais enxergar a escola assim. Então foi o momento necessário, de mudança e que trouxe todo um diferencial para a escola, que hoje a gente é reconhecida nacionalmente por ser **uma escola que oferta qualidade de vida para as crianças. As crianças antes de aprenderem qualquer coisa, elas aprendem a ser crianças** [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023, grifo nosso).

Interessante perceber nos relatos acima que a proposta de Educação Integral mudou a ideia que as professoras tinham a respeito do que elas faziam, reverberando em elementos que até hoje são perceptíveis no processo educativo. Durante o período de trabalho de campo, ficou evidente a preocupação e o empenho empreendido pelos profissionais da escola no sentido de garantir que os processos desenvolvidos junto e com as crianças fossem pautados no respeito e articulação de saberes de todos os envolvidos, buscando-se, nas relações e processos de aprendizagem, possibilidades de desenvolvimento. Assim, há um esforço em direcionar o olhar para uma perspectiva omnilateral de desenvolvimento que permite “evidenciar a necessidade de elaboração de um novo pensar e agir em educação [...]” (Mello, 2000, p. iv).

A seguir, passamos a apresentação e análise das turmas pesquisadas.

3.3.1 As turmas pesquisadas: suas professoras e os momentos do dia

Durante o período da observação participante no CMEI Hermann Gmeiner, acompanhamos a atuação profissional de três professoras, sendo uma de creche – maternal III e duas de pré-escola – 1º período. Nosso objetivo era observar o trabalho desenvolvido junto as suas turmas e as atividades do trabalho docente, buscando conhecer como os processos vividos na escola contribuem para a constituição do olhar sobre a criança e a Educação Infantil, como percebem e significam sua realidade, bem como o que fundamenta e o que diferencia suas práticas.

A primeira turma pesquisada foi uma turma de Maternal III, com a professora Maria. A turma era denominada “Turma Mundurucu”³⁴ (figura 5) e foi inicialmente composta por dezessete crianças: oito meninas e nove meninos. Ao longo do ano, um menino saiu e entraram uma menina e um menino, totalizando dezoito crianças. Por ser uma turma de creche, a turma necessita de duas professoras lotadas, no entanto, a segunda professora, Paulina, foi lotada nessa turma somente no mês de abril e no decorrer do ano, precisou assumir uma turma de 1º período, pois a professora entrou de licença médica por um período prolongado.

Figura 5 - Turma Mundurucu em momento de brincadeira livre na sala de referência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

A segunda turma observada durante a pesquisa de campo foi uma turma de 1º período com a professora Lourdes. A turma era denominada “Yanomami” (figura 6) e foi inicialmente composta por vinte e três crianças: sete meninas e dezesseis meninos. Ao longo do ano, três

³⁴ Cada turma escolheu em assembleia o nome de uma etnia indígena a partir de ações de pesquisa do Projeto Presença: Etnias amazonenses - identidade e cultura. O nome da etnia Mundurucu pode ser grafado com “c” ou com “k” (Mundurucu ou Munduruku) mas na tese optamos pela grafia Mundurucu por ser a forma escolhida pela professora da turma do Maternal III.

crianças foram transferidas, dois meninos e uma menina, ficando a turma composta por vinte crianças.

Figura 6 - Turma Yanomami em momento de brincadeira dirigida na sala de referência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

A terceira turma observada na pesquisa foi outra turma de 1º período com a professora Conceição. A turma era denominada “Tukano” (figura 7) e era composta por vinte e três crianças: onze meninas e doze meninos. Ao longo do ano, não houve transferências ou inclusões, permanecendo as vinte e três crianças da matrícula inicial.

Figura 7 - Turma Tukano em momento de roda na sala de referência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Todas as crianças têm acesso aos pátios e ao refeitório diariamente e ao parquinho duas vezes por semana. As crianças do 1º e 2º períodos têm aulas de Educação Física que são realizadas em um dos pátios descobertos ou na quadra, duas vezes por semana com a professora Rita, que possui formação nessa área. Os horários de uso do parquinho e da Educação Física foram definidos e organizados no início do ano letivo.

A sala do Maternal apresenta um amplo espaço interno e é organizada em áreas de interesse ou “contextos de aprendizagem”, como Maria se referia a eles. As salas do 1º período são menores. A sala da professora Lourdes apresenta um espaço interno bom, que permite que

as crianças circulem livremente e desenvolvam suas atividades adequadamente. Na sala da professora Conceição há um espaço mínimo suficiente para oferecer atendimento adequado às crianças.

Em geral, após a entrada e acolhida das crianças na sala de referência, o começo das atividades nas turmas pesquisadas foi caracterizado pelo envolvimento das crianças em atividades diversificadas (havia sempre duas ou três opções disponíveis para as crianças do maternal e geralmente quatro opções para o 1º período) ou brincadeiras livres com acesso aos brinquedos (estruturados e não-estruturados e produzidos pelas crianças), e aos livros de literatura infantil. Em alguns dias, as professoras colocavam músicas infantis (principalmente Conceição) e na maioria das vezes, interagiam com as crianças, conversando (Lourdes sempre alegre e atenciosa), circulando pela sala, oferecendo atenção individualizada às crianças (Maria priorizava esse momento) de forma a garantir que aprendizagens ocorressem a partir das atividades em que as crianças estavam envolvidas, mas sem interrupções. Quando necessário, professoras e crianças, organizavam-se para alguma atividade do dia que necessitasse de algum preparo anterior, concluíam alguma atividade do dia anterior ou realizavam o acabamento para a exposição das produções das crianças.

Após esse momento, geralmente era realizada a roda de conversa, ou “rodinha”, em que as crianças e professoras cantavam, dialogavam sobre os assuntos e atividades previstas para o dia, realizavam a “chamadinha” – as crianças do maternal identificavam e fixavam a ficha com os nomes em um quadro com fotos pendurado na parede de entrada da sala e nas turmas de 1º período, as crianças escreviam seus nomes em um cartaz-quadro com fotos, naquele ou em outro momento e verificavam a data no calendário. As crianças do 1º período, nas segundas e quartas-feiras pela manhã, participam das aulas de Educação Física com a professora de Educação Física, Rita, com duração de quarenta e cinco minutos por turma.

Após essas atividades iniciais, as crianças se dirigiam para o refeitório com suas professoras para o lanche da manhã. As turmas do 1º período às 9h05 e a turma de maternal às 9h25. Após o horário do lanche da manhã, dependendo do dia da semana, as crianças brincavam no parque, sendo os dias da turma do maternal às segundas e sextas-feiras e as turmas do 1º período às terças e quintas-feiras. Quando não era dia de parque, as crianças seguiam para os pátios descobertos com as professoras. Ali, eram feitas inúmeras brincadeiras, que podiam ser livres ou orientadas e contar com a participação das professoras, que utilizavam cordas ou disponibilizam outros materiais, como água com detergente para produção de bolhas de sabão, giz branco ou colorido, para as crianças brincarem. A seguir, as crianças voltavam para sala e realizavam alguma atividade. A turma do maternal tomava banho neste horário. Às 11h20, as

crianças das turmas de 1º período se dirigiam para o refeitório para o almoço e eram servidas pelas funcionárias da empresa terceirizada que fornecia a refeição e às 11h40 era a vez das crianças da turma de maternal. Ao retornarem para a sala, as professoras junto com as crianças, organizavam a sala para o descanso, afastando mesas e cadeiras para arrumar colchonetes, lençóis e travesseiros. As professoras colocavam músicas instrumentais e a maioria das crianças adormecia.

Às 13h as professoras abriam as persianas das salas e chamavam as crianças para que despertassem. As crianças junto às professoras organizavam a sala recolhendo colchonetes, dobrando os lençóis e guardando os travesseiros. Havia sempre uma preocupação para o desenvolvimento da autonomia das crianças. As crianças do maternal recolhiam o lençol dobrado e a agenda e guardavam em suas mochilas e as crianças do 1º período dobravam sozinhas ou com a ajuda de um colega seus lençóis, arrumando-os dentro do armário da sala. Após escovar os dentes e beber água, as crianças realizavam outras atividades ou brincavam na sala ou nos pátios. O lanche da tarde era servido no refeitório às 14h30 para as turmas do 1º período e às 14h45 para as turmas de maternal. As atividades do dia se encerravam com as crianças guardando os copos nas mochilas. Todos os dias, os familiares das crianças da turma de maternal as buscavam em sala, enquanto as turmas do 1º período se dirigiam para a sala de vidro para aguardarem seus familiares ou a condução. Na maioria dos dias, os familiares aproveitavam o momento para conversar com as professoras.

Buscando perceber o uso do tempo e dos espaços pelas crianças e professoras nessa escola, optamos por apresentar a rotina das turmas pesquisadas de uma maneira geral, salientando que, no decorrer do trabalho de campo, foram observadas outras atividades como piqueniques, banhos de mangueira, leitura mensal de histórias realizadas pelas mães das crianças, uso da quadra de esportes, além do frequente uso das áreas externas da escola, como áreas verdes, corredores laterais e áreas do estacionamento, onde crianças e professoras desenvolviam atividades livres ou dirigidas e de contemplação da natureza e suas riquezas, como o vento, as árvores e os pássaros, momentos que serão ressaltados no próximo capítulo, onde estaremos discutindo, entre outros assuntos, os ambientes, os materiais e como acontecem as relações no CMEI, evidenciando o lugar privilegiado que a linguagem da natureza ocupa na constituição do olhar docente e no trabalho desenvolvido junto as crianças nessa instituição de Educação Infantil.

Baseando-nos na apresentação e análise do nosso lócus de pesquisa, podemos perceber que alguns elementos do contexto histórico, como a localização inicial (dentro de uma instituição filantrópica de atendimento a crianças e adolescentes com amplo espaço externo

com grandes áreas verdes) e um movimento externo realizado por um coletivo de pais para a implantação de um projeto de escola democrática com a concepção de educação integral contribuíram para a mudança do olhar docente e dos processos vividos na escola. Diante disso, na próxima seção, examinaremos como a perspectiva de uma escola democrática e a chegada da concepção de educação integral pode nos ajudar a compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

3.3.2 A busca por uma escola democrática e a concepção de educação integral

Dentro da história do CMEI Hermann Gmeiner, o CEFA chega com a ideia de escola democrática pautada na concepção de educação integral (Araújo; Neves; Auer, 2023; Carvalho, 2015; Freitas; Traversini, 2013), interferindo no olhar docente e mudando a ideia que as professoras e os outros membros da equipe escolar tinham a respeito daquilo que faziam. A professora Graça explica: “[...] na verdade as professoras receberam como uma forma diferente. Acharam que não era possível, que era mais trabalho, que era isso... que era aquilo. Então, conforme elas foram estudando, pesquisando, viram que era a melhor forma de trabalhar [...]”. Percebe-se, a partir do relato de Graça, que o movimento realizado em torno da formação da equipe da escola possibilitou a busca por um novo olhar, sobre as práticas e concepções, sobre o trabalho desenvolvido na escola e, principalmente, ampliou a visão sobre a criança e seus processos de desenvolvimento.

Tendo em vista a importância dessa nova perspectiva, de escola democrática e educação integral, que foi apresentada e paulatinamente acolhida pela equipe do CMEI Hermann Gmeiner, algumas perguntas se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento da nossa análise sobre a constituição do olhar docente e suas implicações no trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI, são elas: Mas o que é uma escola democrática? Em que consiste a educação integral? Como as professoras se sentiram com a mudança? O que muda no olhar sobre a criança? O que muda no olhar sobre a Educação Infantil? Diante de tais questionamentos, iniciamos nossa discussão sobre escola democrática e educação integral a partir do relato dos sujeitos da pesquisa, da realidade vivenciada durante o período de observação participante e recorrendo às contribuições de alguns pesquisadores da área.

Como vimos no item anterior, o início do processo de mudança do olhar docente no CMEI Hermann Gmeiner foi marcado pela chegada de um projeto que tinha como objetivo a criação de uma escola pública democrática dentro da concepção de educação integral.

De acordo com Saviani (2023), a sociedade moderna capitalista proclamou-se politicamente democrática (regime político baseado na soberania popular onde o povo escolhe seus dirigentes por meio do voto direto e secreto) e a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica tornou-se uma condição para formar cidadãos capazes de escolher e controlar os dirigentes.

[...] No entanto, se as escolas se constituíram como condição para o exercício da democracia, compreende-se que teriam de assumir não apenas o ensino da democracia, mas também deveriam operar de forma democrática. Isso significa que a democracia deveria estar presente tanto na organização e gestão das escolas como na estrutura curricular de modo a viabilizar o ensino da democracia como conteúdo de aprendizagem o que, evidentemente, exigiria igualmente a adoção de procedimentos didáticos democráticos (Saviani, 2023, p.30).

Considerando as contribuições de Saviani (2023) sobre o papel da escola e as condições necessárias para a constituição de uma escola democrática, podemos tomar como um grande desafio o processo de construção de uma escola com essa denominação. A seguir, vamos conhecer, ainda que de forma breve, como o CMEI Hermann Gmeiner se organiza e vivencia esse desafio, essa busca pelo processo de democratização.

De acordo com o PPP da escola

A concepção democrática de escola respeita o educando como ser único que constrói seu aprendizado, e é capaz de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos. O professor nessa concepção é o mediador, que proporciona vários meios de aprendizagem, caminha junto, e interfere nas horas necessárias. A escola passa a ser administrada por toda a comunidade, buscando caminhos para torná-la cada vez mais competente e capaz de cumprir seu papel na sociedade (Projeto [...]. 2017, p. 34).

É importante destacar, na concepção democrática de escola contida no PPP, os valores e características atribuídas à criança, vista como ser único e capaz, ao professor como o mediador de processos junto às crianças e a comunidade escolar, como a responsável pela administração da escola. Compreende-se, portanto, crianças, professores e demais membros da comunidade escolar como sujeitos que compartilham e se responsabilizam pelo processo de democratização da escola e que defendem “o direito de participação de todos em todas as decisões que favoreçam a qualidade de vida em sociedade (Projeto [...], 2017, p.29).

Para Folque (2017, p. 61), numa perspectiva democrática de educação “[...] importa garantir que os processos de comunicação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz, a mesma legitimidade (simbólica) para comunicar, rompendo com o domínio do adulto na

comunicação e no controle de seu conteúdo [...]” promovendo, assim, autênticas relações democráticas, baseadas em interações horizontalizadas, em que adultos e crianças realizam o processo educativo juntos, de forma colaborativa, visando, assim, às máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a instituição infantil pesquisada informa: “[...] Nosso CMEI adota práticas educativas alternativas, tem como máxima ensinar a liberdade, responsabilidade e solidariedade” (Projeto [...], 2017, p. 34) como princípios necessários ao trabalho a ser desenvolvido numa perspectiva de educação democrática.

De acordo com Fátima, “[...] a gente precisa estar aberto, para ter esse tipo de proposta, entender que não é só ser educador, é exercer a cidadania [...] E a gente tem esse poder na nossa sala de referência, de exercer a cidadania de forma positiva [...]”. Ao destacar a cidadania na atuação docente, Fátima nos revela um olhar comprometido com promover mudanças qualitativas no processo educativo da infância, visando o desenvolvimento humano como fundamento para superação das desigualdades sociais e a valorização da diversidade sociocultural como condição primeira para a estruturação de uma escola verdadeiramente democrática, onde a livre expressão, as ideias e os posicionamentos das crianças são estimulados e considerados no contexto escolar.

Para que isso aconteça, a escola precisa desenvolver práticas institucionais que propiciem a formação cultural e científica das crianças ao mesmo tempo que necessita se organizar internamente para minimizar as desigualdades escolares para que elas não aumentem as desigualdades sociais (Libâneo, 2023). É preciso compreender, portanto, que “[...] discutir gestão democrática implica refletir os problemas enfrentados diariamente na escola, entendendo que esse movimento de organização do trabalho pedagógico corrobora ou impede o desenvolvimento de uma prática participativa” (Projeto [...], 2017, p.18), base de uma escola democrática que só pode ser sustentada a partir de um trabalho comprometido e diferenciado de toda equipe escolar.

É por isso que, para Fátima, “[...] o trabalho não pode ser precarizado porque a gente bota uma roupagem de dizer que é democrático, mas o democrático tem que seguir regras [...]” pois as crianças não podem ser privadas do direito ao conhecimento, à formação cultural e científica em nome do respeito as diferenças e a diversidade social e cultural pois a igualdade entre as pessoas exige o desenvolvimento da inteligência e a apropriação das capacidades humanas formadas historicamente (Libâneo, 2023).

Considerando a legitimidade da busca de uma escola democrática e socialmente justa, o Projeto Político Pedagógico aposta que

A escola de Educação Infantil Hermann Gmeiner será reconhecida por ser uma escola democrática, partindo de princípios que são a base de uma Educação Integral, como a centralidade, a singularidade e a diversidade das crianças, considerando o contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro das crianças (Projeto [...], 2017, p.26).

Nesse sentido, continuamos nossa discussão a partir da educação integral como concepção que mobiliza mudanças e gera a busca por um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

Para a educação integral, as propostas educativas necessariamente visam a garantir o desenvolvimento total de crianças e estudantes, considerando a centralidade dos sujeitos na aprendizagem e o atendimento de suas múltiplas dimensões formativas (dimensão intelectual e aspectos físico, emocional, social e cultural) por meio de um projeto coletivo com novas e diversas oportunidades educativas que são organizadas a partir da integração de tempos, espaços e recursos. Diante disso, a educação integral carrega um potencial de transformação da escola como um todo, a partir de uma visão de criança como sujeito social e produtor de cultura (Carvalho; Silva, 2017).

Nesse sentido, Aparecida, em seu relato, nos confirma que essa transformação se concretiza também na mudança do olhar docente: “[...] eu tenho muito essa visão hoje de transformação porque aconteceu comigo, muita coisa aconteceu comigo. Então, eu já vi, né, como eu falo, quando eu aprendi a trabalhar mesmo, assim, com a educação integral [...] não foi só na escola, até na minha casa [...]”. Essa transformação, profissional e pessoal que Aparecida relata pode ser vivenciada também a nível institucional quando há o compromisso com a criação de um ambiente escolar onde todas as pessoas - crianças, professores, profissionais da equipe administrativa e pedagógica e membros da comunidade podem transformar a realidade com vistas ao bem comum, a partir de valores como democracia e cidadania (Lovato; Franzim, 2017).

De acordo com Carvalho e Silva (2017), os princípios para a educação integral na infância são: *equidade, singularidade e brincadeira, cuidar e educar, inclusão, participação, articulação com o território e sustentabilidade*.

Na visão de Fátima, ela prioriza outros princípios

[...] eu vejo que são dois princípios que partem dessa visão de educação integral: a **humanização** e a **potencialização do ensino**. Que a gente tem essa visão que só a escola particular que é boa. E por que os nossos alunos aqui não podem ter uma educação de qualidade, uma educação boa? E potencializar. Por que as nossas crianças, entendeu, não podem ter um

ensino bom, não tem amor? Só se os pais pagarem na creche particular que pode dar atenção, que pode ter um ensino bom? (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Fátima, 23/06/2023, grifo nosso).

A *humanização* estabelecida como princípio por Fátima a partir de sua experiência com a educação integral nos leva a considerar a importância da forma como nos relacionamos com as crianças na escola da infância, em especial, como enfatizado por ela, em uma instituição pública como a da pesquisa, para que efetivamente possamos contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento, priorizando, assim, a *potencialização do ensino*, ou seja, possibilitando que as crianças estejam realmente em atividade, enquanto sujeitos, isto é, que estejam por inteiro - corpo, mente e emoção nas situações vividas na escola (Mello, 2017). Na entrevista realizada com Graça, ela também nos revela sua visão de educação integral

[...] tu vais ver as crianças praticando aquilo que ela ia fazer na vida real, que ela precisa situar. Isso é educação integral, isso é vivência da vida prática. Então ela vai conseguir adquirir habilidades [...] E todo mundo fica assim, todo mundo fica: como que faz? Como que é? Então é possível, mas é um trabalho de formiguinha. Aí vem a constância que eu te falo (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

A professora Graça ressalta, dentro de sua concepção de educação integral, a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a “vivência da vida prática” e a “constância” nas situações vividas no espaço escolar como condições favorecedoras do desenvolvimento integral e humano da criança. “Então ela vai conseguir adquirir habilidades”, conhecimentos, atitudes e valores a partir das vivências que buscam aproximar a escola e os conteúdos científicos e artísticos das condições concretas de vida das crianças.

Com as mudanças, com a nova concepção e busca por um novo olhar, as professoras lidam com diferentes sentimentos. Para Lourdes o sofrimento está presente “[...] sempre que há mudança, é... é um pouco, né, porque você sofre, porque não sabe o que vai vir lá na frente”. Já a professora Conceição relata que “[...] não foi muito difícil, não. Não foi um Bicho de Sete Cabeças, mas foi algo que já me instigava, sabe, já tinha dentro de mim essa coisa de... de brincar, interações e brincadeiras” demonstrando tranquilidade e satisfação com a “nova” maneira de desenvolver o processo educativo.

Nesse sentido, é importante destacar o que muda no olhar sobre a criança e a Educação Infantil com a chegada desse projeto de escola democrática e com a concepção de educação integral.

Para Maria, a visão de criança é ampliada, permitindo percebê-la como ser humano capaz

[...] justamente essa visão do ser como um ser integral. Não é ver uma parte, não é um pedacinho. Mas ver a criança como um todo, capaz de tudo aquilo que o ser humano é capaz. Tanto na sua área emocional, afetiva, social. Então eu acho que isso é primordial aqui nesse espaço, isso que faz toda diferença [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023).

Já a professora Graça insiste que a mudança do olhar precisa reverberar no pensar e agir docentes que priorizem um processo pedagógico capaz de conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das questões práticas da vida da criança

[...] porque é vida prática que a gente trabalha. A gente: olha nós vamos sair, é perigoso, a gente precisa estar um do lado do outro. Então a professora vem reforçando isso um mês. Não chegou lá à toa: a gente vai sair. Ela já vem trabalhando. A gente faz amostras culturais aqui que é para criança ver, olhar, para ela apreciar. Então a criança aprende a apreciar a natureza, a respeitar. Então ela vai respeitar em outros lugares, não é? (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

Em relação ao novo olhar sobre a Educação Infantil, as professoras nos relatam distintos aspectos dessa mudança. Maria, ao lembrar uma conversa com a diretora de uma escola particular em que trabalhou alguns anos atrás, nos indica a necessidade de o professor ampliar seu olhar, sua consciência sobre o trabalho docente na escola da infância

[...] eu ouvia da diretora: “essa escola que você fala, eu acho que você não vai achar, não. Eu entendo, mas os pais não esperam isso da gente”. Mas não é o pai, é o que a lei diz. O que que a lei diz? E o ser criança? E a Educação Infantil para você, o que é? Mas é complicado, né, porque era uma escola particular aí eu tinha ... Por isso que eu amei vir para o Hermann porque eu sinto aqui no Herman essa liberdade, assim, de trabalhar. Porque eu gosto muito de Montessori, eu gosto muito de Loris Malaguzzi (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023).

Para Aparecida, apesar da sua visão já contemplar uma perspectiva de “escola boa”, ela relata que aprendeu a ter um olhar que prioriza “cuidar e amar essa criança, antes do cognitivo”

[...] o nosso trabalho já era a visão justamente de casa, de aconchegar, de ter uma escola boa. E não falo de estrutura. De ele ter uma alimentação boa [...]. E se fosse meu filho? Eu ia querer a melhor professora para o meu filho. Eu vou querer a melhor merenda para o meu filho, a melhor merendeira também para o meu filho. Eu tenho que cuidar e amar essa criança, antes do cognitivo. A gente aprendeu isso, o olhar de humanização com essa criança, que a gente não tinha, que a gente olhava o aluno que chegava e tinha que já.... Agora a gente olha a criança, a gente aprendeu... [lágrimas]. Aí a gente percebe ... o que a gente não via: que muitas crianças sofrem! [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

É importante que se diga que cuidar, amar e o aspecto cognitivo não estão separados, que não estão organizados em antes e depois e que sim, podem ser concebidos como elementos que se completam e se entrelaçam no processo educativo que considera a integralidade e a plenitude da formação humana. Como veremos no próximo item: “Em todos os dias: cuidar, educar e brincar”.

Após a implantação do projeto de escola democrática e educação integral surge a necessidade de ampliar os horizontes: da concepção de educação integral para a educação integral em tempo integral.

Há que se distinguir a ideia de Educação Integral como concepção que pressupõe o direito da criança de se desenvolver em suas múltiplas dimensões humanas e nos seus diferentes espaços de socialização da escola de tempo integral, que é aquela instituição que atende as crianças por mais de 7,5 horas diárias. Uma escola de tempo integral pode ou não trabalhar na perspectiva da Educação Integral (Carvalho; Silva, 2017, p. 29).

Como vimos anteriormente, *o desenvolvimento é uma possibilidade* e a ampliação da jornada escolar contribui para o aumento dessas possibilidades de desenvolvimento na medida que, ao assumir mais tempo de relação com a criança, a escola poderá investir em novas e diferentes oportunidades formativas a partir de um trabalho que organiza o meio social educativo de forma compartilhada com a família e a comunidade. “A escola assim amplia seu olhar para as crianças e investe em dimensões formativas que tradicionalmente foram menos valorizadas (Carvalho; Silva, 2017, p. 29) o que nos remete à reflexão de Fátima: “[...] então, tudo era desafio, o nosso olhar mudou porque em vez da gente ver problema, a gente via desafio, e como superar ele [...]”.

Compreendemos, até o momento, que a busca por uma escola democrática e a concepção de educação integral mobilizaram a mudança do olhar, do pensar e agir docente no CMEI Hermann Gmeiner. Na próxima seção desse capítulo, analisamos alguns elementos concretos do cotidiano e a importância dos mesmos para a constituição do olhar sobre a criança e a Educação Infantil.

3.3.3 Em todos os dias: cuidar, educar e brincar

Observando as práticas das professoras e seus relatos durante o trabalho de campo, percebemos que a partir de um elemento histórico, de uma intervenção externa, há um

chamado para uma mudança de olhar, que nos levaram aos seguintes questionamentos: Há diferenças no cuidar, educar e brincar quando buscamos um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil? Como a busca do novo olhar reverbera nos elementos concretos do cotidiano da escola? Nesta seção, buscamos estabelecer um diálogo sobre a mudança de olhar sobre a criança e a Educação Infantil e os elementos concretos do cotidiano do CMEI Hermann Gmeiner, mediado pelas discussões teóricas realizadas neste primeiro capítulo.

Partindo da ideia de que a mudança do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil leva à percepção de que cuidar e educar são ações indissociáveis e o brincar essencial ao trabalho docente que prioriza as máximas possibilidades de desenvolvimento infantil, iniciamos o debate a partir da tríade - cuidar, educar, brincar - e a relação com o desenvolvimento infantil, para em seguida, buscar proposições para a questão do entrelaçamento entre a constituição do olhar docente e os elementos concretos do cotidiano.

É importante destacar, a partir do acompanhamento das práticas pedagógicas diárias, que o cuidado com as crianças está presente durante todos os momentos do dia, representando, portanto, uma característica do trabalho docente nesta instituição, exigindo, assim, um olhar mais direcionado e sensível para essas práticas. Na turma do maternal, por serem crianças bem pequenas, essa característica fica ainda mais evidente e por isso, demanda um agir docente mais direcionado a essas necessidades, que compreendem, também, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, como vimos no episódio *hora do banho*, descrito e analisado em item anterior.

Nesse sentido, consideramos que “O cuidado é parte do processo educativo. Por meio das práticas de higiene, alimentação, atenção ao corpo e saúde, as crianças também vivem uma experiência formativa, ética e humanizada” (Carvalho; Silva, 2017, p. 48). Contudo, sabemos que muitas vezes o cuidado é considerado como prática de menor valor em nossas escolas da infância e por esse motivo, a equipe do CMEI Hermann Gmeiner busca desmistificar o cuidado e, assim, preservar a integralidade das crianças

[...] Eu também tenho que considerar que isso aqui também é aprendizagem. O profissional da educação precisa entender que em todos os horários a criança está aprendendo [...] a tríade alimentar, cuidar e brincar faz parte do processo educativo, não é? Ah, porque eu vou ensinar a criança a comer. Ah, porque vou pegar, vou cortar, colocar na boca. Sim, não há o que se discutir o indiscutível, né (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Fátima, 23/06/2023).

E realmente, é indiscutível a necessidade de que as atividades de cuidado - e de educação - sejam vistas pelos profissionais docentes e membros da equipe escolar como

possibilidades de desenvolvimento na escola da infância. Buscando trazer mais elementos para ampliar nosso olhar sobre este importante aspecto da Educação Infantil, descrevemos a seguir o episódio denominado *Vamos acordar*.

Às 13h30, as professoras abrem as persianas da sala que foram fechadas para o descanso. Começam a chamar as crianças falando em tom baixo: “bora.... bora... chegou a hora... preguiça estica” e com tranquilidade e gestos suaves se aproximam das crianças que vão despertando aos poucos. As professoras dobram os lençóis das crianças e colocam junto às agendas, que foram preenchidas pelas professoras no intervalo, enquanto as crianças dormiam. As crianças, ao levantarem, guardam agenda e lençol na mochila, retirando o creme dental e a escova de dentes. Maria orienta: “vamos escovar os dentes e fazer xixi. Deixa o creme dental na bolsa e leva só a escova. Tira os chinelos e calça os sapatos, deixa os chinelos na sapateira”. Antonella (3a,11m) levanta e vai escovar os dentes, ela volta com o tubo de creme dental na mão dizendo que não consegue tirar a pasta. Maria pega o tubo e orienta como ela precisa fazer: “tem que apertar aqui embaixo para a pasta subir, entendeu? Você precisa empurrar a pasta de baixo para cima e apertar um pouco para poder sair”. Antonella presta atenção à orientação da professora e segue para o banheiro para escovar seus dentes. Algumas poucas crianças pedem ajuda à professora para colocar o creme dental na escova. As crianças apresentam bastante autonomia no desenvolvimento das atividades. Davi (3a,6m) diz para professora: “Jonas (3a,2m) é bebê. Ele ainda tá dormindo”. Maria: “E você, não dorme não?” Pergunta a professora. Davi: “Eu durmo, acordado (risos)”. As crianças ao terminarem os itens da rotina de cuidados começam a brincar espontaneamente com os brinquedos da sala de referência (Diário de Campo, 09/05/2023).

Percebemos neste episódio que “[...] cuidado e educação não se separam na vida das crianças pequenas e pequeninhas: educamos enquanto cuidamos” (Mello, 2017, p. 44). Nesse sentido, todas as *rotinas de cuidado* são importantes dentro do processo educativo e o olhar e agir docentes necessitam ser sensíveis, atentos às necessidades das crianças, como pudemos constatar no episódio descrito acima.

Sendo assim, a seguir, fazemos a descrição e análise das rotinas de cuidado observadas no CMEI Hermann Gmeiner. Para tanto, utilizamos como referência a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (crianças de 3 a 5 anos): ECERS-3 (Harms; Clifford; Cryer, 2020) tendo como objetivo ampliar nossa visão sobre como o cuidar educa, ou seja, como o desenvolvimento omnilateral na primeira infância está interligado ao modo como desenvolvemos nossos atos de cuidado para e com as crianças pequenas.

Nesse sentido, na análise das *rotinas de cuidado pessoal* desenvolvidas no CMEI Hermann Gmeiner, podemos inferir que em relação à alimentação, *refeições/lanches*, as professoras e equipe são solícitas, orientando e acompanhando as crianças durante as três refeições que são servidas durante o horário escolar (lanche da manhã, almoço e lanche da

tarde). Percebemos que as crianças são encorajadas a serem autônomas: alimentar-se sozinha; recolher pratos, colheres e copos. Também há o acompanhamento e incentivo às crianças comerem, sendo que as crianças menores, 3 anos, se necessário, recebem ajuda das professoras, que cortam em tamanho menor os alimentos e colocam colheradas na boca das crianças. Durante o dia, as professoras reservam momentos para as crianças beberem água e elas também podem pegá-la quando têm sede. Em relação aos alimentos que são fornecidos às crianças, observamos a ausência de sucos e frutas nas refeições e lanches, fato questionado pelas professoras junto à pedagoga e à equipe da empresa terceirizada responsável. A pedagoga informou que houve um problema no processo de compra das frutas e que por esse motivo, estavam aguardando a regularização do fornecimento, já a representante da empresa terceirizada respondeu apenas que não estava vindo suco.

Quanto ao *uso do banheiro*, as crianças podem utilizá-lo quando precisam, pois são de fácil acesso, inclusive quando as crianças menores estão nos espaços adjacentes realizando alguma atividade ou brincadeira, as professoras permitem a ida sozinhas, ficando atentas ao tempo necessário para o retorno, buscando, assim, incentivar a autonomia e equilibrar a privacidade das crianças e a necessidade de supervisão. Há o ensino respeitoso para os cuidados de si, como a utilização de papel higiênico e lenços umedecidos.

Quanto às *práticas de saúde*, em relação às práticas sanitárias, as crianças são orientadas a realizá-las da forma mais independente possível (dar descarga, lavar as mãos ou utilizar álcool para higienizá-las, escovar os dentes e assoar o nariz) porém, as crianças que ainda necessitam de ajuda continuam sendo orientadas, inclusive em relação ao uso sem desperdício da água.

Em relação aos procedimentos sanitários para o sono, podemos dizer que eles são cumpridos parcialmente. As crianças utilizam lençóis e travesseiros próprios, mas nas turmas de 1º período, eles são guardados todos juntos, sendo disponibilizados às famílias às sextas-feiras para lavagem. Na turma de maternal, cada criança guarda seu lençol na mochila, como vimos no episódio descrito acima. Os travesseiros são guardados próximos aos colchonetes, mas antes, a professora supervisiona os mesmos e em alguns, asperge álcool ou envia-os para casa para troca.

Em relação ao uso dos colchonetes, observamos que em duas das três turmas pesquisadas acontece de forma adequada, não ficando muito perto do outro. Porém, em uma das turmas, o sono/descanso não ocorre em condições sanitárias apropriadas, pois a sala é extremamente pequena. Nas palavras da professora, “É um verdadeiro quebra-cabeça. Imagina quando vêm os 23, sendo que algumas crianças não têm colchonete e também não dá o espaço,

né? Então elas deitam juntas. Eu acho que essas escolas de tempo integral deveriam ter um lugar só para o descanso” (Diário de Campo, 17/07/2023). O tamanho da sala é realmente inadequado para a quantidade de crianças e para o desenvolvimento da rotina, ainda que seja “impressionante como o espaço é muito bem organizado e preparado para o acolhimento das crianças e de suas produções” (Diário de Campo, 17/07/2023).

Em relação às *práticas de segurança*, as professoras e equipe, tanto no ambiente interno quanto no externo, preveem e tomam providências para prevenir problemas, mantendo a supervisão e atenção constante nas crianças, que são interrompidas quando apresentam comportamentos potencialmente perigosos, especialmente quando utilizam o parquinho e as áreas externas, onde as professoras se posicionam de maneira que visualizem todas as crianças ou estejam junto delas, interagindo e orientando-as quanto ao seu uso adequado. Os portões e portas das áreas de circulação permanecem fechados e quando abertos, são monitorados por um membro da equipe da escola para garantir a segurança das crianças. A limpeza do chão de substâncias escorregadias, como a água com detergente utilizada para fazer bolhas de sabão, é imediata.

Diante do exposto, podemos compreender que o cuidado na Educação Infantil depende das ações das professoras, mas que somente ações docentes não são suficientes para garantir segurança e bem-estar, assim como apoio ao desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças. É necessário que as condições institucionais - estrutura física, materiais e demais recursos – possibilitem que os adultos, especialmente professoras e professores, respondam as necessidades de cuidado das crianças em um ambiente coletivo desenvolvendo, permeado por relações e interações carregadas de sentidos e significados.

Assim como cuidar educa, brincar desenvolve. A brincadeira é a principal forma das crianças em idade pré-escolar se relacionarem com as outras pessoas e com o mundo a sua volta, como vimos anteriormente quando discutimos *brincadeira de papéis* como *atividade principal* das crianças dos 3 aos 7 anos. É por isso que o brincar é considerado a principal linguagem das crianças, porque por intermédio dele, tanto se apropriam do mundo quanto se expressam.

Do mesmo modo que precisamos desenvolver os cuidados com as crianças de forma tranquila e colaborativa, o que exige, portanto, as condições adequadas como espaço e tempo, também devemos ter atenção à necessidade de *tempo* e *espaço* para o brincar na escola da infância, assim como aos *objetos* da brincadeira, às *relações* estabelecidas e *ao que* e *como* se brinca (Marcolino, 2017). Mas o que diferencia a brincadeira das demais atividades de

aprendizagem? Como surge a brincadeira na idade pré-escolar e como ela contribui para o desenvolvimento infantil?

É importante que se diga que muitas vezes nós, professores da infância, não paramos para refletir sobre o conceito de brincadeira porque nos parece óbvio dentro da nossa atuação docente. No entanto, mais uma vez, é importante que o óbvio seja questionado (Mello, 2000) para que os fatos ou situações não-cotidianas, como o brincar, não seja considerado *natural*, impedindo a busca de seu sentido e significado para o desenvolvimento infantil, possibilitando assim, fortalecer nosso processo de busca pela formação integral, omnilateral, de nossas crianças na escola.

Mas o que é brincadeira? Embora não pareça, a resposta a essa pergunta é complexa porque muitas vezes podemos confundir a brincadeira com outras atividades de aprendizagem - blocos, motricidade fina, arte, música e movimento, matemática, natureza/ciências e tecnologias (Harms; Clifford; Cryer, 2020).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a formação e o desenvolvimento dos processos psíquicos (percepção, atenção, memória, imaginação e pensamento) acontecem de forma articulada sendo que a posição de cada processo, central ou secundária, depende de cada momento da vida (faixas etárias) e da relação da criança com a realidade. As ações e relações que são capazes de produzir mudanças qualitativas nos processos são chamadas de atividades principais, e como vimos antes, a *brincadeira de papéis* é a *atividade principal* que guia o desenvolvimento na idade *pré-escolar*.

De acordo com Vigotski (2021), na idade pré-escolar emergem na criança necessidades e desejos não realizáveis imediatamente, inexecutáveis naquele momento. “Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar” (Vigotski, 2021, p. 212). Então, surge a brincadeira como a realização imaginária e ilusória desses desejos irrealizáveis. É por isso que a criança brinca.

Na brincadeira, a criança é capaz de imaginar e criar novas situações. Ela não só reproduz o que vive em seu contexto social, mas ela é capaz, também, de realizar elaborações e combinações a partir de suas experiências, ou seja, imaginar e criar algo novo. A brincadeira é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criança justamente por permitir a realização de processos, que vão além da imitação, ou seja, processos imaginativos e criativos (Martinez, 2017, p.71).

Imaginar e criar. Processos psíquicos complexos que são desenvolvidos a partir da brincadeira. Nesse sentido, Vigotski (2021) esclarece que a imaginação é o novo que se

apresenta na consciência da criança com mais de 3 anos. E o que diferencia a brincadeira das outras atividades da criança é justamente essa nova capacidade de criar uma situação imaginária que só é possível graças à divergência entre o campo visual e o semântico que surge na idade pré-escolar. É importante que se diga ainda que, conforme destaca Vigotski (2021, p. 213), a imaginação “representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência” que só pode ser desenvolvida a partir da apropriação da cultura humana, por isso, cabe a nós, professores da infância, desenvolver um olhar e uma prática docente voltadas para a humanização das crianças pequenas.

Sobre a relação entre o brincar e o trabalho docente na Educação Infantil, a professora Lourdes relata:

[...] eu não admito que ninguém menospreze o trabalho da Educação Infantil. Digo: “gente...não pensem assim. Não é só para brincar, a gente não brinca por brincar, o brincar ali tem objetivo”. No brincar, a criança está aprendendo, né. Eu mesma tive dúvidas se a criança brincando aprendia. Aprende, a gente vê que aprende. (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Lourdes, 21/06/2023).

Ao combater uma visão romantizada e o senso comum sobre a Educação Infantil, a professora Lourdes compartilha seu novo olhar sobre a criança e sua relação com o brincar: “No brincar, a criança está aprendendo, né. Eu mesma tive dúvidas se a criança brincando aprendia”. Ao considerar a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, Lourdes nos leva a refletir sobre o nosso importante papel nesse processo como “organizadores do ambiente social educativo”, como abordado anteriormente, que nos leva a disponibilizar o máximo possível de elementos da realidade para as crianças (Teixeira; Barca, 2017) e a possibilitar tempos e espaços para que as crianças possam, por intermédio da brincadeira, imaginar, criar e recriar essa realidade, ou seja, temos como desafio “a organização das condições e circunstâncias para a brincadeira *de papéis*” (Marcolino, 2017, p. 156). Para Vigotski (2021, p. 235), “A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” porque ao se submeter às regras que decorrem da situação imaginária da brincadeira, numa *ação voluntária*, a criança coloca-se num nível acima de desenvolvimento, acima do seu comportamento comum.

É por isso que, para Lourdes, “a gente não brinca por brincar, o brincar ali tem objetivo” porque, como nos orienta Vigotski (2021), à medida que a brincadeira se desenvolve, toma-se consciência do objetivo da brincadeira, ou seja, das regras, que já estavam presentes desde o início em forma de embrião, comprimidas. “É incorreto imaginar que a brincadeira seja uma

atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo” (Vigotski, 2021, p. 236). Nesse sentido, podemos dizer também que o objetivo da professora, ao priorizar a brincadeira no processo educativo, e assim organizar as condições adequadas, é promover possibilidades de desenvolvimento das máximas qualidades humanas das crianças na escola.

Em relação ao desenvolvimento, a brincadeira pode ser vista como caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato na medida que ela cria uma nova relação entre a situação pensada e a situação real a partir da criação de uma situação imaginária (Vigotski, 2021).

Ao analisar as rotinas das turmas pesquisadas, evidenciou-se o lugar privilegiado que as brincadeiras ocuparam nessas turmas. Para a professora Maria,

[...] o brincar é assim, primordial. Porque através dele, lógico, [...] que você precisa planejar, você precisa observar, você precisa registrar [...], mas o brincar me dá essas possibilidades. Porque como eles estão o tempo inteiro... eles estão, é, construindo processos incríveis de aprendizagem no brincar. Porque se você vê, ali, o que eles brincam... (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023).

Maria compartilha conosco uma visão ampliada das possibilidades que a brincadeira, o brincar das crianças, traz ao trabalho docente e aos processos educativos pensados e organizados na escola da infância. Portanto, pensamos ser importante a análise de um episódio por nós observado em que a brincadeira de papéis aconteceu. Analisamos esse episódio que denominamos *“Parabéns pra vocês!”* (figura 8) partindo das seguintes perguntas: em que condições e circunstâncias a brincadeira aconteceu? Como acontecem as interações entre os sujeitos? Como o olhar docente está presente nos momentos da brincadeira?

Juliana (3a,3m) canta “Parabéns, pra vocês...”, nas mãos blocos geométricos que encaixam em suporte com pinos e uma boneca Mônica bebê. A professora Paulina pergunta: “Quem é a aniversariante?” Juliana responde: “É o meu!”. Juliana sai do banco confortável em que estava sentada que está posicionado ao lado do espelho fixado na parede e da mesinha (adaptada de um caixote de madeira pintado de amarelo) deixando a boneca no banco. Em cima da mesinha estão disponíveis alguns objetos, como: óculos coloridos de brinquedo; chapéu de bruxa; arcos enfeitados; escova de cabelo e outros. Juliana pega um espelho com suporte que está na mesinha (Juliana brinca com frequência com esse espelho) e ainda com os blocos na mão direita, sorri e dança, olhando para o espelho na parede, levantando o espelho com suporte com a mão esquerda enquanto continua cantando: “Parabéns, pra vocês! Nesse momento um bloco de encaixe sai do pino e cai, Juliana junta, encaixando-o novamente. Logo em seguida volta a sentar no banco (bem espalhada) com os dois objetos nas mãos. “Pra vocês! Não é nem para você!”, exclama a professora Maria que acompanhava a brincadeira enquanto

arrumava o armário no canto da sala. “Oi?!” responde Juliana. “Pra vocês!” repete a professora Maria com tranquilidade (Diário de Campo, 15/05/2023).

Figura 8 - Sequência fotográfica: Brincadeira de papéis “Parabéns pra vocês!”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Elaborada pela autora, 2023.

Em relação às condições e circunstâncias em que a brincadeira aconteceu, podemos inferir que elas são totalmente favoráveis para a realização dessa atividade, assim como para o desenvolvimento de Juliana e dos colegas de sua turma. Por que afirmamos isso? Porque na turma de Juliana, há um esforço por parte da professora de organizar tempos, espaços e materiais que possibilitem o desenvolvimento da *brincadeira de papéis*. Com um olhar focado na aprendizagem e desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças da turma, a professora Maria pensa e age diariamente para proporcionar condições para o desenvolvimento da brincadeira, o que leva à organização de uma sala com ambiente rico em detalhes, atraente para as crianças e com espaços irresistíveis, verdadeiras “arapucas”, que possibilitam o envolvimento das crianças que assim podem desenvolver a percepção, a imaginação, o pensamento e o convívio baseado no respeito.

É importante dizer que além do investimento formativo (realiza leituras direcionadas à docência, participa de cursos presenciais e *online* e, além disso, esteve em Reggio Emílio no ano anterior), a professora compra objetos e materiais que são necessários para incentivar e estruturar a brincadeira porque “essa condição não está naturalmente pronta na Educação Infantil” (Marcolino, 2017, p.159) e não havendo esforços, poderá não acontecer naquela que é a escola da infância. Todas essas ações são realizadas com recursos próprios, haja visto que a instituição não recebe recursos suficientes da mantenedora para utilizá-los para este fim.

A brincadeira “Parabéns pra vocês!” é protagonizada por Juliana e uma boneca. Mukhina (2022, p. 159) nos esclarece que as “relações da brincadeira também podem ser realizadas com uma boneca, à qual se confere determinado papel” - contando ainda com a interação das duas professoras que fazem inferências e comentários. Paulina pergunta: “Quem é a aniversariante?” e Juliana prontamente responde: “É o meu!”. Em seguida, Maria que

acompanhava a brincadeira de longe comenta: “Pra vocês! Não é nem para você!” ao que Juliana responde “Oi?!” levando a professora a repetir “Pra vocês!”. É importante destacar em relação às interações estabelecidas que, apesar das professoras não estarem brincando com as crianças naquele momento, elas acompanham essa atividade *escutando*, no sentido mais amplo possível.

No decorrer das observações participantes foi possível presenciar Maria realizando outras ações de intervenção como assumir algum papel na brincadeira ou conversar com as crianças sobre números e cores de maneira contextualizada e não impositiva revelando, assim, um olhar que valoriza a criança e seus processos de desenvolvimento e que compreende seu papel de promover o desenvolvimento da brincadeira de papéis como uma ação humanizadora, que possibilita às crianças pequenas o desenvolvimento das qualidades especificamente humanas de imaginação e criação.

Considerando as contribuições de Mukhina (2022), analisamos que nessa atividade lúdica, Juliana assume o papel de aniversariante (nesse momento nos perguntamos: qual o papel atribuído à boneca? seria o de aniversariante também? “Parabéns pra vocês!”) e reflete em sua brincadeira a realidade que está posta em suas relações sociais reproduzindo, assim, um acontecimento relevante. A realidade é convertida em *argumento* (tema) da brincadeira, neste caso o aniversário. Por isso é tão importante que as crianças tenham acesso à realidade mais ampla possível (conhecer as profissões e atividades das pessoas para descobrir as relações entre os adultos, assim como seus direitos e deveres) para que tenham novos e variados *argumentos* em suas brincadeiras. Além do argumento, o *conteúdo* (como se brinca) também é importante na brincadeira caracterizando-se pelo que a criança prioriza como aspecto mais importante na atividade do adulto.

É importante dizer que, conforme nos esclarece Mukhina (2022, p. 157), “Em todas as idades as crianças brincam de coisas parecidas, mas de maneira diferente”, portanto, há diferença na brincadeira conforme a idade do pré-escolar e isso significa dizer que: as crianças mais novas interpretam o papel com ações desarticuladas [como Juliana no episódio “Parabéns pra vocês!”] e as mais velhas com ações mais articuladas e sequenciadas, como na vida real (Elkonin, 2009), as crianças mais novas têm um número de argumentos mais limitado do que as mais velhas e o conteúdo dos menores se reduz a ações com objetos, enquanto que os maiores reproduzem as relações humanas (Mukhina, 2022). É por isso que “a brincadeira ganha um movimento dinâmico de desenvolvimento quando ações relativas às relações e aos temas e conteúdos são efetivadas” (Marcolino, 2017, p. 163). Nesse sentido, as ações e intervenções docentes são fundamentais para que as crianças dos 3 aos 7 anos possam desenvolver suas máximas possibilidades.

Assim, no caso específico da presente pesquisa, ao analisarmos as rotinas das turmas, evidenciou-se uma ação pedagógica voltada aos aspectos de organização para o desenvolvimento da brincadeira de papéis e que as crianças das três turmas têm acesso e liberdade para utilizar os brinquedos e materiais nas salas de referência com as seguintes especificidades:

Quadro 6 - Aspectos da brincadeira de papéis

Turmas	
Mundurucu (Maternal III), Yanomami (1º período) e Tukano (1º período)	
Tempo (Quando brinca)	
1.	1 hora/1h30 (1º momento do dia).
2.	1 hora (aproximadamente) na transição das atividades.
3.	30 minutos(aproximadamente) antes ou depois do lanche da tarde.
Espaço (Onde brinca)	
1.	Sala de Referência (principalmente).
2.	Pátios externos abertos.
3.	Áreas externas com áreas verdes.
Objetos (Com o que brinca)	
1.	Bonecos/bonecas diversos, mala de profissões, kit de ferramentas, carrinhos, bichinhos, mini fantoches, quebra-cabeças, comidas de mentirinha;
2.	Pia, fogão, geladeira, mesas, cadeiras, pratos, talheres, utensílios de cozinha de brinquedo;
3.	Caixas e tubos de papelão com tamanhos e formas diferentes;
4.	Garrafas plásticas, potes e latas coloridas;
5.	Blocos de construção, blocos rústicos em madeira e blocos lógicos;
6.	Espelhos, tiaras, chapéus, óculos, escova de cabelo;
7.	Aparelhos eletrônicos, celular, telefone;
8.	Tapetes e almofadas, bancos; cestas com livros de literatura etc.

Relações (Com quem brinca)	
1.	Criança-criança
2.	Criança-professora
3.	Criança-boneca/boneco
Tema (Do que brinca)	
1.	Casinha, trezinho, pizzaria, restaurante, doceria, andando na ponte, correndo do bicho, sorveteiro, mecânico, médico.
Conteúdo (Como se brinca)	
1.	Reproduzindo gestos e ações relacionados ao papel que desempenham de diferentes maneiras, demonstrando concentração, alegria, atenção ao outro e exteriorizando seus conhecimentos de mundo.
Comentários	
1.	Na turma Mundurucu, a sala possui alguns centros de interesse que a professora denominou “contextos de aprendizagem” e também, algumas áreas para brincadeira, utilizando os campos de experiências contido da BNCC como inspiração em sua organização.
2.	Na turma Yanomami, as crianças têm acesso e brincam com diferentes materiais não estruturados como novelos de linhas, latinhas de bala, tampas e outros.
3.	Na turma Tukano, as crianças produzem com frequência seus próprios brinquedos que são utilizados durante a brincadeira de papéis (mini fantoches com autorretrato, boneca de lata, carrinhos, etc.)
4.	Os materiais, brinquedos e mobiliários utilizados nas brincadeiras estão em boas condições e em quantidade adequada para a quantidade de crianças matriculadas.
5.	As professoras conversam com as crianças sobre cores, formas e como utilizar materiais e brinquedos no decorrer das brincadeiras.
6.	Há orientação sobre o cuidado com os brinquedos e materiais e a necessidade de organização dos mesmos após a utilização, principalmente antes de iniciar outra atividade de brincadeira.
7.	Geralmente no horário de brincadeiras livres na sala de referência também são disponibilizadas mesas com atividades diversificadas, geralmente 2 tipos para as turmas Mundurucu e Yanomami e 4 tipos para a turma Tukano. São atividades de recorte e colagem que podem contar com folhas, sementes e

	outros recursos naturais; desenho, pintura, modelagem, jogos de quebra-cabeça, de memória ou que trabalhem a motricidade fina.
8.	As salas possuem um espaço de leitura com fácil acesso aos livros de literatura infantil.
9.	Com certa regularidade, crianças de diferentes idades participam juntas das brincadeiras realizadas nas áreas e pátios externos.
10.	Professoras relacionam as brincadeiras das crianças com suas experiências em casa.
11.	Não há fantasias disponibilizadas às crianças. A professora Conceição, em determinado momento, lamentou que as fantasias que utilizava anteriormente foram extraviadas durante a mudança de prédio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros realizados durante a pesquisa de campo.

O quadro 6 sintetiza os dados obtidos sobre os principais aspectos da brincadeira de papéis nas três turmas pesquisadas. Analisando-o, podemos perceber as ações e intervenções realizadas pelas professoras que nos revelam a intencionalidade educativa e a forma de organização dessa fundamental atividade na instituição.

De modo geral, a pesquisa nos revelou que para essa atividade, em média, as crianças utilizam três horas (37,5% do tempo total) a duas horas e meia (31,25% do tempo total) ao dia e que o funcionamento em tempo integral é determinante para esse percentual elevado. Descobrimos, ainda, que a sala de referência é o principal espaço utilizado pelas crianças para realização das brincadeiras, justamente porque a apresentação dos objetos naquele ambiente cria condições favoráveis para seu surgimento e desenvolvimento.

Enfim, tudo o que vimos até aqui em relação à brincadeira de papéis nos leva a considerar que o olhar e a prática docente podem e devem, com o alinhamento de ações e intervenções, mobilizar o desenvolvimento humano na infância dos 3 aos 7 anos.

Retomando a primeira questão do início deste item: Há diferenças no cuidar, educar e brincar quando buscamos um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil? Podemos afirmar que sim. Porque a partir do entendimento da necessidade desses três elementos no processo de desenvolvimento infantil, o professor passa a priorizá-los, organizando seu trabalho de modo que, *em todos os dias: cuidar, educar e brincar* faça parte de sua ação educativa.

E sobre a segunda questão do início: Como a busca do novo olhar reverbera nos elementos concretos do cotidiano da escola?

Em relação ao *Planejamento* (Kramer; Barbosa, 2016), podemos inferir que ele está organizado segundo as orientações da SEMED, seguindo, portanto, as datas estabelecidas e o período determinado no calendário escolar, o que equivale dizer que cada período corresponde ao planejamento de aproximadamente 28 dias letivos. As professoras utilizam a Ficha de Planejamento padrão elaborada pela Divisão de Educação Infantil em formato *Microsoft Excel* composta de *campos para identificação* (nome da instituição, fase, turma, educadoras, turno, período do planejamento) e *campos para registro* de: datas, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, fase, aspectos experienciais e descrição da experiência. O preenchimento da ficha é realizado por dia. É importante dizer que os campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, fase e aspectos experienciais já estão pré-definidos na ficha sendo possível apenas selecioná-los o que, segundo o relato das professoras, limita o olhar e a ação docente no processo de planejamento pois não permite inserir novos/outros objetivos, a não ser os que já estão formatados e vinculados ao campo de experiências correspondente, restando apenas a possibilidade de inserir e detalhar a atividade no campo *descrição da experiência*. Para as professoras o tempo para organizar o planejamento também é insuficiente. Socorro afirma: “a gente precisa trazer é pronto, porque senão não dá, não dá tempo” e Maria concorda: “Pois é, mas para dar certo tem que combinar antes, senão não dá certo”. Outros elementos também são questionados pelas professoras, como a necessidade de inserir no planejamento eventos, temas e campanhas do calendário macro da Secretaria que causam desconforto às professoras no sentido de não estabelecerem uma relação direta com o contexto escolar causando, assim, um estranhamento e a necessidade de adequação à realidade das crianças e exigindo um esforço maior das professoras em buscar alternativas ou “brechas” para atender essas demandas institucionais sem prejudicar o desenvolvimento dos processos educativos e das crianças, resguardando, uma coerência mínima com a proposta pedagógica da escola.

Um exemplo de evento do calendário SEMED é o Festival Olímpico. Trata-se da organização na escola de circuitos psicomotores realizados pelas crianças com suas famílias. Na edição de 2023, a secretaria, por meio da equipe Caravana de Educação Física na Educação Infantil escolheu o tema *Harry Potter: brincando e interagindo no mundo da fantasia*. Diante desse tema descontextualizado, a equipe da escola fez suas adequações, inserindo as etnias de cada turma nas ações e nos materiais produzidos para o evento, oportunizando às crianças conhecer cenas do filme adaptado dos romances da escritora J. K. Rowling, ao mesmo tempo que buscavam uma conexão com o cotidiano. No estandarte produzido com as crianças para o

desfile foi utilizado o nome da etnia (ex.: Yanomami no mundo da imaginação) e as medalhas e varinhas confeccionadas pelas crianças com papelão, gravetos e sementes.

Ao acompanhar a elaboração do planejamento na escola, emergem algumas questões que consideramos relevantes. A primeira delas é que as professoras demonstram clareza em relação às especificidades de cada faixa etária e à necessidade de propor experiências adequadas a cada turma de acordo com as idades das crianças, o que nos revela um olhar que considera a brincadeira como atividade principal e a intencionalidade educativa em cada atividade proposta no planejamento de maneira a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças. Os projetos da escola também são priorizados na organização do planejamento conforme é orientado pela professora Graça

[...] são três atividades permanentes: leitura com a família, Cultura *Maker* e a cozinha experimental, precisa ter todo mês. Nós colocamos como atividade permanente porque é no mínimo, pelo menos uma vez por mês, mas vocês podem colocar mais de uma vez. Na cultura *Maker* faz o brinquedo padrão para ficar na escola e um para levar para casa para brincar com os pais (Diário de Campo, 05/05/2023).

Essa permanente busca pelo desenvolvimento dos projetos da escola – “Jamaxi Criativo - Cultura *Maker*” (criação de jogos e brinquedos), “Minha árvore amiga: leituras e descobertas” (vivências de leitura diárias e mensais com a presença da família) e “Alimentação Afetiva – experiências gustativas e olfativas na primeira infância” (cozinha experimental) - nos revela que o que marca o planejamento da instituição é uma visão desenvolvente que considera a criança em seu desenvolvimento integral e a Educação Infantil como propulsora desse desenvolvimento humano, buscando propor experiências diversificadas e significativas. Além dos três projetos destacados na fala de Graça, a escola também desenvolve o projeto “Puxirum: ações de cidadania e engajamento familiar” (revitalização do muro da escola, mutirão de limpeza e arrecadação de fraldas para doação) e o “Projeto Presença: Etnias Amazonenses – identidade e cultura” (desenvolvido durante todo o ano escolar com escolha da etnia por turma e ações de pesquisa, assembleias, ambientação, investigação, visitas e produção do boneco indígena) conforme descrito na pauta da 1ª Reunião de Pais e Mestres 2023.

Por fim, destacamos as relações estabelecidas entre as professoras no processo de planejamento: elas se ajudam e se questionam. É interessante que cada uma delas se posiciona. Às vezes não concordam, mas acima de tudo se respeitam e colocam suas opiniões como possibilidades. Nada é uma imposição. Muitas vezes o que é dito parece ser algo imprescindível. Um exemplo seria a discussão entre as professoras sobre a autoria das obras utilizadas nos

planejamentos, que foi registrada no Diário de Campo em 05 de maio de 2023: “Auxiliadora diz “[...] mas precisa sim colocar” ao que Maria responde: “Mas se não tiver?”. Auxiliadora indica: “pesquisa”. E Maria reage: “tem músicas de cantigas que não tem!”. Auxiliadora conclui: “aí é domínio público e quando pesquisa aparece”. Percebe-se que há um combinado interno em se dizer o que precisa ser dito, visando ao crescimento do grupo.

Enfim, a forma de planejar - o que é priorizado, o que se busca ao propor as atividades e experiências revela o olhar docente e as concepções de criança e educação infantil. É por isso que, para a Teoria Histórico-Cultural, “o planejamento precisa ser orientado pela intenção de promover nas crianças, desde pequenininhas, o máximo desenvolvimento humano, por meio de ações didáticas e saberes sistematizados – o que diferencia a escola da vida cotidiana” (Magalhães *et al.*, 2017, p. 221). Nesse sentido, cabe a nós, professores da escola da infância, propormos um planejamento que oportunize experiências desafiadoras e desenvolventes, que considere o coletivo e o individual e o desenvolvimento de cada criança e da turma.

A *documentação pedagógica* (Fochi; Piva; Focesi, 2016; Kramer; Barbosa, 2016; Mello; Barbosa; Faria, 2018; Pinazza; Fochi, 2018; Rede Territorial de Educação Infantil da Catalunha, 2021) também é elemento fundamental dentro do processo de constituição do olhar docente. Por meio do registro, nós, professores da infância, podemos documentar as interações das crianças e suas manifestações, tomando como ponto de partida suas aprendizagens e descobertas no dia a dia da escola. Documentar é, portanto, um processo que se constrói a partir da observação e escuta sensível das crianças, possibilitando a organização do trabalho e a autoavaliação docente a partir da reflexão na ação e sobre a ação, permitindo, assim, a reorganização dos processos pedagógicos de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, registrar para documentar na escola da infância necessita de um novo olhar. Porque apresenta uma complexidade que exige uma capacidade de interpretar e explicar mudanças, interações e relações das crianças, apresentando uma relação direta com o planejamento pedagógico - que deve ser construído a partir da observação e da documentação - e também com a avaliação da aprendizagem, realizada de forma não classificatória, como veremos a seguir, mas que possibilita conhecer as crianças e seus saberes. A documentação, portanto, dá visibilidade às crianças e seus processos de aprendizagem e aos professores e ao seu trabalho, apresentando em forma de narrativa as descobertas, invenções, dúvidas, escolhas, interesses e formas de expressão das crianças.

Diante disso, nos perguntamos: quais recursos podem ser utilizados para produzir a documentação pedagógica? Quais documentações foram observadas no CMEI Hermann Gmeiner e o que elas podem significar?

Há muitas formas de documentar. Registros escritos, desenhos, portfólios, mapa de atividades, sequências de fotos, vídeos, murais e paredes da sala são alguns exemplos de recursos para documentar que são produzidos na vida escolar com as crianças ou como resultado da observação e escuta particular das professoras. Eles mostram aos leitores – professores, crianças, equipe escolar, familiares, comunidade, visitantes, equipe da secretaria de educação, estagiários e pesquisadores, a concepção de criança e de desenvolvimento, de professor, de escola e de Educação Infantil. É preciso saber olhar...

Durante a pesquisa de campo, acompanhando o dia a dia no CMEI Hermann Gmeiner, observamos muitos processos de documentação, como: painéis com os registros fotográficos da cozinha experimental e de projetos; autorretratos das crianças que se transformam em móveis ou mini fantoches; desenhos de interpretação; gravação em áudio das histórias contadas pelas crianças; vídeos que documentam processos ou projetos que são apresentados durante as reuniões de pais; cartazes produzidos a partir das experiências das crianças com histórias ou músicas. Estas e outras formas de documentar realizadas na instituição nos levam à compreensão de que “Por meio da documentação, as crianças são valorizadas em seus processos, seus modos de compreender o mundo, pois podem revisitar os processos vividos, ganhando voz e vez nas relações instituídas na escola” (Artur; Magalhães, 2017, p. 234). Nesse sentido, pudemos perceber que as professoras buscavam priorizar as crianças e seus processos de aprendizagem no ato de documentar, aprendendo junto às crianças a refletir cotidianamente sobre a prática desenvolvida.

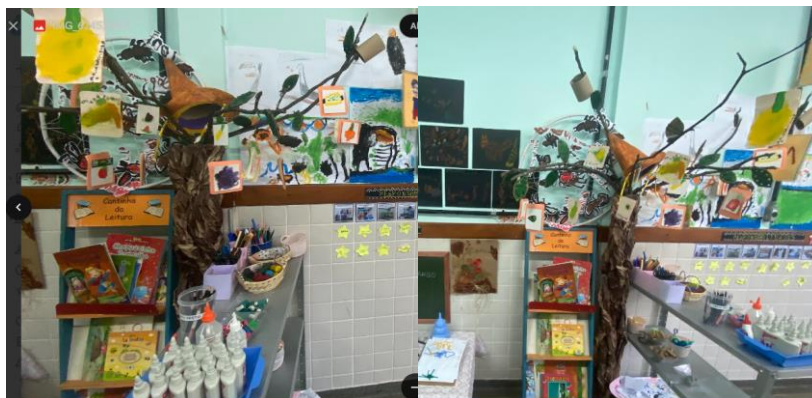
Diante das muitas possibilidades de documentação vivenciadas, optamos por trazer o relato da professora Conceição sobre a documentação que denominamos a partir de sua fala de “Árvore das frutas preferidas” (figura 9) que estava exposta no centro da lateral da sala da turma Tukano

Estávamos falando sobre as frutas, sobre alimentação. Eu solicitei que desenhassem suas frutas preferidas, por isso a variedade de frutas. Tem goiaba, abacaxi, morango, uva, banana...E também o que está desenhado no tecido [nesse momento essa diferença salta aos olhos] foi o desenho de interpretação do maracujá que foi utilizado na receita da cozinha experimental. Eles fizeram o desenho de observação, eu trouxe o maracujá inteiro e também cortado ao meio para eles manusearem, cheirarem e até provarem. Por isso que tem alguns com a parte preta, são as sementes do maracujá. Nós também conhecemos uma fruta regional, o bacuri. O pai da

Mirela que trabalha na Aldeia trouxe uma bacia cheia de bacuri. As crianças gostaram muito! Eles experimentaram, foi muito bom! Alguns gostaram do sabor porque ele é azedinho, mas tem um doce no final. Outros provaram, mas não gostaram, porque é diferente mesmo (Diário de Campo, 20/07/2023).

A forma criativa de documentar e compartilhar o trabalho desenvolvido com as frutas em diferentes momentos é uma oportunidade de as crianças e professora revisitarem o conhecimento sobre o tema vivenciado em experiências distintas. “A árvore das frutas preferidas” constitui, portanto, um recurso capaz de evidenciar as diferentes maneiras de aprender das crianças (ver, cheirar, tocar, provar, desenhar) e, ao mesmo tempo, reflete as experiências diversificadas e planejadas pela professora em busca de envolver as crianças despertando nelas novos desejos e interesses, criando novos motivos para aprender e criar, (re)inventando a vida e os espaços da escola da infância.

Figura 9 - A “Árvore das frutas preferidas”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Para Kramer e Barbosa (2016) “A documentação é a escuta visível, o registro que revela, que testemunha a trajetória das crianças, seja individual, seja no grupo [...]. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda [...]”. A documentação, portanto, a partir desse movimento dialético, provoca a reflexão e por meio dela, podemos compreender melhor as crianças e a nós mesmos como professores, ampliando nossa visão sobre o processo educativo. Pela documentação podemos perceber do que as crianças são capazes. Ao observarmos com mais atenção, com *olhos mais abertos*, podemos enxergar nossos erros e mudar nosso olhar, numa constante busca pela essência da documentação que nos leva a pensar e a ter dúvidas sobre o que e como documentar e para quê.

A professora Maria, em seu relato, nos dá indícios de como se dá esse processo de mudança do olhar sobre a documentação

[...] registrar isso é uma coisa que eu ainda tenho que melhorar. Eu estou fazendo alguns cursos em relação realmente ao registro em si, o que registrar, como acompanhar esse processo através do registro. Porque antes eu queria observar tudo da minha sala e agora eu já aprendi que se lá na minha sala tem quatro contextos eu observo por um mês aquele contexto. Porque eu não dou conta de observar todas as crianças ao mesmo tempo. Entendeu? (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023).

Maria nos revela em sua fala a consciência da necessidade de melhorar seus registros e a forma de observar, compartilhando conosco os caminhos para essa busca e o que já aprendeu, mostrando que, na documentação os processos são mais importantes que os resultados pois são eles que nos permitem pensar maneiras de transformar nossas propostas, práticas e relações com crianças e adultos, buscando promover uma educação de qualidade e humanizadora na escola.

Documentar não é fácil. Para documentar, nós, professores da infância, precisamos aprender a olhar sem preconceitos e tentar ver além das imagens, do que está posto. Documentar é reflexão, é diálogo, é mudança de ponto de vista, é investigação. Significa conhecer as crianças e suas realidades, ir além, e num encontro pedagógico transformador, ajudá-las a conhecer, compreender e a posicionar-se diante do mundo (Kramer; Barbosa, 2016).

Como vimos, planejamento e documentação pedagógica são elementos constituintes do olhar docente que devem priorizar experiências significativas para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Assim, compreende-se a estreita relação entre planejamento, documentação e avaliação na Educação Infantil.

Compreendendo que há diferentes necessidades de *avaliação* na Educação Infantil (Campos, 2017; Gava, 2019; Moro; Souza, 2016), com foco nas crianças ou nas instituições, optamos nesse estudo refletir a perspectiva do acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das crianças no contexto de Educação Infantil. Justificamos essa escolha por entendermos que essa perspectiva pode contribuir de forma mais precisa para a nossa discussão sobre a constituição do olhar docente e os processos de desenvolvimento humano na escola da infância.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos de acompanhamento para avaliação do desenvolvimento das crianças a partir da observação, utilização de múltiplos registros, criação de estratégias de transição e documentação para as famílias, assegurando a não retenção de crianças nessa etapa do ensino.

Sendo assim, a seguir, destacamos nesse processo avaliativo a documentação específica para as famílias exigida pela lei.

No CMEI Hermann Gmeiner, em conformidade com a orientação da SEMED Manaus, temos dois documentos oficiais trimestrais para avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças destinados à família: a ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil (Ficha ABC) e o Relatório do Desenvolvimento Integral da Criança (figura 10). A ficha de Avaliação ABC compreende um instrumento padronizado organizado por etapas, creche e pré-escola, a partir dos Campos de Experiência propostos na BNCC (Brasil, 2017) que as professoras preenchem de acordo com os padrões progressivos estabelecidos como A, B ou C. Nesse sentido, representa uma avaliação totalmente desvinculada da realidade e contextos das crianças e que impede a reflexão genuína de professores e equipe gestora sobre as práticas educativas e as condições de aprendizagem proporcionadas às crianças na instituição, correspondendo, meramente, a um instrumento de controle burocrático do sistema municipal de ensino.

Já o Relatório, ainda que seja uma exigência padrão da Secretaria, compreende um parecer descritivo individual escrito pelas professoras a partir das experiências educativas vivenciadas pelas crianças no cotidiano da instituição. Sua forma de apresentação parte da orientação pedagógica de utilização de mini-histórias³⁵ que funcionam como enredo inicial para subsidiar a reflexão sobre a singularidade, aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, possibilitando, ainda, a análise das práticas educativas e condições de aprendizagem ofertadas às crianças individualmente ou em grupos.

³⁵ Segundo Fochi (2019), o conceito de mini-história está ligado à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano pedagógico que, a partir de uma breve narrativa imagética e textual, interpreta esses observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana, compreendidas como “fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo [...]” (Fochi, 2019, p. 231).

Figura 10 - Relatório de Desenvolvimento Integral e ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil (Ficha ABC)

The figure displays three documents from the 'Educação Manaus' system. The leftmost document is a 'RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL - 1º TRIMESTRE 2023' for a child named LUDMILA BELO. It includes a photo of the child and text describing her development. The middle document is a checklist titled 'Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil - Fase Pré-Escola' with various categories like 'Linguagem', 'Motor', and 'Social'. The rightmost document is a 'Ficha ABC' (ABC Form) with a grid for recording observations across different areas of development.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Mas a forma de apresentação do Relatório nem sempre foi assim. De acordo com os dados produzidos na pesquisa, a proposição de critérios legítimos para a escrita dos relatórios mudou a ideia de que as professoras tinham a respeito do que é importante registrar para avaliar, desencadeando, assim, uma nova visão sobre o processo de avaliação na instituição.

Vejamos o que Graça nos revela sobre o processo de mudança do olhar sobre o registro avaliativo no Relatório do Desenvolvimento Integral da Criança:

[...] essa é uma dificuldade que elas têm porque antes a escrita era tradicional. Quando eu pego os relatórios antigos e comparo com os daqui, tu vê o olhar do professor diferenciado [...]. E tem poesia! Não é aquela coisa, a criança não fez, a criança não faz [...]. Primeiro que o relatório eu tive que trabalhar muito isso com eles. Além da prática eu tive que desmistificar, porque o relatório é o relatório do desenvolvimento, então, o que ele desenvolveu e não o que ele não desenvolveu. [...] “Meu Deus, tu vais escrever isso para mãe? Isso daqui ela vai ler. Sem contar que isso é um documento que vai para outro profissional. Isso daqui se tu pegas e tu não coloca que a criança apresentou isso, e isso... cadê o teu trabalho aqui? Tu não fizeste nada, não?”. Aí eu coloquei para elas: “Você vai fazer assim? Eu te deixo fazer assim, mas você vai me justificar, ponto por ponto o que você colocou dessa criança e, o que você fez para trabalhar, e aí, como ela respondeu”. Aí pararam com esse negócio de colocar problema de criança, e só colocar problema, problema. Então hoje a gente não tem isso (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

Sobre o relato de Graça, podemos inferir que, inicialmente, as expectativas das professoras em relação às crianças de uma visão de “criança padrão”, interferia diretamente na observação, registros e de forma contundente na avaliação das crianças “esse negócio de colocar problema de criança, e só colocar problema, problema”. Nesse sentido, é importante compreender, a partir da perspectiva de Moro e Souza (2016) que avaliar se relaciona a querer

conhecer melhor cada criança e sua individualidade, seus modos de aprender, agir e expressar-se porque o sentido da avaliação no contexto da Educação Infantil é a investigação e não o julgamento. É preciso “*abrir os olhos*” e despir-se de preconceitos ou padronizações. Em sua fala, Graça defende a importância de registrar no Relatório o desenvolvimento da criança, ou seja, os processos significativos vividos e suas aprendizagens na instituição para assim evidenciar, principalmente, o que as crianças são capazes, mas também, o fazer educativo “se tu pegas e tu não coloca que a criança apresentou isso, e isso... cadê o teu trabalho aqui?”.

É importante destacar, ainda, o trabalho de orientação pedagógica nesse processo de mudança de olhar sobre a avaliação “Primeiro que o relatório eu tive que trabalhar muito isso com eles”. Esse também é um dado da pesquisa, na medida em que nesse e em outros momentos, inclusive como ponto comum no relato das três professoras entrevistadas, o trabalho pedagógico da equipe gestora (pedagoga e gestoras - atual e anterior) foi reconhecido como elemento significativo e de contribuição para desenvolvimento de uma nova visão de avaliação e prática docente, de criança e Educação Infantil.

Enfim, é importante compreender o planejamento, a documentação e a avaliação como elementos interdependentes e complementares que constituem o olhar e a prática docente e que cabe a nós, num movimento constante, ressignificar nosso olhar e cuidar das nossas práticas para que assim, o processo educativo, solidificado no cuidar, educar e brincar faça realmente sentido e contribua para o desenvolvimento integral, humano e omnilateral de cada criança na Educação Infantil.

Dessa maneira, podemos concluir a seção afirmando que o **olhar docente** se relaciona ao processo de desenvolvimento humano na infância na medida em que a visão de vida e educação constituída interfere diretamente na organização do meio social educativo e nos modos de cuidar, educar e brincar junto às crianças no cotidiano da escola da infância.

Na próxima seção, passaremos à reflexão e análise sobre o currículo e a relação com a constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

4 O CURRÍCULO E O OLHAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido 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 (Parecer Homologado, DCNEI, 2009).

Essa concepção de currículo estabelecida nas DCNEI nos remete à necessidade de ampliar, o quanto possível, nossa visão de criança e Educação Infantil, a partir de uma perspectiva que compreenda a importância da articulação entre a vida e a educação das crianças e a relevância de buscar oportunizar práticas que possam garantir a elas, desde pequenas, acesso aos saberes e ao patrimônio cultural, contribuindo para a sua humanização, como discutimos no capítulo anterior e testemunhamos, na convivência diária com as professoras e crianças, durante a observação participante no CMEI Hermann Gmeiner.

Esta seção da tese está organizada em três subseções. Na primeira, iniciamos a discussão sobre o currículo na Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas docentes, considerando-se as vivências como necessárias para o desenvolvimento infantil e que necessitam ser construídas a partir da valorização dos conhecimentos e necessidades das crianças, tendo como princípios a escuta e o diálogo. A seguir, na subseção 4.2, focalizamos a busca e o trabalho das professoras em romper com os paradigmas tradicionais da linguagem oral e escrita, das noções matemáticas e da leitura, escrita e matemática como linguagens únicas na Educação Infantil, enfatizando as múltiplas linguagens das crianças e a importância das relações, da organização do ambiente e dos materiais como elementos potencializadores do desenvolvimento das crianças. Finalizamos com a subseção 4.3, apresentando, a partir dos dados da pesquisa de campo, como as determinações da Secretaria Municipal (SEMED-Manaus) interferem e são consideradas contraditórias em relação ao trabalho desenvolvido na perspectiva de educação integral e democrática no CMEI Hermann Gmeiner. Concluímos a seção, refletindo sobre as necessidades de reconhecimento e de garantia de melhores condições de trabalho docente.

4.1 O currículo e as práticas docentes

De acordo com as DCNEIs, o currículo deve representar um conjunto de práticas que priorizam e articulam os saberes infantis aos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. Como nos esclarece Oliveira (2017, p. 4), “[...] um currículo é

definido na prática pedagógica efetivada nas unidades escolares orientadas pelo projeto educacional das mesmas [...]” compreendendo, portanto, a forma como as instituições organizam e gerenciam espaços, tempos, materiais, relações e as propostas que são realizadas com as crianças. Mais do que conteúdos a serem ensinados, ou ainda, um conjunto de datas comemorativas, o currículo deve ser visto como um processo participativo, um caminho a ser percorrido por crianças e professores que está vinculado a todas as ações efetivadas no cotidiano da escola da Educação Infantil, um currículo que possa promover a humanização de cada criança.

Para se estabelecer o deslocamento da visão convencional (conteudista, disciplinar) para essa nova forma de olhar o currículo (com foco no desenvolvimento humano) como um conjunto de experiências e práticas educativas que se estabelecem a partir do trabalho realizado pelos professores para possibilitar às crianças a apropriação das diferentes linguagens - verbal, matemática, da natureza, corporal e plástica, dos papéis e das regras de convívio social -, é imprescindível ao professor considerar que a aprendizagem está relacionada às necessidades e interesses das crianças, à situação de vida de cada uma delas.

Nesse sentido, é importante compreender que o currículo a ser praticado na escola da infância está vinculado a todos os elementos presentes na cultura escolar, como as relações estabelecidas entre adultos e crianças, a organização e utilização dos ambientes internos e externos, os materiais disponibilizados, as interações, brincadeiras e experiências propostas e organizadas junto às crianças, dentre outros. Isso nos leva a perceber a importância, o impacto e, principalmente, a responsabilidade dos professores e de suas práticas para a formação humana das crianças. É preciso ampliar o olhar e a consciência sobre a atividade docente (Lima; Akuri, 2017).

Tudo isso porque o professor da Educação Infantil atua para aproximar a criança das significações historicamente elaboradas, e o faz de modo direto, interagindo com as crianças por meio do contato físico e de conversas, ou de modo indireto, organizando o contexto cotidiano de aprendizagem na escola, apontando significados que interagem com as ações, significados e sentidos já construídos pelas crianças (Barbosa; Oliveira, 2016; Oliveira, 2017).

Durante o primeiro dia de observação na turma *Tukano*, acompanhamos a organização da rotina e as propostas da professora Conceição às crianças. Nos diferentes momentos do dia, que contou com a acolhida, brincadeiras sem intervenção direta da professora, atividades diversificadas, roda, refeições, aula de educação física, descanso, entre outros, foi possível perceber que “[...] a criação de condições objetivas para situações educativas provocadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral na infância advém da atividade docente orientada

por compreensões sobre as formas mais ricas e humanizadoras de relação da criança com o mundo” (Oliveira, 2019, p. 114). Por isso, descrevemos e analisamos a seguir, algumas situações e atividades propostas por Conceição, carregadas de intencionalidade e de acompanhamento pedagógico.

Na Roda, Conceição anunciou para a turma

[...] hoje algumas crianças que não fizeram aquela atividade ali [aponta para o autorretrato produzido com a foto da metade do rosto que foi completado com o desenho da criança] e esse aqui também [aponta para os móveis feitos com tela e a foto do rosto] vão fazer. Quem eu chamar vai trabalhar comigo na mesa com as cadeiras azuis e os outros vão ficar esperando, mas sem deixar a sala aquela bagunça. Vocês vão poder ficar nas outras mesas, fazendo outras atividades (Diário de Campo, 17/07/2023).

A professora Conceição continua a Roda por mais alguns minutos, conversando com as crianças sobre seu cachorro (uma das crianças havia observado e perguntado sobre um pelo que estava na roupa da professora) e as crianças escutam com atenção e fazem perguntas demonstrando muito interesse no relato da professora. Percebe-se, nesse momento inicial de contato com a turma e professora, uma certa “intimidade pedagógica”, ou seja, a forma como a professora se posiciona em relação às crianças e seus questionamentos é carregada de uma certa cumplicidade, e também de atenção, mas sem abrir mão da possibilidade de inserir novos conhecimentos e levar às crianças à reflexão sobre os diálogos estabelecidos. Logo em seguida, a turma foi para refeitório, era o horário do lanche da manhã.

Ao retornarem para a sala de referência, as crianças sentam-se às mesas. Conceição informa quem são as crianças que vão realizar a atividade do autorretrato, conforme combinado anteriormente na Roda. A professora vai explicando a atividade de cada mesa e distribuindo o material necessário. São organizadas quatro mesas: mesa 1- colagem utilizando papel crepom e uma caixa (a caixa tem um formato parecido com um carrinho), as crianças na mesma hora dizem “vai ser o bombeiro!”; mesa 2- pintura com tinta guache utilizando também uma caixa (as crianças afirmam ser uma ambulância e pintam luzes na parte superior da caixa); mesa 3- cobrir linhas em tabuleiros produzidos pela professora utilizando botões, sementes de seringa, etc. (as crianças apreciam os materiais utilizados e gostam de realizar a atividade proposta); mesa 4- autorretratos (confeção de um quadro e também de um móvel com fotos dos rostos das crianças). É importante que se destaque a riqueza e diversidade dos materiais disponibilizados para as crianças que, enquanto realizam as atividades propostas, conversam entre si e trocam opiniões e elogios. Conceição avisa: “Os colegas estão fazendo a tarefa, a gente precisa fazer silêncio”. Em seguida a professora se senta à mesa com as crianças que estão

fazendo as atividades de autorretrato, *orientando individualmente* o desenho da roupa no tecido, o desenho para completar o corpo e a escrita do nome (figura 11). Conceição elogia os autorretratos e até bate palmas para as crianças. Também elogia as outras produções: “Tá bonito! Parece mesmo com o carro do bombeiro”.

O desenho das crianças é bem elaborado e as atividades são realizadas pelos grupos com dedicação e criatividade. Nesse momento, nos chamam a atenção os trabalhos expostos na parede da sala. São desenhos de observação de um vaso com o Lírio da Paz (figura 11). Os desenhos das crianças são muito sofisticados e o vaso com o Lírio da Paz está exposto numa prateleira abaixo dos desenhos, de modo a valorizar as produções das crianças e a enriquecer o ambiente, formando um conjunto harmonioso e agradável aos olhos.

Ao observarmos a realização das atividades do dia e os desenhos de interpretação expostos, dentre outras situações, ficou evidente a importância da organização do ambiente e dos materiais disponibilizados para a qualidade das relações vivenciadas, da intencionalidade pedagógica, assim como do acompanhamento efetivo de Conceição junto às crianças no momento das atividades, confirmando, assim, o que nos diz Vicentini (2017, p. 13): “O papel do professor é imensurável para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, pois ele é o responsável por apresentar o mundo natural humanizado a elas”.

Nesse sentido, destaca-se a “dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação” (Pino, 2005, p. 59) como elemento propulsor do desenvolvimento humano da criança no contexto cultural e educativo. Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano depende de uma relação complexa entre o biológico e o cultural que, como já foi mostrado no capítulo anterior, envolve a “*lei genética geral do desenvolvimento cultural*” (transposição do plano social para o plano pessoal) e a aquisição das *funções psíquicas superiores* (funções de falar, pensar, memorar) que são funções culturais, bem como características especificamente humanas e que dependem, para sua constituição, da apropriação dos símbolos e patrimônio cultural (objetos materiais e imateriais). Quer dizer, a criança passa por um processo de transformação (internalização) da qual ela é o principal agente, mas que necessita ser mediado pelo Outro porque a criança depende dele para que seja inserida nas relações humanas e práticas sociais de maneira que ela possa apropriar-se das *significações* (signos) atribuídas pelos homens às coisas – já prontas na natureza e as que ele produz – compreendida como uma mediação semiótica que compreende uma tríplice relação: *sujeito/criança – mediador/signo – objeto/elemento cultural* (Pino, 2005).

Assim, podemos dizer mais uma vez que a maneira como ocorre o desenvolvimento está “diretamente relacionada com as condições concretas que o meio cultural oferece à

criança” (Pino, 2005, p. 156), ou seja, às suas condições concretas de vida e educação que, na escola, estão diretamente relacionadas ao modo de organização do ambiente, aos materiais disponíveis e às relações que perpassam o cotidiano escolar.

Assim, como um *reflexo do olhar* e atuação docente, percebe-se que as crianças da turma Tukano trabalham juntas na realização das propostas e trocam impressões sobre suas produções, atendem as solicitações da professora e organizam a sala, materiais, objetos e seus pertences com rapidez e agilidade, sendo imprescindível dizer que as atividades propostas com as fotos dos rostos das crianças são especiais. Ao acompanharmos a produção de alguns dos autorretratos, pudemos perceber a concentração, alegria e satisfação das crianças em realizá-la, demonstrando envolvimento e sentimentos de realização e autoestima, sinalizando, assim, a potência da atividade proposta.

Figura 11 - Autorretratos e desenhos de observação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Sendo assim, compreendemos que as práticas docentes voltadas às máximas oportunidades de desenvolvimento possibilitam às crianças a apropriação de atitudes autônomas e contribuem para o processo de humanização da infância (Oliveira, 2019). Desse modo, a atuação ativa da criança em todas as situações propostas na escola, condição primeira para seu desenvolvimento, depende de um **olhar sensível do professor**, de uma organização intencional voltada para criar condições de vida e educação que sejam favoráveis ao aprendizado e desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, nos remetemos a uma Didática sensível (DS) que, como nos orienta D'Ávila (2023, p. 236) “[...] busca estabelecer uma relação profunda entre o educador, o educando e o conhecimento, levando em consideração as dimensões emocionais, cognitivas e corporais presentes no processo de ensino e aprendizagem”.

Segundo essa autora, o *saber sensível* - um saber intuitivo dificilmente explicável em palavras que está na base de nossas relações com o mundo e guia nossa inteligência prática no cotidiano - está presente em muitas situações pedagógicas e nas resoluções adotadas pelos professores, capaz de reconhecer nos indivíduos as suas subjetividades e colaborar para a superação de um nível *informacional* (informações são o nível mais superficial dos conhecimentos) do trabalho docente, contribuindo para uma dimensão *formacional*, que acredita no ser humano a partir de sua integralidade: sentir-pensar-agir (D'Ávila, 2023).

Para um *olhar* e Didática sensíveis, práticas e experiências que promovam *vivências* nas quais possam socializar os saberes histórico-culturais produzidos e contribuir para uma relação mais rica e humanizadora das crianças com o mundo. Assim, no próximo item, discutimos de forma mais específica, como as vivências promovem o desenvolvimento humano na infância.

4.1.1 Vivências no desenvolvimento humano

Como vimos no item anterior, nós, professores da infância, temos como responsabilidade planejar intencionalmente nossa ação docente para assim oferecer às crianças as melhores condições para o seu desenvolvimento. Nesse complexo processo de aprender a ser humano, as *vivências*, ou seja, as relações que a criança estabelece com o meio são fundamentais (Vigotski, 2018). Para tanto, o autor esclarece: “Antes de tudo, **o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário**” (Vigotski, 2018, p.74). Assim, é necessário considerar que a relação que a criança estabelece com o meio depende da sua etapa de desenvolvimento, ou seja, a criança muda na passagem de uma idade para outra, mudando também sua compreensão, o significado e os sentidos atribuídos às situações vivenciadas. Sendo assim, a vivência para Vigotski (2018) é uma unidade indivisível das particularidades da situação (o que se vivencia) e as particularidades da personalidade (como cada eu o vivencia). É por isso que a mesma experiência, ou seja, a mesma situação no meio provoca diferentes vivências pois influencia cada criança de forma diferente, a depender de como cada criança compreende seu sentido e significado.

As experiências criam vivências para as crianças. E é por isso que, em seu Art. 9º, as DCNEI (2009) estabelecem como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil as *interações e a brincadeira* (como vimos no capítulo anterior) que devem garantir *experiências diversas e integradas* a serem cotidianamente promovidas nas creches e pré-escolas de modo a *apoiar as crianças para o conhecimento* de si e do mundo, das diferentes linguagens e a interação com a linguagem oral e escrita, de noções

matemáticas e em relação ao mundo físico, social e tecnológico, com a natureza e as diversas manifestações culturais e sociais que favoreçam vivências éticas e estéticas.

Durante a observação participante no CMEI Hermann Gmeiner e ao analisar as rotinas das turmas pesquisadas, evidenciou-se a busca constante da instituição e das professoras participantes da pesquisa em priorizar um trabalho pedagógico intencionalmente voltado para um currículo vivo, fundamentado nas vivências das crianças e fruto da escolha teórico-metodológica que prioriza a perspectiva da educação integral do ser humano como orientadora do olhar, pensar e agir cotidiano das professoras e dos outros adultos da escola.

Nesse sentido, em linhas gerais, destacamos alguns dos elementos desse *currículo gmeinerano* que é construído diariamente e que fazem parte das vivências das crianças nessa instituição:

1. acolhida atenciosa diária das crianças e a permanente busca por aproximação com suas famílias;
2. professoras interagem com as crianças em suas brincadeiras, assim como, crianças maiores e menores interagem nos espaços comuns da escola;
3. atenção e incentivo ao desenvolvimento da linguagem oral com perguntas e diálogo constantes e incentivo à pronúncia correta das palavras e, ainda, a preocupação com a inserção de outras línguas como LIBRAS, espanhol e inglês no cotidiano;
4. preocupação com a organização dos espaços internos e externos da escola, especialmente salas de referências, que busca a participação efetiva das crianças na organização e exposição de suas produções;
5. orientação e acompanhamento da alimentação das crianças, inclusive com a produção coletiva de alimentos saudáveis;
6. disponibilidade de brinquedos diversos, materiais estruturados e não estruturados, recursos tecnológicos e livros de histórias em quantidade suficiente, em bom estado de conservação e acessíveis durante a rotina e nas atividades propostas;
7. respeito aos ritmos infantis - as atividades não são encerradas de uma hora para outra, não há apressamentos ou inconclusões - as crianças com dificuldades recebem incentivo e atenção individualizada;
8. as sugestões e opiniões das crianças são bem-vindas e consideradas nas decisões e dinâmicas escolares, com frequência as professoras solicitam ajuda das crianças para resolução de conflitos e problemas e são realizadas assembleias de acordo com a demanda e planejamento;

9. inserção de noções matemáticas e da escrita de forma significativa, trabalhando os nomes das crianças, receitas, cartazes com a escrita coletiva, contagem das crianças presentes, de ingredientes das receitas, entre outros;
10. apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos indígenas que constituem a região amazônica, bem como o acolhimento aos valores culturais de outras nacionalidades, sobretudo a venezuelana por estar significativamente presente nas famílias atendidas no CMEI;
11. a valorização da linguagem da natureza como favorecedora aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis;
12. utilização de materiais não padronizados e naturais nas propostas de atividades e brincadeiras (folhas, sementes, galhos, outros) e crianças com liberdade de escolhas de atividades, cores e materiais;
13. rotina como aliada ao trabalho pedagógico, situações corriqueiras como o cardápio, condições do clima, presença dos passarinhos e outras, são dialogadas e questionadas com e pelas crianças.

Considerando o que preconizam as DCNEI (Brasil, 2009), podemos inferir que, de modo geral, a proposta pedagógica curricular do CMEI se coaduna com os princípios, fundamentos e procedimentos orientadores, especialmente, ao considerar em suas proposições o objetivo de garantir à criança, conforme estabelece o Art. 8º, o acesso a processos de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como a garantia de seus direitos fundamentais, principalmente na forma de efetivação desse objetivo, conforme consta no § 1º, ao inserir a busca efetiva das condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços, tempos e relações que assegurem a educação numa perspectiva de respeito à criança e sua integralidade e a indivisibilidade de suas dimensões recorrendo, inclusive, ao apoio familiar, às interações entre as crianças e adultos e à organização e utilização dos diferentes espaços internos e externos e dos materiais, como verificamos acima.

Ainda, de tudo o que apreendemos sobre o currículo vivenciado no CMEI Hermann Gmeiner, compreendemos que, em relação à BNCC (Brasil, 2017), há uma busca permanente das professoras e demais membros da equipe em contemplar os seis direitos de aprendizagem definidos no documento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, pois, no cotidiano das turmas, as crianças são ouvidas e estimuladas a falar, são orientadas a realizar ações e atividades de maneira autônoma e a explorar e cuidar do ambiente, dos materiais, sendo orientadas em relação a sua participação no grupo e em relação ao outro, com

possibilidades de escolhas e decisões. Os campos de experiência também se destacam como fator de atenção no trabalho docente, como nos indica a professora Maria: “Eu acho também que a criança aprende muito por aquilo que ela vê, pelas experiências que ela faz, né? Que tá aí a nossa BNCC, né? Que agora com os campos, né, os aspectos e que realmente a criança, ela aprende pela experiência”. A fala da professora corrobora o que afirmam Lazaretti e Arraes:

Compreende-se, como campos de experiências, um arranjo curricular que, na contramão da organização curricular por áreas de conhecimento, propõem que as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes sejam entrelaçados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade (Lazaretti; Arrais, 2018, p.37).

É importante dizer, ainda, que durante as práticas educativas acompanhadas no CMEI, percebemos que as professoras conhecem as crianças, suas características, necessidades, dificuldades e avanços, revelando, assim, um compromisso social e pedagógico com o processo de formação da identidade e personalidade dos pequenos. Não queremos com isso dizer que não há contradições, ações e práticas que vão contra o que está estabelecido nas DCNEI, BNCC e demais documentos que normatizam e direcionam as construções dos currículos nas instituições de Educação Infantil. Ao contrário disso, nas nossas discussões estaremos sinalizando que elas existem e o que precisa ser considerado à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, é importante nos questionarmos: que vivências podem promover o desenvolvimento humano na infância? Qual a relação entre currículo, vivências e o olhar docente?

A seguir, fazemos a apresentação e análise de dois episódios que denominamos de “receitinha” e “bolo de milho”, experiências que se complementam entre si, organizadas pela professora Lourdes e vivenciadas nos dias 12 e 13/07/2023.

Durante a roda do dia 12/07/2023, com 13 crianças presentes, Lourdes avisa: “Hoje é dia de receitinha. Hoje vamos só escrever a receita. Eu vou chamando de 4 em 4, enquanto os outros fazem outra atividade”. Alan pergunta: “na nossa receita vai ter ovo?”, ao que César pergunta: “posso trazer ovo?” A professora diz: “tem que ver, eu trouxe duas sugestões, vamos ver. A primeira receita é o sorvete, é maravilhosa, sorvete de morango com banana. Vamos fazer o suco de limão com cenoura? A cenoura é muito boa para pele, para os olhos. Tem essas duas receitinhas e tem também o bolo de milho verde [...]. Vamos votar, antes que chegue a hora da educação física e a gente nem votou ainda sobre a receita”. A professora Rita, de educação física, chega e diz que pode aguardar até concluírem, sentando ao lado de Lourdes na roda. A seguir, Lourdes inicia a votação, chamando uma criança por vez. A professora pergunta: “você gostaria de fazer o bolo de milho ou suco de cenoura com limão?” [exclui a opção do sorvete]. As crianças votam em voz alta e a

professora faz o registro em seu caderno. Oito escolhem o bolo e três o suco, duas crianças embora tenham sido chamadas para votar, não se manifestam. Lourdes conclui: “tá decidido, vamos fazer o bolo. E também o suco” (Diário de Campo, 12/07/2023).

Após a acolhida das crianças, a professora Lourdes inicia a Roda informando que era dia de “receitinha” pois iriam definir a receita a ser trabalhada e preparada de forma coletiva pela turma.

Logo de início as crianças já demonstram interesse em relação à atividade e em especial sobre o uso, ou não, de um determinado ingrediente, o ovo. A curiosidade das crianças sobre o ingrediente pode nos revelar o conhecimento adquirido em vivências anteriores, como as experiências promovidas na escola, por meio de ações mensais do projeto cozinha experimental.

Durante essa Roda, Lourdes priorizou a escolha da receita a ser trabalhada com a turma, deixando claro que hoje iniciariam com a escrita da receita em grupos de 4 crianças. É interessante observar que Lourdes inicialmente fala em 3 receitas, no entanto, ao direcionar a votação, a professora coloca como opção somente duas (bolo de milho e suco de cenoura com limão), excluindo a terceira (sorvete de banana com morango) sem qualquer justificativa às crianças. É importante destacar ainda o entusiasmo da professora pela atividade, seja compartilhando informações sobre os ingredientes ou ainda oportunizando e incentivando a participação de todos na votação.

Outros aspectos ainda podem ser considerados na situação apresentada acima. Primeiro, a flexibilização do horário de educação física para atender a demanda da turma, indicando sensibilidade e respeito por parte de Rita, professora de Educação Física, ao processo vivido pelas crianças e ao trabalho da colega professora. A outra questão é o registro dos votos das crianças realizado por Lourdes em seu caderno, atribuindo valor às escolhas individuais e contribuindo com a formação das crianças em relação ao uso social da escrita.

Após a conclusão da escolha da “receitinha”, Rita leva as crianças para o pátio aberto localizado em frente à sala e inicia a educação física. Ao término, crianças bebem água e utilizam o banheiro, retornando em seguida para sala onde permanecem até a hora do lanche. A seguir, apresentamos a continuidade da “receitinha”

Após o lanche da manhã as crianças retornam para a sala. Lourdes informa: “vamos trabalhar de 4 em 4. Os outros vão brincar de massinha, nada de pegar brinquedo para brincar de massinha. É para trabalhar em silêncio porque eu vou trabalhar receitinha com os outros”. Às 9h30, a professora chama 4 crianças e solicita que peguem seus cadernos na estante. Laura diz: “quero brincar com a massinha” [Lourdes a chamou para escrever a receita] ao que Lourdes responde: “depois você brinca e os colegas vêm fazer a

receita”, indicando um lugar na mesa posicionada em frente ao quadro. A professora inicia atividade perguntando das quatro crianças “Como é o nome da receita que vocês escolheram?” César: “bolo de milho”. Lourdes escreve no quadro branco BOLO DE MILHO orientando como escreve, os movimentos para a grafia das letras. Em seguida, distribui os lápis e as crianças começam a escrever. Lourdes: “vamos esperar os colegas acabarem... agora o 1, olha como é: sobe e desce, faz uma bolinha do lado. LATA, coloca o dedinho, aqui. Quando for para colocar o dedinho eu aviso. Escreve MILHO de novo, não precisa ser muito grande. Coloca o pontinho embaixo do outro pontinho e escreve 1 de novo. Ah, eu esqueci, ao lado do milho você tem que escrever VERDE... MILHO VERDE”. E assim, a professora vai orientando pacientemente, acompanhando a escrita das crianças e pedindo para refazer, inclusive. Lourdes continua: “1 MEDIDA DA LATA DE FLOCÃO. Muito bem! está ficando ótima a receitinha”. [...] Às 10h30 as crianças que estão escrevendo começam a dar sinais de cansaço, uma delas baixou a cabeça sobre o caderno. As crianças que brincam com a massinha também demonstram cansaço, algumas já tinham deixado as massinhas e pegavam os brinquedos e livros de histórias disponíveis na sala. O ambiente encheu-se de conversa, barulhos e risadas das crianças brincando, enquanto isso, Lourdes continua pacientemente ensinando as quatro crianças a escrever. Em um determinado momento a professora comenta: “coitados, eu acho que essa receita é muito longa. Às vezes eu acho que eu sou muito exigente..., mas é bom, assim eles já sabem”. César, Laura e João Levi concluem a cópia da receita às 11h. Giovana, ainda não. Lourdes afirma: “é cansativo, mas vale a pena!”. Em seguida orienta apontando para o quadro: “FERMENTO, Gio, essa última palavrinha. Eva que está junto à mesa observando a escrita dos colegas diz: eu escrevo sozinha, não preciso de ajuda [risos]. Lourdes: “olha a autossuficiência [risos]” (Diário de Campo, 12/07/2023).

Ao analisar os momentos descritos acima, destacamos algumas observações.

Primeiramente, uma das quatro crianças escolhidas pela professora, Laura, manifesta seu desejo de participar da modelagem naquele momento ao que a professora insiste para que ela participe da atividade de escrita, conforme havia determinado. Ainda que a professora tenha solicitado de forma bem tranquila, podemos observar nesse momento, que a escolha de Lourdes prevalece sobre a de Laura.

A proposta da escrita da receita pode compreender uma rica atividade para as crianças, no entanto, é necessário considerar que elas estão no início da apropriação desse complexo processo. Apesar de terem participado do processo de escolha da receita do bolo de milho, ao propor uma receita extensa como essa e que demanda um longo tempo de concentração e na mesma posição, torna-se muito cansativo para as quatro crianças, e também para a professora, que inclusive reconhece isso ao afirmar: “coitados, eu acho que essa receita é muito longa. Às vezes eu acho que eu sou muito exigente [...]”. Ainda neste contexto, percebe-se que as crianças que estavam na modelagem foram perdendo o interesse na atividade na medida que o tempo foi se estendendo, elas foram se dispersando e procurando outras maneiras e objetos para interagir.

Além disso, mais que a cópia da receita por cada criança, o ideal seria explorar o texto com elas, fazendo a leitura conjunta e buscando que elas encontrassem pistas para entender o texto. Isso poderia ter sido feito coletivamente ou em pequenos grupos, pedindo que as crianças identificassem palavras conhecidas, usando o apoio de imagens que poderia estar inscritas na própria receita ou mesmo fazendo a escrita coletiva do texto.

O fato de pedir que as crianças se dedicassem a copiar a receita individualmente denota uma confusão entre escrever e grafar. Se as duas ações estão interligadas, uma não se mistura à outra e é possível escrever sem grafar, com a mediação da professora que registra o que é convencionado com as crianças na produção oral do texto escrito e, como vimos, também é possível (mas inútil a não ser pelo exercício motor) grafar sem, de fato, escrever.

Essa observação não invalida a proposta feita pela professora, mas busca mostrar os avanços necessários para que as crianças se apropriem da escrita como efetivos produtores de textos e não como copistas.

Após as quatro crianças concluírem a escrita da receita (figura 12), Lourdes solicita que o grupo todo organize rapidamente a sala pois já está no horário do almoço. Ao retornarem do refeitório, crianças e professoras organizam a sala para o momento de descanso. Às 13h15, as crianças acordam e arrumam os lençóis e colchonetes como de costume. Renan, por iniciativa própria, pega seu caderno e um lápis na estante, Alan o acompanha e pega seu material também. Os meninos se sentam nos lugares da mesa em frente ao quadro e começam a copiar a receita do bolo de milho. Alan avisa: “A gente já tá fazendo *o negócio* sem você” ao que Lourdes responde com um sorriso de aprovação: “vai fazendo, bem direitinho!”. Nesse momento, em que as crianças manifestam disposição pela atividade da escrita espontaneamente, assim como em tantos outros do trabalho de campo, percebemos claramente o quanto as crianças têm interesse pela escrita, e a importância do olhar e do agir docente para atender essa necessidade das crianças, proporcionando uma organização do meio social educativo que permita o acesso das crianças à escrita e ao seu uso social nos diferentes gêneros textuais (receitas, histórias, nomeação de desenhos, convites, recados, revistas, gibis, nome das crianças, etiquetas em caixas, horários, cardápios e outros), como vimos na instituição pesquisada.

Figura 12 - Receitinha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

No dia seguinte, 13/07/2023, uma quinta-feira, 16 crianças comparecem à escola. Muitas delas trouxeram os ingredientes para o preparo do bolo de milho, atendendo à solicitação que Lourdes fez por mensagens no grupo de pais do *WhatsApp* no dia anterior.

Às 7h30, a professora anuncia: “Vamos desenhar! Quem não fez o desenho da história preferida pode desenhar agora, se quiser [...] Aos poucos, independente da gente ter feito a receitinha vocês vão fazendo a escrita da receita [...] Daqui a pouco nós vamos nos sentar na Roda”. E, assim, as crianças vão produzindo seus desenhos utilizando meia folha de papel A4 e lápis-de-cor. Na medida em que concluem seus desenhos, a professora vai chamando as crianças e pergunta: “O que você fez, meu amor?” ao que a criança fala sobre seu desenho e a professora faz anotações nele, registrando o nome das pessoas, personagens e objetos representados. Lourdes elogia todos os desenhos e comenta para a turma: “Laura e César desenharam o bolo de milho, vocês viram? João Levi desenhou a história dos três porquinhos”. Ao organizar e guardar os desenhos, a professora nos diz: “Achei incrível esse desenho da Laura, a riqueza dos detalhes: os colegas, os ingredientes, a toalha da mesa. Todos de touca”. Evidencia-se, nessa situação, que as experiências vividas anteriormente pelas crianças criaram necessidades humanizadoras de se expressarem, o que lhes foi oportunizado, naquele momento, por meio do desenho. Percebe-se, também, que as crianças estabelecem relações entre as atividades propostas, ainda que não sejam diretamente orientadas para isso, como em relação ao desenho do preparo do bolo de milho, o que pode indicar que elas sentem a necessidade de (re)elaborar os sentidos e significados construídos em suas vivências anteriores.

Lourdes começa a arrumar os ingredientes antes do início da Roda e Joaquim exclama: “Eba, bolo de milho!”. Lourdes comenta: “Eu acho esse momento da Roda tão especial, é um momento de aprendizagem. Eles aprendem e eu aprendo com eles”.

Às 8h20 inicia a Roda. A professora havia organizado uma bandeja com os ingredientes que as crianças trouxeram posicionando-a a sua frente. Ao iniciar a roda, as crianças dão “bom

dia” em coro, ao que a professora responde a saudação e em seguida convida: “Vamos cantar um pouquinho antes de falar da receita?”, e as crianças concordam. A seguir, cantam duas músicas e, ao concluírem, Lourdes levanta a espiga de milho para que todos possam enxergar e inicia a conversa

Lourdes: O que é o milho?

Crianças: Comida...milho é pipoca.

Lourdes: Ah, não! Deixa eu..., calma, calma, calma, muita calma nessa hora! [abrindo o caderno que estava em seu colo para registrar as hipóteses das crianças] Deixa eu anotar aqui, só um pouquinho, oh. Vicente você disse que o bolo de milho é bom, é gostoso. Mas o que é o milho? Aqui, Joaquim, o que é o milho? [mostra a espiga].

Joaquim: É de bolo.

Vicente: Isso não é de bolo, é comida!

Lourdes: Vicente, o que é o milho?

Vicente: É comida.

Lourdes: Milho é comida? [anotando em seu caderno]

Vicente: É!

Gabriel: Milho é fruta!

Lourdes: Milho é fruta, é Gabriel? Ah, tá!

Crianças: É pipoca.

Lourdes: É pipoca mesmo. Vamos, lá. Maria Fernanda, o que é o milho para você?

Maria Fernanda: Milho para comer pipoca.

Lourdes: Milho é para comer pipoca [anotando no caderno].

Vicente: Milho não é pra comer pipoca, não. Milho é para comer comida.

[Nesse momento, Maria Fernanda me questiona: o que você está escrevendo aí? Patricia: Eu tô escrevendo o que vocês estão falando. Maria Fernanda: é mesmo? Patricia: É].

Lourdes: E você, José, o que é o milho, José?

José: Milho é pipoca.

Lourdes: Mas é só pipoca? Olhe bem para o milho e diga.

[Vicente levanta e fala para a professora: o milho é comida! Lourdes: você já falou, sente lá. Lourdes espera por instantes alguma resposta de José, que está pensativo].

Lourdes: Gio, o que é o milho?

Giovana: É fruta.

[Lourdes vai perguntando o que é um milho e vai mostrando a espiga]

Eva: uma comida.

Laura: Comida.

Pablo: Fruta.

César: Milho para fazer a receita e põe para cozinhar.

Jéssica: É uma pipoca.

Lourdes: Jonas o que é isso?

Jonas: É um milho.

[Lourdes passa a espiga para as crianças que tocam, cheiram, amassam a espiga e fazem observações sobre suas impressões e as cores do milho. Depois que todas as crianças manipulam a espiga, Lourdes reinicia].

Lourdes: O milho é ingrediente para a pipoca. Teve gente que falou que o milho é fruta. Por que vocês acham que é fruta?

César: Porque tem cheiro de fruta [Lourdes segue com as anotações no caderno].

Lourdes: Quais as características de uma planta que tem aqui? [e começa a descascar a espiga de milho].

Lourdes: Para que serve? É pipoca? Como é o milho? É mole ou é duro? O que é isso que eu tô tirando?

César: Uma casca.

Vicente: Tem uma espiga amarela aí.

Lourdes: O que você falou, Vicente?

Vicente: É uma planta.

Lourdes: Mas você falou outra coisa, aí. Que aqui dentro tem o quê?

Vicente: Uma espiga.

Lourdes: Isso, uma espiga. Presta atenção, é um momento de aprendizagem. Vamos olhar para cá. Qual a cor?

Crianças: Amarelo...verde...

Lourdes: Verde também, por isso milho verde. Por que é fruta?

Maria Fernanda: Tem cheiro de fruta.

César: Parece uma planta.

Gabriel: É uma menina, porque ele tá de saia e tem cabelo [risos].

Lourdes: Parece mesmo, Gabriel! Planta porque tem plantação, o milharal.

Crianças: MILHARAL!

Lourdes: Vou deixar o milho aqui e vou colocar para cozinhar depois. Agora, vamos falar dos outros ingredientes. Olhem lá para a receita que está no quadro, 3 ovos ... [Lourdes aponta para o quadro com a receita que foi escrita no dia anterior e faz a leitura dos ingredientes].

César: Três ovos de galinha.

Lourdes: Isso mesmo, se colocar ovo de codorna a massa não vai crescer. Agora vamos nos preparar para o lanche, lavar as mãos com álcool.

[Lourdes encerra a primeira Roda às 09h02] (Diário de Campo, 13/07/2023).

Destacamos a transcrição da Roda, ainda que longa, por demonstrar como é possível dentro da escola da infância organizar interações e experiências que possam proporcionar, às crianças pequenas, vivências que possibilitem a apropriação dos elementos da cultura e a ampliação de suas percepções, compreensões e maneiras de viver no mundo, humanizando-as. Compreendemos que

[...] a escola tem papel essencial no processo de humanização e de que esse processo se dá numa complexa dinâmica em que se articulam a cultura histórica e socialmente produzida, o professor como mediador da relação criança e cultura e a própria criança como sujeito ativo que nesse processo

aprende as qualidades humanas que são sociais e culturais e não naturais (Mello, 2009, p. 97).

Ao analisarmos a transcrição da Roda, reconhecemos, de início, a necessidade de uma organização prévia da professora Lourdes, que precisou solicitar aos pais os ingredientes da receita (assim como providenciar equipamentos, utensílios e toucas) para desenvolver a atividade dentro das melhores condições possíveis, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A forma de interação que Lourdes estabeleceu com a turma foi a de, a partir dos ingredientes concretos, fazer perguntas por meio das quais buscava ajudar as crianças a se expressarem, refletirem e formularem suas próprias hipóteses, demonstrando interesse em ouvi-las e buscando a participação de todas. Nesse sentido, é importante destacar, ainda, que a professora, no decorrer da conversa com as crianças, foi buscando aumentar a complexidade do assunto, indo além das características físicas do milho e das impressões iniciais das crianças “Teve gente que falou que o milho é fruta. Por que vocês acham que é fruta?”.

Podemos retomar, nesse momento, aos conceitos de *ação colaborativa* e *zona de desenvolvimento próximo* e a importância dos mesmos para o desenvolvimento humano, discutidos na seção anterior. Quando Lourdes insere os ingredientes da receita e conversa com a turma sobre eles, oportuniza que cada criança mobilize o conhecimento já adquirido anteriormente (nível de desenvolvimento real) e compartilhe com os colegas os sentidos atribuídos por ela ao milho. Entretanto, a experiência de ouvir os colegas e a professora, vivenciando coletivamente as situações da Roda, provocam uma nova organização mental na criança, um novo processo de desenvolvimento construído a partir dessa ação colaborativa. Dessa maneira, as experiências vividas durante a Roda lançam cada criança para além do que já sabe, permitindo que avancem em relação ao seu nível de desenvolvimento real, pois possibilitam uma reorganização de suas funções psíquicas em níveis mais complexos, atuando assim, em sua zona de desenvolvimento próximo. A seguir, continuamos a descrição e análises das vivências do dia 13/07/2023.

Na volta do lanche, às 9h25, Lourdes avisa: “vamos colocar a mão na massa!”. Em seguida, colocamos touca descartável em todas as crianças. A professora adquiriu as toucas com a responsável da empresa terceirizada de alimentação, comprometendo-se em restituí-la em breve. Enquanto colocamos as toucas nas crianças, que gostam de usá-las, com exceção de Vicente que tirou a touca e não recolocou, embora a professora tenha solicitado várias vezes, Lourdes questiona: “por que tem que colocar a touca?”, ao que as crianças respondem: “para cozinhar melhor...para ficar mais bonito [risos]”. Lourdes: “o principal é para não deixar os cabelos caírem na comida”. Antes de iniciar o preparo da receita, Lourdes faz o teste e tenta

ligar o liquidificador nas tomadas próximas ao local onde havia arrumado a mesa com os ingredientes e utensílios, porém, as tomadas não funcionaram. Fizemos o teste na tomada da outra parede, que funcionou. Então, mudamos a mesa para próximo a outra parede lateral da sala.

A professora inicia a orientação para o preparo do bolo de milho, solicitando às crianças que olhem para a receita anotada no quadro enquanto vai realizando a leitura. Lourdes vai chamando as crianças, uma de cada vez, para colocarem as quantidades dos ingredientes dentro do liquidificador. As crianças estão bastante envolvidas, algumas mais agitadas. A professora algumas vezes chama a atenção da turma, pede que escutem com atenção e também orienta: “é para fazer as coisas devagar”.

As crianças vão preparando a receita junto com a professora, que vai falando sobre as quantidades, sobre a questão da lata ser utilizada como medida e que é muito importante eles terem cuidado com a lata para não se cortarem. Lourdes vai conversando e trazendo informações sobre os ingredientes. Em relação ao leite, as crianças comentam que o leite é de vaca e que já tomaram aquele leite. Lourdes prioriza os detalhes, buscando ampliar ao máximo o repertório cultural das crianças. Sobre a colher utilizada, informa às crianças que o nome é “colher bailarina” e que ela tem um cabo maior, por isso auxilia na hora de misturar os ingredientes. Ela fala também que a receita “pede” que a margarina seja derretida, mas no momento vamos utilizar sem derreter, no estado natural.

Quando quase todos os ingredientes estão no liquidificador, Lourdes solicita que uma das crianças o ligue, explicando que o fermento é colocado ao final, depois que os outros ingredientes já estão misturados. Lourdes diz: “é só uma colher, não pode estar muito cheia”. Em seguida explica que a massa vai ser assada na máquina de bolinhos (máquina de *cupcake*) que a professora Dorotéia emprestou. As crianças colocam a massa dentro das forminhas e em seguida ligam o aparelho. Lourdes avisa: “vou colocar o resto da massa na forma que trouxe porque na panela elétrica de *cupcake* vai demorar muito”. Lourdes chama duas crianças para untar a forma e explica que não precisa colocar trigo, que algumas pessoas colocam, mas que ela prefere que coloque somente a margarina, “e tem que passar bastante para ele ficar assim, com a pontinha *queimadinha*, muito gostoso!”. Lourdes elogiou a todo momento as crianças ao realizarem a atividade do preparo do bolo de milho e deu oportunidade para que todas participassem do preparo da receita.

Em seguida, pega a forma com a massa do bolo e todos juntos vão até o refeitório colocar para assar no forno elétrico que está localizado em um ponto estratégico do refeitório, justamente para ser usado na cozinha experimental. Na volta para a sala de referência a

professora demonstra muito cansaço. Lourdes avisa: “agora vocês vão brincar um pouco lá fora”. E assim, vai distribuindo alguns brinquedos como boliche, carrinhos, as latinhas com que eles gostam de brincar e outros. As crianças brincam por alguns poucos minutos, em seguida vão para o refeitório almoçar.

Depois do almoço, como de costume, é a hora do descanso. Enquanto as crianças descansavam (algumas dormem), a professora vai até a cozinha e coloca o milho para cozinhar, conforme havia prometido para as crianças. Quando as crianças acordam, a professora vai buscar o milho, já o traz em pedaços e diz para elas aguardarem um pouco, “porque tem que esperar esfriar”. As crianças fazem uma roda, ansiosas, esperando sentadas.

Lourdes, refletindo, me diz: “quando for cozinha experimental tem que ser só isso, porque eles ficam muito agitados e é muito desgastante”. Eu concordo com a professora, que logo distribui o milho cozido. Uma criança diz para o colega que não gosta de milho. Ao ouvir, Lourdes pergunta: “Você já provou?”, ao que a criança responde negativamente. Lourdes sugere: “então, prove!”. A criança aceita um pedaço do milho cozido e ao comer diz: “É uma delícia!”. Lourdes: “Tá vendo? A gente precisa provar para poder saber se gosta ou não”.

Algumas crianças pedem para repetir o milho e outras ficam satisfeitas com um pedaço. Enquanto as crianças comem, a professora corta em pedaços pequenos o bolo que foi assado na forma maior e coloca nas forminhas de *cupcake*. Lourdes avisa às crianças que vai entregar na hora da saída. Ainda na roda, Lourdes acrescenta: “eu ia esquecendo de falar. O milho é rico em fibras, essa casquinha que fica em volta do caroço é a fibra, e que ele também serve de alimento para os porcos e galinhas”. Em seguida, vamos para o refeitório, pois estava no horário do lanche da tarde.

No retorno do lanche, na sala, a professora coloca músicas bem divertidas; da “Estátua”, “Lagarta Comilona” e outras em que as crianças (e professora) se divertem cantando e realizando os movimentos de acordo com a letra. A professora participa de todas as músicas, estão todos animados e alegres. Em seguida, Lourdes distribui o bolo para todas as crianças, que se dirigem para a sala de vidro para aguardar os pais.

Figura 13 - Bolo de milho

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

A descrição dos momentos na sala de referência, que contou com o preparo da receita do bolo de milho (figura 13), permitiu evidenciar como as experiências organizadas pela professora Lourdes proporcionam vivências que podem promover o desenvolvimento humano nas crianças da turma Yanomami.

Ao organizar intencionalmente as situações pedagógicas, Lourdes possibilita o acesso das crianças à cultura por meio de ações, como o preparo de um alimento a partir do acompanhamento de uma receita escrita, a utilização de equipamentos e instrumentos como o liquidificador, o forno elétrico, o abridor de latas, permitindo ainda, a experiência com novos sabores. Todas essas situações acabam criando nas crianças novas necessidades humanizadoras, que acabam contribuindo, de maneira efetiva, para o processo de desenvolvimento e humanização de cada uma delas.

Sendo assim, concordamos com Oliveira (2019, p. 23) quando nos esclarece que “As vivências entre a criança e o adulto, das crianças entre elas e da criança com os objetos da cultura são, portanto, fontes para o desenvolvimento cultural infantil”, o que nos indica a necessidade de discutirmos a relação entre currículo, vivências e olhar docente na escola da infância.

É fundamental pensar sobre a organização do ambiente, sobre os materiais disponíveis e sobre as relações, deixando claro que nessas relações o material é importante. Isso reafirma o ambiente como terceiro educador como nos princípios de Reggio Emília

Conforme refletimos na seção 3, para a Teoria Histórico-Cultural, as práticas pedagógicas necessitam ser carregadas de intencionalidade para possibilitarem às crianças, desde pequeninas, o máximo desenvolvimento humano.

Um currículo na Educação Infantil que atenda essa necessidade compreende a criança como sujeito do processo, ou seja, respeita sua capacidade e suas características de aprendizagem de acordo com sua etapa de desenvolvimento, considerando, assim, as atividades principais, aquelas que guiam os processos de desenvolvimento, em cada faixa etária – comunicação emocional com o adulto (0 a 1 ano), experimentação sensorial de objetos (1 a 3 anos) e a brincadeira de papéis (3 a 6 anos), conforme indica Elkonin (1987).

É preciso compreender, ainda, que a transição de uma fase para a outra não é automática, ela depende das vivências da criança. Vivência essa que envolve uma apropriação, uma experiência capaz de transformar o sujeito, o que nos permite pensar que é no cotidiano, nas pequenas experiências promovidas na escola (como as descritas nos episódios “receitinha” e “bolo de milho”) que acontecem possibilidades de que o conjunto de experiências se torne uma vivência positiva da e na escola. A vivência seria, portanto, constituída pelas várias e pequenas experiências do dia a dia.

Nesse sentido, o planejamento das atividades é fundamental, porque ele precisa considerar que a atividade principal e o nível de apropriação da criança são diferentes em cada idade, necessitando de experiências com objetivos bem definidos e de intervenções individuais. Daí a importância do olhar docente, que precisa conceber a criança como um ser capaz e com potencial para se apropriar das características tipicamente humanas, que “[...] vai se tornando sujeito da construção de sua individualidade” (Duarte, 1999, p. 122).

Sem dúvida, o trabalho do professor e da professora da Educação Infantil precisa estar fundamentado em olhar, pensar, planejar e agir, voltados para atrair e verdadeiramente contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Escolher e escrever a “receitinha”, pegar, cheirar e comer o milho e participar do preparo coletivo do “bolo de milho” são pequenas experiências que levam as crianças da turma Yanomami a vivências que as transformam e também contribuem para o processo de desenvolvimento humano de cada uma e de todas as crianças envolvidas.

A seguir, analisamos e discutimos, a partir das observações e entrevistas realizadas durante o trabalho de campo, a importância da valorização dos conhecimentos e das necessidades infantis na busca pelo desenvolvimento omnilateral das crianças no currículo da escola da infância.

4.1.2 Valorização dos conhecimentos e necessidades das crianças

Com base em Oliveira (2017), podemos inferir que os conhecimentos compreendem a significação e atribuição de sentidos ao repertório cultural da humanidade a ser apropriado de modo ativo pelas crianças. Nesse sentido, os conhecimentos precisam ser concebidos como dinâmicos e com diferentes possibilidades de significados, devendo, na escola da infância, ser relacionados principalmente aos interesses e formas de compreensão e representação que as crianças, em suas diferentes faixas etárias, estão elaborando. Tais conhecimentos constituem, portanto, os saberes e fazeres que podem ser produzidos e compartilhados pelas crianças, professores e outros adultos em experiências que proporcionem às crianças a percepção e ampliação de suas referências em relação ao mundo e às formas de se relacionar com as pessoas, os objetos, ideias, lugares e com a natureza.

Nesse sentido, é importante considerar a necessidade de o olhar docente ir além, valorizando, assim, os saberes das crianças, mas também priorizando aquilo que é necessário para que ocorra o seu desenvolvimento omnilateral. Compreendemos, portanto, a necessidade de que as práticas junto às crianças sejam as mais significativas possíveis, contemplando suas realidades e saberes, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado, em suas diferentes linguagens e manifestações. Assim, nos questionamos: como valorizar os conhecimentos e necessidades das crianças no dia a dia da escola? Como garantir às crianças o acesso ao conhecimento mais elaborado de maneira a dialogar com suas próprias linguagens?

No CMEI Hermann Gmeiner, durante a observação participante, percebemos que as professoras acolhem as sugestões das crianças e procuram, também, a partir desse acolhimento, levar às crianças à reflexão e ao desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Isso pode ser exemplificado em dois momentos de interações que ocorreram nas Rodas de Conversa, no dia 29/05/2023, na turma Mundurucu, e no dia 19/07/2023, na turma Tukano. A seguir, apresentamos um trecho da transcrição da conversa entre a professora Maria e as crianças da turma Mundurucu:

Alexa: Olha o que eu sei fazer! [estala a língua algumas vezes]

Maria: Quem sabe fazer?

Crianças: [começam a estalar a língua]

Juliana: Não sei

Maria: O que faz o barulho?

Criança: A garganta

Maria: Não, presta atenção [estala novamente a língua]

Crianças: [estalam a língua também]

Amanda: A língua

Maria: [faz gesto afirmativo com a cabeça] Interessante, mexem a língua, mas não conseguem [chama cada uma das crianças e as que não conseguem pede para tentarem novamente, estalando sua língua mais vezes]

Heitor: Não sabe “azer”

Maria: Para você é ótimo, Heitor
 Heitor: Não sei “azer”
 Maria: Tente [estala a língua, insistindo com Heitor]
 Heitor: Não consegue
 [seguem cantando na roda]

Destacamos essa sequência por demonstrar a maneira como Maria interagia com as crianças de 3 anos, da turma Mundurucu. Seu olhar e escuta atentos buscam sempre valorizar os saberes construídos pelas crianças, priorizando o que é significativo para elas e o que emerge no cotidiano em situações coletivas ou individuais. Ao acolher o *saber* de Alexa “Olha o que eu sei fazer!”, Maria percebe a oportunidade de possibilitar a todas as crianças um momento de autoconhecimento e desenvolvimento. Primeiro Maria desafia: “Quem sabe fazer?” levando as crianças a realizar uma forma inicial de produção sonora, o estalo da língua. Em seguida, questiona: “O que faz barulho?” provocando nas crianças a necessidade de refletir sobre o próprio corpo.

Nessa situação, assim como em outros momentos, Maria revela uma preocupação em relação ao desenvolvimento da linguagem oral de Heitor e das outras crianças, que apresentam dificuldades relacionadas a fala, em especial a articulação das palavras, e que vem interferindo no processo de comunicação dessas crianças na escola. Assim, ainda que a partir de uma situação espontânea e não planejada, Maria demonstra intencionalidade em proporcionar situações pedagógicas que respondam às necessidades identificadas nas crianças. Neste caso, a necessidade de aprender a linguagem oral e desenvolver a comunicação plena com as pessoas ao seu redor.

Na outra Roda, com a turma Tukano, a professora Conceição conversa com as crianças sobre o dia a dia, sobre os animais e outras situações. Quando chegam ao assunto da alimentação, Paloma fala que tomou *smoothie* de fruta:

Conceição: Que chique! E como é que faz?
 Paloma: A gente pega fruta e bate no liquidificador. Coloca água gelada, frutas e um pouquinho de leite. O leite que sai lá do *freezer* numa xícara para a gente fazer. E aí bate tudo. A gente pode fazer aqui na escola.
 Conceição: Sim, mas a Érika não pode tomar leite de vaca. Só se nós mudarmos para leite de coco, será que fica bom? Só pode ser leite vegetal.
 Paloma: Se chegar o dia e ela não estiver na escola, a gente pode fazer.
 Conceição: Mas isso não é legal. O bom é fazer no dia em que ela vier, para ela poder participar.

Durante esse momento da Roda, Conceição e Paloma estabelecem um diálogo. Paloma explica detalhadamente como preparar o *smoothie* e sugere, naturalmente, que a bebida seja

preparada na escola: “A gente pode fazer aqui na escola”, porque já vem vivenciando ações do projeto cozinha experimental desde o ano anterior e também porque é estimulada e já compreende que pode participar do planejamento das atividades na escola. Conceição aceita prontamente a sugestão de Paloma, no entanto, observa a necessidade de mudança de um dos ingredientes, demonstrando atenção à necessidade orgânica que Érica apresenta. Em resposta, Paloma busca a resolução do problema de outra forma, excluindo a possibilidade de participação da colega, o que a professora retoma e orienta a forma correta, solidária, que atenda a todos, oportunizando às crianças a formação de vivências que criem desejos e necessidades humanizadoras, éticas e que contribuam positivamente para o processo de formação de suas identidades e personalidades.

A partir desses exemplos, podemos compreender que “humanizar a criança é ensiná-la a pensar, agir e sentir de modo tipicamente humano, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento, em níveis cada vez mais amplos [...]” (Lima; Akuri, 2017, p. 119). É por isso que, para Maria e Conceição, não basta valorizar os saberes de Alexa e Paloma, elas precisam buscar situações pedagógicas tanto para atender as necessidades de Heitor e Érica (e de todas as crianças), quanto para criar novas necessidades para que possam contribuir com a formação de pessoas com características e atitudes humanas e sociais cada vez mais elevadas, que melhor se relacionem com as pessoas, com a natureza e com os objetos no mundo.

Ao acompanharmos as três turmas participantes da pesquisa, podemos perceber que as crianças são muito inteligentes e participam de forma ativa do processo educativo. As professoras com frequência se surpreendem com seus posicionamentos e suas construções de sentidos, estando sempre atentas ao desenvolvimento e às necessidades pedagógicas das crianças. Elas frequentemente são desafiadas e questionadas em relação as suas hipóteses, atitudes e aos sentidos atribuídos às palavras, aos gestos e às pessoas ao seu redor.

Foi interessante observar que muitas vezes as crianças atribuem às palavras significados muito próximos ao convencional, como veremos na próxima seção, o que pode sinalizar que a forma como o trabalho é conduzido favorece a ampliação de referências e repertórios, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Em relação a esse aspecto do trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI, a professora Graça esclarece: “[...] a gente procura trabalhar nessas três formas: O que é a realidade fora? O que é a realidade da criança? E aquilo que a gente precisa trabalhar. E dessa forma a gente faz essa tríade [...]”, corroborando, assim, com o que está definido no Currículo Escolar Municipal de Manaus (2021, p. 144) para a Educação Infantil quando estabelece: “Podemos afirmar, então, que a proposta, nesse caso, é

de ampliar o conhecimento de mundo. Para isso, precisa-se ter um olhar atento, tanto nos interesses e curiosidades da criança quanto em suas necessidades”.

Ainda contemplando a questão das necessidades das crianças, incluímos a preocupação com o desenvolvimento e a inclusão das crianças com deficiência, pois compreende ponto de atenção e desafio para o olhar e atuação docente no CMEI Hermann Gmeiner. Nesse sentido, podemos afirmar a partir do que vivenciamos durante a observação participante que há grande empenho por parte das professoras e demais membros da equipe escolar em se estabelecer uma relação próxima e uma comunicação efetiva com as crianças. Como nos momentos em que Conceição orienta Paulo Gael, que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA), na realização das atividades, a exemplo, nas atividades do autorretrato, descritas anteriormente. Após a conclusão dessa atividade, que Gael realizou sem dificuldades, a professora comenta: “Ele faz tudo, é necessário apenas que eu ou que alguma pessoa fiquemos próximas a ele, para ele poder realizar”.

Outra interação que podemos trazer para representar essa busca de uma relação próxima e comunicativa foi observada quando a professora Maria senta ao lado de Antônio (que apresenta TEA) enquanto brincava com a massinha “Você estava doente todo esse tempo, é? Que bom que você voltou!” diz Maria, abraçando-o.

Nos momentos acima, como em outros do período de observação, percebe-se o olhar sensível e a intencionalidade pedagógica das professoras em relação as especificidades das crianças, estabelecendo como prioridade nas interações estabelecidas uma comunicação efetiva e afetiva, criando condições que possam favorecer o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

As professoras também expressam o quanto se sentem desafiadas em relação ao como agir para atender as especificidades de cada criança, orientando, inclusive, seus colegas de turma sobre a melhor maneira de lidar em situações de conflito no dia a dia. Vejamos uma dessas situações.

Às 8h Conceição inicia a Roda, mas antes solicita: “Abram essa roda, vamos!”, sentando junto às crianças. Conceição diz: “O Gael não para. Tem que conversar com a mãe dele, não tá fazendo nenhuma terapia, só fono, eu acho. Sim, fono ele tá fazendo. A mãe dele só leva o outro para fazer terapias [mais tarde Conceição me diz que o irmão mais velho de Gael, de 9 anos, também apresenta TEA]. Eu vou conversar com ela. Ele precisa de acompanhamento, senão, não tem condições”. Gael empurra Gisely que está sentada ao seu lado na Roda. José avisa: “Para Gael, vai machucar a colega”. Conceição solicita: “Gisely, senta aqui!” [apontando para um espaço pequeno entre uma criança e outra]. Conceição orienta, olhando para Gael: “Gael, pode bater? Não pode [repete várias vezes a pergunta e a resposta]. Em seguida a professora orienta

as crianças: “Vocês também têm que falar para ele, falar firme. Gael, sou sua amiga! Todo dia tem que lembrar o Gael que não pode bater. Que você é amigo dele, que não pode machucar [nesse momento a professora faz uma pausa na fala]. Afastem-se, abram a roda que eu não estou conseguindo ver vocês”. Crianças se afastam, conforme solicitadas. Conceição continua: “Todo dia tem que lembrar o Gael: não pode bater, não pode beliscar, não pode morder! Vocês também não podem fazer barulho que ele é sensível ao barulho. Ele fica agoniado. Quando ele está só na sala, ele não fica”. Gisely sugere: “Podemos ir ao parque e deixar ele sozinho”. Ao que Conceição responde: “É legal deixar o colega sozinho, Gisely? Você ia gostar? É assim que resolve as coisas? Não, não é assim”. Gisely fica pensativa por alguns instantes. Em seguida, continuam a Roda conversando sobre as atividades do dia. (Diário de Campo, 25/07/2023).

Durante o período de observação, percebemos que as rodas de conversa se constituíram como uma atividade organizada pelas professoras com o objetivo de promover a organização da rotina e o planejamento das atividades do dia e projetos da escola, oportunizar a expressão e valorização das experiências e participação das crianças, bem como estabelecer regras de convivência do grupo. Nessa roda, realizada após a acolhida e realização das atividades diversificadas e brincadeiras livres, a professora Conceição conversa sobre Gael. De início, comenta sobre a necessidade de conversar com sua mãe para buscar acompanhamentos profissionais externos que pudessem auxiliar em relação ao comportamento agitado e às vezes agressivo de Gael na escola. Em seguida, primeiro direciona sua fala para Gael reforçando a ele que não pode bater nos colegas e depois para a turma, orientando como proceder em relação às suas ações agressivas. No momento seguinte, após Gisely sugerir deixar Gael sozinho na sala, Conceição evidencia a importância da empatia como princípio da boa convivência e bem estar de todos.

Em muitas situações, foi possível presenciar também a satisfação e alegria das professoras em relação ao aprendizado e desenvolvimento das crianças. A professora Maria demonstrou sensibilidade quando Antônio solicitou sua ajuda em relação a um brinquedo novo de encaixe “Ele me chamou, você viu? Nunca tinha acontecido antes”. E também ao perceber sua iniciativa.

No parque, Antônio observa a colega brincando na escalada e tenta subir também. A Professora Maria percebe o interesse de Antônio e se aproxima. A professora incentiva-o a subir, apontando e colocando os pés da criança nos degraus, um de cada vez. Aos poucos, Antônio vai subindo, até que finalmente consegue chegar na parte superior da estrutura. Maria fica muito animada e parabeniza Antônio com entusiasmo. A criança sorri e expressa muita alegria. Agora, Antônio é incentivado a descer pelo escorregador. Maria vai ajudando. Nas primeiras vezes ele ainda precisa de ajuda para subir a escalada e descer pelo escorregador, até que finalmente, sob o olhar atento

da professora, consegue realizar o percurso sozinho. Todos comemoram a grande conquista de Antônio (Diário de Campo, 05/06/2023).

Nas interações entre Maria e Antônio descritas acima, percebemos o quanto o olhar docente pode fazer a diferença em relação ao desenvolvimento de uma criança. Orientar não é fazer pela criança. A ação intencional da professora Maria não substitui Antônio em sua necessária atividade, porque Antônio estava “inteiro na situação: com o corpo, a mente e a emoção” (Mello, 2017, p. 91). Ao contrário disso, por meio de sua ação colaborativa, criou uma condição em que a criança se sentiu segura, o que lhe possibilitou avançar em seu desenvolvimento. Em sua entrevista, Maria nos relatou

[...] o Hermann me deu essa possibilidade, sabe, de enxergar. Por exemplo, pegar o Antônio, que é uma criança que têm autismo, que tem tantos limites, mas não ver o limite que ele tem, mas ver o quanto ele desenvolveu. **Ver sempre o potencial da criança.** Nunca tirar o que ele não sabe, mas aquilo que ele aprendeu. Porque é muito mais o que ele aprende, do que o que ele não aprende. (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Maria, 09/05/2023, grifo nosso).

É por isso que, para Maria, Lourdes e Conceição, cada conquista da criança, de todas elas, é motivo de satisfação, alegria e também um dever do trabalho pedagógico na escola da infância.

De acordo com as professoras, o diálogo constante e aberto com as famílias é também um caminho importante estabelecido como maneira de potencializar esse desenvolvimento, além do apoio e acompanhamento pedagógico por parte da pedagoga, da gestora, da professora da sala de recursos e da equipe da escola como um todo. É como nos diz Conceição, em uma das Rodas de conversa observada na turma Tukano: “Todas as crianças vão aprender, todas. Assim como você aprendeu a falar, a andar de bicicleta sem rodinha. Tudo a seu tempo. Tudo pra gente aprender tem um tempo”. É sobre acreditar no potencial das crianças independente de sua condição.

Nesse complexo processo da busca em atender as necessidades da criança, valorizando-a como sujeito único e capaz, refletimos nesse item sobre as possibilidades do olhar e a atuação docente contribuírem para o desenvolvimento omnilateral das crianças. A seguir, continuamos nossa discussão e análise do currículo da Educação Infantil, privilegiando a escuta, o diálogo e as proposições pedagógicas como processos entrelaçados que podem promover vivências significativas e que possibilitem aprender e se desenvolver na escola da infância.

4.1.3 Escuta, diálogos e proposições no currículo da Educação Infantil

Nós, professores da escola da infância, sabemos escutar e estabelecer um diálogo verdadeiro com nossas crianças, de modo que contribua para proposições colaborativas e intencionais que possam promover o aprendizado e a humanização?

Para Carvalho e Silva (2017), desenvolver uma pedagogia da escuta é, antes de tudo, estar aberto aos valores e visões da cultura do outro, numa relação de empatia e respeito, que permita nos colocarmos no lugar do outro, garantindo que as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola passem pelo desejo e pelo olhar das crianças.

Diante disso, podemos nos questionar: por que e como escutar as crianças na escola? Como a escuta e o diálogo podem influenciar as proposições pedagógicas e o desenvolvimento da criança?

Escutar a criança revela a postura de acreditar na sua capacidade de sujeito ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Por meio da escuta, é possível conhecer a criança, compreendê-la em sua forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas e, a partir dessa compreensão, organizar de forma intencional o ambiente pedagógico de modo a possibilitar o acesso à cultura mais elaborada como fonte de desenvolvimento das qualidades humanas.

Podemos escutar a criança na escola a partir de uma perspectiva que a compreenda como ser integral e multidimensional, que apresenta jeitos próprios de se relacionar com o mundo. Assim, a primeira forma de escutar é estabelecer uma comunicação na relação pedagógica com os bebês que possibilite compreender suas necessidades, desejos e promova sua segurança afetiva. A segunda forma de escuta docente na escola da infância está relacionada às crianças entre 1 a 3 anos na qual se prioriza a organização do ambiente para promover a manipulação de objetos e as iniciativas que possam provocar a apropriação da fala e a possibilidade de pensar-agir sobre os objetos, e, aproximadamente entre 3 e 6 anos a escuta se dá a partir da brincadeira de papéis sociais como forma de expressão da criança (Mello, 2017). Assim, como vimos na seção 3, as atividades principais da criança também representam uma possibilidade e necessidade de escuta. E é por isso que “O ato de escutar e dialogar com a criança [...] na rotina escolar, exige do professor o compromisso docente de escutá-la respeitando seus tempos e espaços de fala, acolhendo seu pronunciamento de forma atenta, amorosa e integral” (Nogueira, 2023, p. 3). Desse modo, escutar e dialogar significam, também, compromisso e respeito com a criança e sua etapa de desenvolvimento.

Para Vigotski (2021), o bom ensino é aquele que vai além do nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, do que ela já sabe e pode realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) incidindo sobre novas possibilidades, sobre o que ela ainda não consegue realizar de forma autônoma, mas com a ajuda do professor ou outra pessoa mais experiente (zona de desenvolvimento próximo). Daí a necessidade de um olhar docente diferenciado, que permite escutar a criança de forma ampla, para além da audição, de maneira que possa compreender a criança, percebê-la no seu processo de desenvolvimento para, assim, possibilitar intencionalmente o contato com a cultura e o acesso ao saber mais elaborado, criando novas necessidades, necessidades que permitem o desenvolvimento de funções superiores, das qualidades humanas de pensar, comunicar-se, expressar-se, de atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras.

No CMEI Hermann Gmeiner, as professoras pesquisadas cotidianamente buscam realizar uma escuta pedagógica, ou seja, uma escuta voltada para os interesses, curiosidades e necessidades das crianças. Assim, na roda, no parque, no refeitório, enquanto as crianças brincam livremente ou realizam outras atividades, as professoras observam, dialogam e interagem com elas. Há uma preocupação constante com o desenvolvimento das crianças, aproveitando todos os momentos do dia para o diálogo e novas proposições.

A seguir, transcrevemos um trecho da roda de conversa realizada no dia 06 de julho de 2023 na turma Yanomami, com o objetivo de ressaltar como a roda pode constituir um espaço dialógico na rotina escolar, onde a criança pode falar e ser ouvida, ouve a professora e os colegas, cria para si novas necessidades, potencializando sua aprendizagem, desenvolvimento e humanização (Silva, 2017).

Gabriel: “Por que a tua mão tá *amassada*, professora Lourdes?” Ao que Lourdes responde: “Porque eu tô ficando velha!” [risos]. “Eu acho muito legal isso. [esticando as mãos ao lado das mãos de Gabriel, que sorri]. Vamos tirar uma foto de nossas mãos? [E com o celular tira uma foto das mãos dos dois]. Lourdes: “Eu acho uma beleza. Em determinados momentos da minha vida, deixei passar muita coisa. Pela situação do sistema, mesmo. Mas quando a gente aprende a olhar o que é importante você vê a beleza, a espontaneidade, isso é maravilhoso! Em nenhum momento ele foi grosseiro, ele apenas falou do jeito dele, *amassada*. Querendo dizer que está enrugada” [risos]. E a curiosidade de Gabriel continua: “E a mão da professora?” [se referindo as minhas mãos]. Lourdes responde: “A dela ainda não está *amassada*, ela ainda é jovem”. Patricia: “Já tá começando a ficar *amassada*, Gabriel” [risos]. E Lourdes orienta: “É assim, olha, o Gabriel falou que minha mão está *amassada* e eu falei que é porque estou ficando velha. A mão dele é lisinha porque ele é novinho. Mas eu já fui criança igual a vocês, o tempo passa! Olha só, a gente chegou cedo e o tempo já passou. É, assim!” (Diário de Campo, 06/07/2023).

Nesse momento da roda, evidencia-se a curiosidade de Gabriel sobre as diferenças entre a pele das pessoas e a necessidade de compreendê-las. Buscando resposta para seu questionamento, Gabriel estabelece um diálogo e utiliza a palavra “amassada” porque essa palavra já possui um determinado significado dentro do seu repertório de vida.

Lourdes reflete sobre a sua mudança de olhar e a prioridade em ouvir as crianças. Em muitos momentos durante a observação da turma Yanomami, a professora externaliza reflexões sobre as mudanças que ocorreram em seu olhar durante os anos em que vem se dedicando à docência e o que representou o processo de mudança vivido no CMEI Hermann Gmeiner para essa mudança de olhar e a das suas práticas com as crianças.

A forma como Lourdes reagiu à pergunta e a palavra utilizada por Gabriel, “amassada”, diz muito da importância e do encantamento do trabalho docente na escola da infância, porque, em muitos momentos, podemos vivenciar junto às crianças o inigualável processo humano de aprendizagem e desenvolvimento em que, por meio das relações estabelecidas entre as crianças com os adultos, com outras crianças, com os objetos e a natureza, criam-se novas necessidades.

Ao responder a Gabriel com tranquilidade e bom humor, Lourdes valoriza e estimula a criança e seus colegas a questionarem, a buscarem o conhecimento, sinalizando que elas são escutadas e o quanto o diálogo é importante para o seu desenvolvimento. A prova disso é que Gabriel, ao ser acolhido em sua questão inicial, formula uma nova pergunta: “E a mão da professora?”, revelando que, internamente, estava processando e organizando os conhecimentos adquiridos naquela experiência de comparar as mãos.

Na roda, durante o diálogo com Gabriel, Lourdes apresenta uma nova palavra - enrugada - e atribui a característica de suas mãos à velhice, recorrendo às mudanças das fases da vida e à relação das mesmas com o tempo: “Mas eu já fui criança igual a vocês, o tempo passa! Olha só, a gente chegou cedo e o tempo já passou, é assim!”. É por isso que Nogueira (2023, p. 4) nos esclarece que “[...] para a constituição de relações humanizadas, [...] escuta e diálogo estão intrinsicamente relacionados, e ainda, que são indissociáveis e imprescindíveis na elaboração e construção da prática pedagógica”.

Nas interações do professor com a criança, escutar é compreender. É ir além de sua fala, é criar empatia, é reconhecê-la como um ser capaz, com múltiplas linguagens, com múltiplas possibilidades de expressão. Com opiniões e ideias sobre o mundo das coisas e das pessoas, ativa na construção da sua personalidade, identidade e inteligência, no seu processo de humanização.

Retomando a questão inicial: Nós, professores da escola da infância, sabemos escutar e estabelecer um diálogo verdadeiro com nossas crianças, de modo que contribua para

proposições colaborativas e intencionais que possam promover o aprendizado e a humanização?

Baseando-nos na descrição e análise do trecho da roda acima, nas observações realizadas e de acordo com os depoimentos dados em entrevista, podemos concluir que o trabalho das professoras pesquisadas no CMEI está voltado para a escuta e o diálogo como conhecimentos pedagógicos estruturantes da ação docente (Nogueira, 2023, p. 4). No entanto, a partir do relato da professora Graça, podemos deduzir que talvez não se trate da realidade de outras instituições: “[...] as nossas crianças passam *bullying* por aí. Numa escola que as recebia, a diretora dizia assim: “lá vem os tagarelas”. Por quê? Porque os nossos tudo questionavam, tudo falavam, porque eles foram acostumados a falar”.

Diante de tal circunstância, nos solidarizamos com as crianças, ao mesmo tempo em que esperamos que o vivido na Educação Infantil possa ter promovido nelas aprendizagens essenciais das capacidades de pensar, de serem críticas e de dialogar para que continuem questionando e sejam agentes de transformação dessa realidade. Ainda há muito o que fazer para vencer as barreiras do tradicionalismo, das relações hierarquizadas na escola, que impedem que as crianças desenvolvam suas capacidades humanas.

Na próxima seção, buscamos contribuir com a discussão sobre a necessidade de o currículo romper com os paradigmas tradicionais da linguagem oral e escrita, das noções matemáticas e da leitura, escrita e matemática como linguagens únicas na Educação Infantil, enfatizando as múltiplas linguagens das crianças e a importância das relações, da organização do ambiente e dos materiais como elementos potencializadores do desenvolvimento das crianças.

4.2 Rompendo paradigmas na Educação Infantil

A questão dos paradigmas na Educação Infantil apresenta-se como uma discussão que envolve os aspectos teóricos e práticos do currículo. De acordo com o dicionário Michaelis (2015), paradigma significa “algo que serve de exemplo ou modelo; padrão”. De maneira geral, paradigma pode ser definido como um conjunto de crenças ou valores que serve como norma ou referência para algo, como um modelo que busca a explicação de determinada realidade. Atualmente, o conceito de paradigma relaciona-se tanto a teorias científicas quanto às atividades humanas em geral.

No entanto, o conceito de paradigma ocupa lugar de destaque no campo científico, como nas obras de Thomas Kuhn (1922-1996) e Edgar Morin (1921) pois, para ambos os autores,

o progresso científico avança por meio da quebra e ruptura de paradigmas, destes modelos de explicação da realidade. Para Morin, mesmo de maneira inconsciente, o paradigma controla o pensamento, as ideias. Em sua Teoria da Complexidade, ele indica que é necessário dar conta da multidimensionalidade de toda realidade e que o papel da educação é promover o enfrentamento das “verdades” estabelecidas pelos paradigmas vigentes (Lemos *et al.*, 2019).

Assim, na Educação Infantil, pode-se destacar alguns paradigmas, como: a indissociabilidade do educar e cuidar; a garantia dos direitos de aprendizagem; promover experiências e vivências; a prioridade de interações e brincadeiras; o protagonismo das crianças. Na realidade, muitos e diferentes são os paradigmas que compõem o cenário da escola da infância e não seria possível falar sobre todos eles. No entanto, compreendendo a importância de contribuir com os enfrentamentos necessários para superação de teorias e práticas que obstaculizam o desenvolvimento, iniciamos a seguir, um diálogo sobre os paradigmas relacionados aos aspectos da linguagem oral e escrita, das noções matemáticas e das múltiplas linguagens, que podem ser limitantes ou desenvolvintes e, assim, impedir ou promover o máximo desenvolvimento das crianças na escola da infância.

4.2.1 Linguagem oral e escrita no desenvolvimento das crianças pequenas

A linguagem é um dos principais aspectos da vida social humana. Os seres humanos, para se comunicarem, utilizam diferentes formas de linguagem: corporal, gestual, oral, escrita, digital, matemática, artística, entre tantas outras. De acordo com as DCNEI (2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir à criança o acesso e apropriação das diferentes linguagens, bem como, experiências com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Assim, dentre os bens culturais que as crianças pequenas têm o direito a ter acesso, a linguagem verbal, aquela que compreende a comunicação por meio das palavras e que inclui a linguagem oral e escrita, contribui com elementos essenciais relacionados ao desenvolvimento da nossa capacidade de expressão, pensamento e imaginação.

Para Mukhina (2022, p. 122), “A primeira infância é o período sensível de aprendizado da linguagem”. Para essa autora, no primeiro ano de vida da criança há um preparo intensivo para assimilá-la, que ocorre por meio da sua atividade objetual e do contato com os adultos. Já na primeira infância, a linguagem progride porque a criança aperfeiçoa a compreensão do adulto e porque desenvolve sua linguagem ativa própria.

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança (Mukhina, 2022, p. 127).

Na idade pré-escolar, a ampliação das relações sociais exige da criança um bom domínio de seus meios de se comunicar, especialmente da linguagem verbal. A criança dessa idade demonstra interesse pelo sentido e pela forma fônica da palavra, mas, como já discutimos anteriormente, o desenvolvimento da criança depende de suas condições de vida e educação. Sendo assim, para aprofundar a consciência da linguagem verbal, é necessário um ensino intencional e direcionado (Mukhina, 2022).

Diante disso, podemos compreender a importância dos processos educativos na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, para que ela compreenda a estrutura da linguagem e, assim, progressivamente, possa falar e escrever corretamente (Mukhina, 2022). Assim, podemos nos questionar: o que é limitador e o que é desenvolvnte no processo de aquisição da linguagem oral e escrita? Qual o paradigma a ser superado? Como ele se apresenta hoje na pré-escola? Qual a relação dos paradigmas com a constituição do olhar docente, com o currículo e as vivências na Educação Infantil?

No trabalho com a linguagem oral e escrita na escola da infância, compreende-se que existem paradigmas diferentes, ou seja, modelos divergentes. O primeiro é o paradigma da alfabetização, contra o qual lutamos e que deve ser amplamente combatido. Fruto da escola tradicional, apresenta-se como limitador no processo de apropriação da linguagem oral e escrita das crianças pequenas. E o paradigma da leitura e escrita como direito social da criança, aquele que consideramos desenvolvnte e que surge a partir das pedagogias participativas que consideram as crianças como sujeitos ativos nos processos pedagógicos.

A seguir, transcrevemos o relato da professora Aparecida sobre o paradigma da alfabetização na Educação Infantil que nos traz informações sobre como ele se apresenta na escola da infância hoje.

[...] porque a alfabetização é no fundamental I, que já vem o processo de letramento. Que não impede também na educação infantil, 4 e 5 anos, mas que seja na linguagem da infância, que ele vai entender lá, de forma diferenciada. Porque a gente acaba chegando na educação infantil ensinando os nossos alunos como nos ensinaram. Porque a nossa educação ainda está arraigada culturalmente numa educação tradicional, né? A educação infantil numa formação assistencialista, numa educação que realmente não valoriza, não respeita a infância. Então a gente vai chegar e vai dar 15 minutos para ele brincar aleatório, o lúdico. A apostila, o apostilamento que ainda tem muito

e que ainda permeia as escolas de educação infantil. As apostilas com um monte de atividades só para reproduzir, com tracejados. Então, assim, há um conflito, eu vejo como um conflito muito grande, e aí tem professor que diz... “Eu sou apaixonado pela educação infantil, vou trabalhar com o lúdico”. Mas você tá trabalhando com o fundamental na educação infantil, entendeu? E o professor ele sofre com isso também. Por quê? Porque é muito difícil você ensinar, trabalhar com uma criança, conceituar, que ela não vai entender. Você vai dar murro em ponta de faca, porque ele não vai compreender o que é dígrafo, por exemplo, o que é o alfabeto. E aí o professor vai ficar falando... “Vamos conhecer o alfabeto e a vogal”. E o que é o alfabeto? Porque ele só vai saber o que é alfabeto, o que é vogal quando puder entender o que é o conceito, e lá, tu só podes apresentar as letras aleatórias. E a criança, ela vai aprendendo no processo. E vai juntando e vai... então eu vejo esse olhar mesmo, e isso me preocupa muito (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

Em seu relato, Aparecida revela uma visão em que confirma a importância de se trabalhar com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, “mas que seja na linguagem da infância, que ele vai entender” defendendo uma “forma diferenciada” que rejeita o foco do trabalho pedagógico como o desenvolvido no ensino fundamental, ou ainda, como preparatório para o mesmo e que evidencia uma escolarização precoce. Aparecida destaca as contraditórias concepções e práticas que envolvem a linguagem oral e escrita na Educação Infantil ao relacionar o brincar, o lúdico, com práticas descontextualizadas que se estabelecem nos questionáveis trabalhos de coordenação motora, cópias das letras e números, uso de apostilas e conceitualizações de alfabeto e vogais que desconsideram o brincar como “a principal linguagem que as crianças usam tanto para se apropriarem do mundo quanto para se expressarem” (Neves, 2000, p. 137) e que as crianças ainda não fazem as generalizações superiores que chamamos de *conceitos*. As generalizações da criança em idade pré-escolar são diferentes das nossas, têm caráter mais concreto, mais visual. Ela ainda não compreende tudo e à sua maneira vai reelaborando e estruturando, selecionando somente uma parte da explicação do adulto (Vigotski, 2018). Portanto, a criança pequena não está preparada para a “escrita treinada”, para a “alfabetização em si” porque ela atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio, o que justifica a necessidade de superação do paradigma da alfabetização na Educação Infantil.

No entanto, não podemos desconsiderar o interesse das crianças pelo mundo da escrita. “O interesse a respeito da linguagem escrita e suas atividades de letramento são interpretados como maneiras das crianças entenderem e se apropriarem da cultura na qual estão imersas” (Neves, 2000, p. 139).

Nesse sentido, o trabalho com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil é desenvolvente quando aproxima as crianças, desde bebês, das práticas sociais de leitura e

escrita, possibilitando que as crianças construam sentidos e apropriem-se dos seus significados, dos seus usos e das suas funções dentro dos contextos da vida e das sociedades contemporâneas. Portanto, é importante que a escola da infância crie o desejo de expressão nas crianças, por meio de interações e brincadeiras, para que possam viver experiências que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral - sugerindo, opinando, elaborando enunciados, argumentando. E, por outro lado, experiências em que as crianças se familiarizem com os signos da escrita alfabética, possibilitando o desenvolvimento da linguagem escrita - pensar sobre como se escreve e perceber as lógicas da escrita (estrutura, estabilidade e múltiplos papéis).

De acordo com Goulart e Mata (2016), a atuação, a mediação e a interação dos adultos e de outras crianças no processo de constituição da linguagem verbal são fundamentais. Durante a pesquisa de campo, em muitos momentos, percebemos a preocupação das professoras em relação à linguagem oral das crianças. Há atenção e incentivo em relação à pronúncia das palavras e muitas vezes as professoras solicitam às crianças que repitam as palavras de forma correta, na tentativa de entender melhor o que dizem e estimular que falem corretamente ou de maneira mais compreensível. Ainda, procuram inserir a escrita nas ações do cotidiano, com a identificação e escrita dos nomes das crianças, registros diversos no quadro (quantidade de crianças presentes e ausentes, votação e resultados das assembleias etc.) e a escrita do que foi produzido pelas crianças em seus desenhos, pinturas e outras atividades realizadas individualmente ou em grupos.

Algumas crianças apresentam mais dificuldades na fala, o que exige das professoras apurar, ainda mais, o olhar e a escuta no dia a dia. Como podemos observar na situação abaixo:

As crianças brincam livremente na sala de referência. Maria: “Quem foi que deixou assim?” [se referindo a alguns brinquedos espalhados ao lado das prateleiras. Há um combinado com a turma de que após a brincadeira precisa deixar tudo no lugar antes de pegar outros brinquedos]. Ramon, por iniciativa própria, começa a devolver os brinquedos para as prateleiras. Heitor, que está voltando do banheiro com a professora Paulina, para na porta da sala quando vê Ramon guardando os brinquedos. Ele fala: “Eu guardei, eu guardei”. Ao que a professora Maria diz: “Que é?” [encorajando-o a falar novamente]. Heitor repete: “Eu guardei”. Maria: “Foi você que tirou, foi?” Heitor balança a cabeça afirmativamente. Maria: “Ah, Ramon...mas, então, o Ramon tá ajudando você a arrumar, tá bom? Ele veio arrumar. É por isso que ficou assim, porque você foi ao banheiro, né?”. Heitor: “É, fazer cocô”. Maria: “Você foi fazer cocô no banheiro, entendi. Viu Ramon, foi o Heitor. Mas ele foi fazer cocô, por isso que ele deixou assim”. Heitor: “Plessora, plessora, assim...!” [a criança gesticula baixando o rosto e o tronco, fazendo movimentos com as mãos em direção ao rosto]. Maria: “Como é isso aqui, assim?” [tentando repetir os gestos do menino]. Heitor faz os gestos novamente. Então, a professora Paulina, que havia acompanhado Heitor em sua ida ao banheiro, repete os

gestos de Heitor falando: “Ele tava lavando o rosto na pia”. Maria: “Ah, entendi! Muito bem, você lavou o rosto! Olha como agora ele sabe se explicar”. Heitor continua falando [de maneira pouco compreensível]. Maria continua o diálogo: “Foi? Lavou o rosto, lavou as mãos, lá com a professora Paulina, não foi? Porque tinha que lavar as mãos, não é? Porque fez cocô, tinha que lavar as mãos, não é? Heitor concorda e em seguida começa a brincar novamente. Ramon conclui a arrumação e diz: “Pronto!” (Diário de Campo, 15/05/2023).

Na tentativa de ajudar Heitor a expandir seu vocabulário e melhorar sua comunicação, as professoras estabelecem uma conversa a partir da iniciativa de Heitor tentar contar que havia deixado os brinquedos fora do lugar porque precisou ir ao banheiro. Maria mostra interesse e encoraja Heitor a continuar a comunicação, envolvendo inclusive Ramon na conversa. A partir das experiências vividas pelas crianças, naquele momento, ela vai apresentando palavras, nomeando e descrevendo ações dentro de um contexto significativo para elas. Heitor, que é uma criança menos verbal, inclui respostas gestuais que são acolhidas pelas professoras. A professora Paulina chega a descrever as ações de Heitor no banheiro oferecendo palavras na tentativa de potencializar sua habilidade de comunicação. Maria, inclusive, durante a conversa o elogia: “Ah, entendi. Muito bem, você lavou o rosto! Olha como agora ele sabe se explicar”.

Ao estabelecer uma relação diferenciada com a criança e construir um currículo que prioriza o seu desenvolvimento omnilateral, respeitando seus modos e possibilidades de falar, ouvir, ler e escrever, as professoras contribuem para o desenvolvimento social e humano das crianças. No decorrer da pesquisa, muitas foram as vivências compartilhadas em que as crianças estavam em atividades que envolviam a linguagem oral e a escrita, (algumas inclusive já foram apresentadas e analisadas), como: as *rodas de conversa* em que as crianças são incentivadas a se expressarem sobre seus sentimentos, a falar sobre suas casas e suas famílias e a expandirem seu vocabulário com a introdução de assuntos ou temas de interesse ou acréscimo de informações e ideias para ampliar o entendimento das crianças e a *atribuição de significados e sentidos* das palavras; *chamadinha* em que as crianças identificam ou escrevem seu nome; ouvir e cantar novas *músicas*, conversar sobre elas, além daquelas que já fazem parte do repertório diário; as professoras conversam com as crianças e fazem *perguntas* relacionadas aos contextos das *brincadeiras* livres nomeando objetos e cores; promoção de *assembleias* para decisão e encaminhamentos de ações; *registros* no quadro branco ou em cadernos das *falas* e situações relacionadas aos processos de ensino/aprendizagem das crianças, *pesquisas* sobre as etnias indígenas, *entrevistas* com autores de livros infantis; produção de *listas diversas*; leitura de *livros de literatura* e reconto de histórias; preparo e escrita de *receitas*, construções de *brinquedos*, e,

tantas outras produções e práticas educativas que buscam ampliar as experiências individuais e coletivas das crianças relacionadas às linguagens oral e escrita na Educação Infantil.

Nesse trabalho de ampliação do vocabulário, as professoras também procuram incorporar a comunicação em Libras, e as línguas estrangeiras espanhol e inglês ao cotidiano das crianças, possibilitando, assim, a inclusão da língua das famílias das crianças que frequentam o CMEI e o acesso aos conhecimentos humanos mais elaborados, revelando uma visão de criança capaz, que tem o direito de conhecer e fazer uso de múltiplas possibilidades de comunicação e interação, de múltiplas linguagens.

Assim, podemos concluir que o olhar docente pode ser determinante para romper com paradigmas que carregam concepções e práticas tradicionais pouco desenvolventes e nada desafiadoras. Porque já entendemos que o currículo da Educação Infantil precisa conceber a criança como sujeito dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, de todos eles, e isso inclui a leitura e a escrita, que não precisam ser tratadas como algo que está acima dos demais processos e linguagens da criança, mas, sim, integradas a eles, intencionalmente presentes nas interações e brincadeiras que possibilitam vivências significativas que ampliam o pensamento e a imaginação das crianças, capazes de colaborar para o máximo desenvolvimento humano na escola da infância.

No próximo item, discutimos os paradigmas relacionados à matemática no currículo da Educação Infantil.

4.2.2 Noções matemáticas na Educação Infantil: muito mais que números e quantidades

Na matemática também encontramos paradigmas a serem superados na Educação Infantil. Dentro de uma perspectiva tradicional, a matemática é concebida e trabalhada a partir da repetição de números e quantidades, o que precisa ser superado e substituído pelo paradigma da matemática como uma das linguagens da criança que precisa ser desenvolvida a partir das experiências em que a criança se aproxima e estabelece uma relação com as quantidades, com os números, com pesos e medidas, com as formas, dentro das interações e brincadeiras propostas no cotidiano escolar.

Como sabemos, a matemática faz parte da vida das crianças (e de todos nós). Desde muito novas, as crianças estão imersas e interagem com muitas e variadas noções matemáticas: visualizam, ouvem e falam números, contam e comparam quantidades, observam e comparam as formas, os tamanhos e as partes dos objetos, dos alimentos e de tudo que está ao seu redor. Assim, cabe à Educação Infantil ampliar os conhecimentos iniciais das crianças e, a partir deles,

promover o entendimento de novos conhecimentos, com o planejamento de diversas experiências, ou ainda, incorporando-as nas ações do cotidiano quando o professor faz uso de palavras ou ideias de matemática ao interagir com as crianças. “Essas experiências ajudam as crianças a ver o valor e o uso da matemática em sua vida cotidiana e as ajuda a generalizar a aprendizagem matemática para muitos tipos de experiências” (Harms; Cliffourd; Cryer, 2020, p. 70).

Ao compreender a importância da linguagem matemática para o desenvolvimento omnilateral das crianças e de sua relevância na proposta curricular e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, nos questionamos: como superar o paradigma tradicional da matemática na Educação Infantil como repetição de números e quantidades? Como o olhar docente pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem matemática das crianças pequenas? Como produzir novos conhecimentos matemáticos no dia a dia da escola da infância?

O paradigma tradicional da matemática na Educação Infantil, que se apresenta principalmente por meio da repetição de números e quantidades, estabelece práticas descontextualizadas, como: ensinar um número de cada vez e/ou trabalhar apenas com os números de 0 a 9, transformar em conteúdo de ensino e usar tarefas impressas de classificar, ordenar, seriar e comparar objetos seguindo diferentes critérios e propor o uso do material concreto como único meio de solução de um problema (Monteiro, 2010). São práticas que desconsideram a realidade e os conhecimentos já construídos pela criança em suas vivências anteriores. Nesse sentido, Monteiro (2010, p. 2) nos esclarece:

Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, assim como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem sem que haja um esforço didático especial para isso. Graças a numerosas investigações sobre a produção e compreensão de notações numéricas, hoje sabemos que as crianças elaboram conceitualizações próprias e originais sobre os números. Já não consideramos a conservação do número como pré-requisito para trabalhar com os números. Sabemos que as crianças desde pequenas podem trabalhar diretamente com o número, contando objetos, lendo e escrevendo números, resolvendo situações de comparação, ordenação e reunião de quantidades, sempre em situações significativas e contextualizadas.

Para superar esse paradigma limitador da aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, precisamos criar, na escola da infância, as condições necessárias para *vivências* que possibilitem às crianças a apropriação dos conhecimentos matemáticos mais elaborados produzidos pela cultura humana. Desse modo, as práticas pedagógicas precisam

propor experiências que possam criar novas necessidades nas crianças para proporcionar a ampliação e construção de novos conhecimentos matemáticos atribuindo sentido a eles.

Nas turmas pesquisadas, percebemos que as noções matemáticas de quantidade, números e medidas são trabalhadas diariamente em ações da rodinha e rotina – dia, mês e ano no calendário; contagem de crianças presentes e ausentes, recitação da série numérica cantando músicas que ajudam a memorizar, contar quantas crianças estão de tênis e quantas estão de sandálias, verificar no relógio quanto tempo falta para o almoço, entre outras ações, permitindo que as crianças e professoras construam os conhecimentos matemáticos de modo integrado, nas diversas situações cotidianas.

Outras atividades são pensadas e planejadas com antecedência. São situações problemas em que as crianças são desafiadas a experimentar, analisar, comparar, procurar respostas e soluções, errar, ajustar, corrigir e comprovar, em experiências que são inicialmente orientadas pela professora e intencionalmente voltadas para aprender matemática.

Assim, podemos inferir que o olhar docente pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem matemática das crianças pequenas na medida em que apresenta uma concepção de ensino direcionada à resolução de problemas em que as crianças constroem o conhecimento matemático apoiadas por uma prática docente que permite, provoca e encoraja as crianças a utilizar seus conhecimentos em interação com os novos (Monteiro, 2010).

Para tanto, o professor como organizador do ambiente social educativo desenvolve tal papel inserindo os conhecimentos matemáticos que foram construídos historicamente a partir de uma relação próxima às crianças, acreditando no potencial delas e abrindo espaços para a exploração, busca e construção desses conhecimentos. Assim, o professor organiza os materiais e atividades de matemática considerando que cada noção matemática precisa ser trabalhada mais de uma vez, envolvendo múltiplos contextos que possibilitem a expressão das crianças ao se sentirem desafiadas a atingir algo. Com olhar atento e escuta ativa, o professor com o auxílio de perguntas vai fazendo junto, em ação colaborativa, que possibilita realizar as intervenções pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da linguagem matemática de todas as crianças.

Para continuarmos nossa discussão sobre os paradigmas da matemática refletiremos, a seguir, sobre a produção de conhecimentos matemáticos no dia a dia da escola da infância e o papel do professor de mediar e propor atividades desafiadoras para as crianças. Para isso, transcrevemos abaixo atividades propostas pela professora Conceição na turma Tukano, com crianças de 4 anos:

Na roda com as crianças, a professora espalha alguns objetos no centro. Conceição: “Hoje a tarefa será sobre as formas geométricas. O que é isso?”. Crianças: “Quadrado! Círculo! Redondo! Triângulo!”. Conceição: “Abre a roda que vou pegar umas coisas para vocês” e sai da roda para pegar mais alguns objetos. As crianças estão envolvidas e curiosas, uma delas pergunta: “O que é isso, professora?”. Conceição recolhe mais algumas coisas da sala e acrescenta ao que tem no centro da Roda. Conceição: “Abre a roda, depois eu vou deixar vocês mexerem, abre a roda”. A professora deposita no centro da roda blocos de madeira e outros objetos com formas geométricas e inicia a comparação entre eles. Conceição: “Este é o triângulo”. Crianças repetem: “Triângulo!”. Conceição: “A língua treme na boca, né?”. Crianças repetem o nome da forma espontaneamente mais três ou quatro vezes... uma criança pergunta: “Triângulo é espanhol?”. Conceição: “Não, não é espanhol, é português mesmo. Só consegue falar quem é muito inteligente [a professora sorri]. Essa forma aqui [mostra um quadrado de madeira de um jogo de encaixe], qual é o nome?”. Crianças: “Quadrado”. Conceição: “Quadrado, isso. Quatro lados iguais. Vamos contar?”. Crianças contam com a professora. Conceição ao olhar para o relógio na parede, exclama: “Eita, tá na hora do lanche, vamos?”. Enquanto as crianças e professora lancham no refeitório Ana Luísa me diz: “Sua bicicleta está marcando 20 horas. Tem o pedal, também. 20 horas, tá marcando!”. A princípio eu não entendo o que Ana Luísa quis dizer, ao que a professora Conceição, que estava próximo, me chama atenção sobre o mostrador do meu relógio de pulso que possui 2 círculos. Eu e a professora Conceição ficamos satisfeitas com a relação que Ana Luísa estabeleceu. [...]. Às 9h35, voltamos para a sala de referência e a professora pede às crianças para formar a roda novamente. Conceição reinicia: “Qual foi a última forma? Crianças respondem em coro: “Quadrado”. A professora então questiona: “Por que quadrado? O que é um quadrado? Crianças: “Por que tem 4 lados iguais”. Conceição: “E esse aqui, é igual? Crianças: “Nãããã”. Professora: “Esse é o retângulo. Todos os lados são iguais? Quais as partes maiores?” Segue perguntando a professora. [...] Conceição: “A professora está fazendo isso aqui, explicando, porque vamos fazer uma atividade no livro daqui a pouco. O que tem aqui na sala que parece com retângulo?”. Derick responde: “O quadro”. Conceição elogia: “Muito bem!” As crianças seguem falando sobre os retângulos que enxergam na sala: o ar-condicionado, a porta, a tomada, a caixa de brinquedos... Rafael: “Professora, olha aqui [apontando para o “Cantinho da Leitura”]. E as crianças continuam identificando retângulos na sala: o armário, o apagador... Conceição solicita: “Agora vocês vão procurar na sala coisas que têm um formato de quadrado”. Algumas crianças se levantam para procurar, enquanto que outras permanecem sentadas, buscando com o olhar. Uma criança mostra o assento da cadeira, as outras continuam procurando e falando os objetos que descobrem à professora. Às vezes levam um retângulo e a professora pergunta: “os lados são iguais?” Conceição orienta: “Agora vamos fazer diferente, eu vou falar quem vai procurar o círculo” e chama cinco crianças para localizar o círculo na sala. Jonas fala entusiasmado: “Eu acertei tudo que é da sala”, ao que Conceição responde: “Você acertou tudo”. E Conceição continua: “Agora vocês vão tentar achar o triângulo. É mais difícil!”. E realmente, as crianças acham poucos, mas conseguem achar alguns objetos (Diário de Campo, 25/07/2023).

Como pôde ser observado, as crianças estavam muito interessadas na atividade. Quando Conceição pergunta o que são as formas geométricas, percebe-se nas respostas das crianças que elas já possuem conhecimentos construídos em vivências anteriores. Durante a

experiência descrita, as crianças atribuem sentido à ação proposta de localizar objetos com formas geométricas na sala e cria-se nas crianças a necessidade de identificar as formas nos objetos que compõem o cenário cotidiano da sala de referência. Nessa atividade de matemática, as formas geométricas compreendem o conhecimento mais elaborado da cultura humana que está sendo compartilhado com as crianças e a partir dele, são encorajadas a solucionar o problema da identificação das formas.

Ao perguntar da professora “triângulo é espanhol?” a criança demonstra curiosidade e necessidade de conhecer a origem da palavra. Essa nova necessidade expressa pela criança só foi possível porque a professora frequentemente trabalha junto às crianças da turma o vocabulário das línguas estrangeiras espanhol e inglês.

Em relação à associação que Ana Luísa faz entre os detalhes do mostrador do meu relógio (figura 14) e a bicicleta podemos dizer que, quando estimuladas, as crianças são capazes de ampliar seus conhecimentos, expandindo-os, para além do que é proposto em forma de atividade direcionada na sala de referência. Ainda sob essa perspectiva, precisamos ressaltar a questão relacionada à noção de tempo e a de horas como unidade de medida, assim como, a apropriação do uso social do relógio como instrumento de registro do tempo que, como nos sinaliza Ana Luísa em sua fala, está em processo de construção. Tal situação ratifica que as crianças estão em permanente processo de apropriação e reelaboração interna de conhecimentos, provocando neoformações psíquicas, que compreendem as mudanças qualitativas nas estruturas mentais, como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento abstrato, que impactam significativamente na forma como a criança se relaciona com o mundo e consigo mesma (Vygotski, 2006).

Figura 14 - Sua bicicleta



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

É importante que se diga que, ao explorar e descrever as propriedades das formas geométricas, a professora faz uso de vocabulário matemático - “quatro lados iguais”, “os lados são iguais?”, “quais as partes maiores?” - possibilitando, assim, a ampliação do repertório linguístico das crianças. Consideramos ainda que Conceição, ao informar às crianças que está explicando porque depois farão uma atividade no livro, nos remete a um esforço da professora para adequar ou aproximar o uso do livro didático de maneira que ele também possa fazer sentido e contribuir para a aprendizagem das crianças.

A seguir, transcrevemos o segundo momento das experiências com as formas geométricas organizado pela professora Conceição.

Conceição questiona: “O que a gente pode fazer com as formas? Várias coisas... Vamos, vou chamar quem ainda não foi [chama 3 crianças]. Os três vão criar alguma coisa com as formas que estão aqui [se referindo ao material que está no centro da roda]. Depois de alguns minutos Conceição pergunta: “Bela, o que você fez?”. Bela responde: “Um bolo”. Conceição: “E você, Dário?” ao que Dário responde: “Um bolo maior”. Conceição: Derick? Que responde: “Um robô “metrônico””. Conceição: “metrônico?”. Derick: “Éééh”. Conceição: “Muito bem! Agora vou chamar mais três: Sérgio, Natan e Susy”. A professora dá um tempo para as crianças manusearem os objetos e produzirem novas construções. Conceição: “Sérgio, o que você fez?”. Sérgio responde: “Uma casa e aqui faz uma fumaça”. Conceição: “Natan?”. Natan: “Fiz uma rua”. Conceição: “Muito bem, muito bem. E a Suzy, o que fez? Suzy: “Um bolo”. Conceição: “Ok, eu não quero mais bolo. Bolo já fizeram. Agora vou chamar mais três amigos”. Depois do tempo devido para a construção as crianças concluem suas produções. Ana Luísa: “Fiz uma casinha de boneca”. Conceição: “Gisely o que você criou? Ao que Gisely responde: “Uma casa. E essa casa brilha no escuro e desliga quando tá chovendo”. Conceição: “Gostei, muito bonita. A Gisely criou uma casa inteligente que brilha no escuro e desliga quando tá chovendo”. E assim, seguem com a atividade até que todos participem, construindo: uma criança, telefone, picolé, pula pula, sofá, maçã, árvore, roda e “uma coisa de carro que faz conserto” (Diário de Campo, 25/07/2023).

Podemos afirmar que as crianças estão envolvidas e que se sentem desafiadas a partir da atividade proposta. A maneira como Conceição conduz a experiência e intervém com perguntas, elogios e atenção para que todos participem leva as crianças a refletirem de maneira mais sistematizada sobre as características e possibilidades do uso das formas geométricas naquele contexto. No entanto, ao afirmar “não quero mais bolo” a professora pode, por um lado, obstaculizar a solução do problema que está a cargo das crianças, e por outro, pode ser uma maneira de desafiá-las, para além do que já foi construído naquele momento pela turma.

Compreendemos que a possibilidade de construir mobiliza nas crianças os conhecimentos já alcançados anteriormente e promove novos quando exige a seleção, entre as várias peças, das formas necessárias para compor a figura imaginada. A atividade de construção

com as formas geométricas desperta nas crianças criatividade, imaginação e a necessidade de se expressar verbalmente o que produz, inclusive com a formulação de novas palavras como “metrônico” ou, na eventual ausência delas, uma descrição explicativa “uma coisa de carro que faz concerto”.

Sendo assim, podemos afirmar que “O conhecimento matemático é construído pela criança nas experiências que vive [...]” (Manaus, 2021, p.144), o que nos indica que as práticas docentes devem estar voltadas para a exploração dos conhecimentos matemáticos que podem ser construídos a partir do modo como são organizados os espaços, tempos, materiais e, principalmente, as relações que são estabelecidas no dia a dia na escola. Porque devemos considerar que

Todas as crianças mostram interesse por matemática, língua ou ciências naturais, com a condição de que não recebam dados isolados, mas um *sistema* de conhecimentos que lhes permita compreender as principais relações entre os fenômenos que constituem a realidade (Mukhina, 2022, p. 180).

Sendo assim, podemos estabelecer uma relação direta entre as experiências descritas acima (bem como com outras verificadas durante o trabalho de campo) com o que preconiza a BNCC (Brasil, 2017), pois, como vimos no capítulo anterior, a mesma estabelece a organização do currículo na Educação Infantil em cinco campos de experiências – como dispõem as DCNEI (Brasil, 2009) -, sendo que “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” é o que mais se aproxima da matemática, que deve ser considerada de forma integrada aos demais campos de experiência e às outras linguagens da criança. Desse modo, a partir do que observamos no CMEI Hermann Gmeiner, constatamos que “[...] a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano” (Brasil, 2017), considerando que aprender e ensinar matemática pode partir de um olhar sensível, que prioriza uma abordagem lúdica e prática onde as atividades simples, como jogos, brincadeiras e a exploração do ambiente (incluindo o contato com a natureza e a utilização de seus elementos como folhas, sementes, galhos, areia, gravetos, pedrinhas, entre outros) mexem com a imaginação da criança.

Desta maneira, a Educação Infantil pode contribuir para formar uma criança produtora de conhecimentos, que assuma uma posição propositiva frente a uma nova situação, reflita, busque soluções, compartilhe com os colegas, ao invés de se constituir em uma criança que tenta adivinhar o que o professor quer (Monteiro, 2010, p. 3).

Sem dúvida, a linguagem matemática e a linguagem oral e escrita são fundamentais dentro do processo de desenvolvimento infantil. Mas elas não são as únicas linguagens que a criança é capaz de desenvolver, tampouco, as mais importantes. Porque a criança é vida, é múltipla, é integral! Assim, no próximo item, discutiremos os paradigmas das múltiplas linguagens da infância. Para isso, dialogamos sobre outras insubstituíveis formas de expressão das crianças nesse complexo processo de vida, educação e desenvolvimento humano na Educação Infantil.

4.2.3 Múltiplas linguagens na escola da infância: os olhos se abrindo...

Os paradigmas das *múltiplas linguagens* estão diretamente associados à maneira como nos relacionamos e conduzimos nosso trabalho junto às crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, na escola tradicional, o paradigma da grande importância atribuída à linguagem oral e escrita e à matemática como esferas únicas do desenvolvimento cognitivo, reduz as possibilidades da criança à repetição de letras e números desprovidos de significado e sentido para ela. Em oposição, existe o paradigma que compreende e apoia o potencial e a capacidade humana de desenvolvimento da criança em todas as suas formas de expressão, em todas as suas “linguagens”, indo muito além da leitura, escrita e matemática.

Se defendemos o direito das crianças a uma educação de qualidade e ao desenvolvimento de suas máximas possibilidades, devemos nos questionar: o que compreendemos por múltiplas linguagens? Como elas se manifestam? Como desenvolvê-las na escola da infância? Como o olhar docente pode contribuir para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças?

Compreendemos por múltiplas linguagens as diferentes maneiras de expressão e comunicação com as quais as crianças podem manifestar seus sentimentos, ideias, pensamentos e opiniões através das palavras, do desenho, do movimento do corpo, da relação com a natureza, pinturas, brincadeira, música, dança, colagens, dramatizações e tantos outros modos de expressar a si mesmas. É por isso que para Abramowicz e Kramer (2023, p. 9), “[...] é preciso colocar a heterogeneidade no centro da educação, proporcionar experimentações de todo o tipo, as mil linguagens não só para proporcionar muitas formas de subjetivação, mas para entender que a diferença é a norma, sem hierarquias”.

Assim, nos apoiamos nas considerações das autoras e de outros pesquisadores (Edwards; Gandini; Forman, 1999; Fochi, 2014; Gobbi, 2010; Harms; Clifford; Cryer, 2020) para problematizar as experimentações, mediações e a forma como são organizados os ambientes,

os materiais e como acontecem as relações no CMEI Hermann Gmeiner, destacando a presença e a força da *linguagem da natureza* como aquela capaz de estabelecer uma relação legítima e ampliada com todas as outras linguagens das crianças em suas diferentes trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Gobbi (2010), as crianças são altamente capazes e desejosas de expressar-se, utilizando diferentes linguagens com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas. Contudo, a autora alerta: as crianças nem sempre são compreendidas em sua inteireza pelas creches e pré-escolas que frequentam, pois a padronização presente (que prioriza apenas a linguagem oral e escrita) desconsidera as demais formas expressivas infantis. Sendo assim, defende a necessidade de criação de ricos ambientes, elaborados para as crianças e com elas, no cotidiano, contendo materiais diversos que garantam também a aproximação com a arte em suas formas mais elaboradas.

De acordo com o Art. 8º das DCNEI, “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2009, p. 20).

Já na BNCC (2017), as múltiplas linguagens estão diretamente contempladas em uma das dez competências gerais da Educação Básica e em dois dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Assim, temos

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

Quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, temos as múltiplas linguagens contempladas no direito de “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” (Brasil, 2017, p. 38, grifo nosso) e o direito de

Conhecer-se que visa a construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças que possibilita a constituição de uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas interações e brincadeiras e *diversas linguagens* vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017).

Sendo assim, na legislação educacional brasileira, as múltiplas, diferentes ou diversas linguagens são direito das crianças na perspectiva do acesso, da utilização e constituição de sua identidade.

Para o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), a criança utiliza diferentes linguagens para expressar-se, aprender e relacionar-se com o mundo. Malaguzzi defendeu, a partir de sua experiência em Reggio Emília³⁶, cidade ao Centro-Norte da Itália, a complexidade e as possibilidades do desenvolvimento infantil destacando o grande desafio da escola da infância em relação às “cem linguagens” da criança, pois “o autor convoca a refletir que, mesmo não falando, as crianças dizem, convocam, anunciam” (Fochi, 2014, p. 13). Assim, o autor destaca a dimensão social e cultural em que cada criança está inserida, sendo traduzida por ela em linguagens que são expressas de diferentes formas e usando diversas materialidades, necessitando de uma intervenção coerente que possa solicitar a atividade das mãos, do cérebro, do pensamento, da criança como um todo. A pedagogia malaguzziana nos leva a compreender ainda que, dentro de uma linguagem residem outras, sendo a experiência fundamental para conhecer e descobrir novas linguagens, não havendo hierarquia ou supervalorização entre elas (Fochi, 2014).

Dessa forma, entendemos que as múltiplas linguagens infantis se manifestam em diversas formas de expressão - no desenho, na pintura, na música, na dança, nas brincadeiras, nas composições com materiais diversos, assim como nos gestos, olhares, movimentos do corpo e nas relações com o outro, com a literatura e com a natureza - sendo construídas a partir das experiências proporcionadas e vivenciadas por cada criança, dentro ou fora da escola, compreendendo o universo Histórico-Cultural de cada uma que precisa ser cultivado, alargado e compreendido a partir do olhar e escuta atentos, da organização dos ambientes, materiais e relações estabelecidas na escola da infância.

Assim, como pode ser observado, as crianças no CMEI Hermann Gmeiner expressam-se e constroem significados usando diferentes formas de expressão, múltiplas linguagens que, “sobretudo na primeira infância [...] encontram-se juntas, num só corpo, manifestando-se ricamente em situações coletivas ou individuais entre crianças de idades iguais ou diferentes, entre elas e as [pessoas] adultas” (Gobbi, 201, p.5).

³⁶ Idealizada e construída pelo educador Dr. Loris Malaguzzi as escolas municipais da infância de Reggio Emília desenvolveram uma abordagem pedagógica peculiar conhecida internacionalmente como “Abordagem de Reggio Emília” que defende a integralidade da criança e atribui grande importância à criatividade e à arte nas práticas educacionais das escolas da infância (Rabitti, 1999).

É importante dizer que as diferentes linguagens estiveram presentes durante todo o período da observação participante, como parte da rotina diária das crianças.

Assim, oportunizava-se às crianças, atividades de *desenho* e *pintura* sobre diferentes superfícies, mudando os movimentos do corpo e diversificando os marcadores. Dessa maneira, observamos diferentes propostas de atividades relacionadas ao *desenho* e a *pintura*, como: desenho no chão do pátio externo com giz colorido, desenho e pintura com giz de cera sobre papel A4 ou em moldes em papelão (autorretrato), desenho com caneta hidrocor sobre papel A4 branco ou colorido, pintura com tinta guache sobre caixas de papelão, desenhos de observação com lápis grafite triangular e giz de cera no caderno de desenho, pintura com guache sobre rolos de papel higiênico, desenho com lápis de cor em metades de folhas A4, desenhos na areia do parque utilizando gravetos, pintura com pincel e tinta guache, pintura com tinta aquarela em papel A3, desenho com cola colorida sobre papel A4, entre outras. Em relação à riqueza dessa expressão artística, Gobbi (2010, p. 5) observa

As crianças desenhavam sobre diferentes bases e com diversos materiais. Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças. Através dos traçados, procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido.

A *colagem* é outra linguagem que se expressa através de atividades plásticas no CMEI. Utilizando-se de sementes diversas e papelão, as crianças produziram painéis, assim como cartazes coletivos com recortes de revistas e papel dupla face, e ainda, a colagem com tiras de papel crepom sobre papel A4 ou em caixas de papelão que se transformavam em brinquedos como carros e ambulâncias. A *modelagem* também se fez presente no dia a dia do CMEI com o uso de massinhas e de pequenos moldes plásticos (em formato de bichinhos, figuras geométricas, números e letras), palitos de madeira e tesouras. Outros materiais também são utilizados na atividade de modelagem como areia mágica, que é manuseada dentro de recipientes plásticos e utilizando moldes plásticos. Outro material utilizado para modelar são os limpadores de cachimbos (também chamados de hastes chenille) que permitem às crianças criarem diferentes objetos, entrando, inclusive, nas composições dos brinquedos produzidos pelas crianças (cabelos da boneca de lata).

Além dessas linguagens, tantas outras. Elas são encontradas nas diversas atividades e muitas vezes se encontram entrelaçadas, misturadas, juntas em composições que colaboram e dão sentido a tudo que está ao redor das crianças, a si mesmas e ao universo cultural em que estão inseridas. Sendo assim, as crianças utilizam a câmera do celular da professora para

desenvolver a linguagem da *fotografia*, capturando imagens de suas próprias criações (desenhos, pinturas, colagens), dos elementos naturais e dos produzidos socialmente, revelando o encantamento e a capacidade humana de olhar a partir de diferentes perspectivas.

A *literatura* e a *música* também estão presentes como linguagens no cotidiano, assim como a *dança*, o *movimento do corpo* e as *exposições infantis*, dentre as *demais linguagens* que preenchem os tempos, os espaços e as relações no CMEI Hermann Gmeiner, contribuindo para o desenvolvimento integral e humano das crianças.

Assim, podemos dizer que as leituras literárias realizadas diariamente pelas professoras nas rodas de conversa na sala de referência, as que contam com os pais que mensalmente são convidados a trazer um livro para embaixo das árvores ler para e com as crianças, quando a escola oportuniza o contato das crianças por meio de *Live* com autores de livros³⁷, ou ainda, o acesso e manuseio dos livros de literatura são experiências que possibilitam ter o livro como objeto de prazer e fruição, que mobiliza a construção de sentidos e o envolvimento emocional e intelectual da criança.

Da mesma maneira, as experiências vivenciadas com a música, a dança, o movimento do corpo e as exposições infantis no CMEI também enriquecem o repertório de vida e a capacidade criadora das crianças. Cantigas de roda com movimentos que exploram a imaginação e os sentidos, assim como brincadeiras cantadas, percepções sonoras, músicas durante as atividades e brincadeiras livres, músicas clássicas na hora do descanso, músicas indígenas e também as relacionadas à natureza que, aliadas a diversas possibilidades de criação, com diferentes materiais, constituem algumas das manifestações artísticas infantis que são expostas acompanhadas do registro dos processos, nas salas, corredores e ambientes da escola, assim como na ambientação dos eventos. Todas essas linguagens (junto a outras) permitem a criança conhecer, expressar-se, imaginar e criar, contribuindo para desenvolvimento das significações (signos) e da sensibilidade infantil.

³⁷ Durante a assembleia realizada em 04/07/2023 pela turma Yanomami com o objetivo de decidir o que seria pintado no espaço do muro reservado para a turma no projeto de revitalização dos muros da escola, as crianças lembram da conversa com o autor indígena Yaguarê Yamã, autor do livro “Os olhos do Jaguar” durante uma *Live* organizada pela escola anteriormente.

Figura 15 - Vivenciando as múltiplas linguagens

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Ainda é necessário considerarmos nesse contexto como o olhar docente pode contribuir para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças (figura 15). Concordamos com Gobbi (2010, p. 5) ao afirmar que “[...] o desejo por aprender e pesquisar é uma mola propulsora de mudanças [no olhar e] nas práticas pedagógicas, bem como, das relações estabelecidas entre crianças e seus pares e destes com os adultos”. Portanto, o desejo por aprender e pesquisar precisa ser cultivado, assim como a dimensão estética precisa ser considerada na vida e na formação dos professores para que se possa conceber a escola da infância, o professor e as crianças como sujeitos que marcam e são marcados pela história e cultura humana (Fochi, 2014; Gobbi, 2010; Printes, 2018).

Nesse sentido, a escuta (na perspectiva ampla), compreende elementos da prática pedagógica capazes de nos aproximar das crianças e de todas as suas formas de expressão, de todas as suas linguagens. Assim, como destaca Fochi (2014, p.15) ao discutir a pedagogia malaguzziana, a “escuta é uma possibilidade dos adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo das relações, pois diz respeito à forma como buscamos nos comunicar e nos relacionar com os outros”. Escuta que nos leva a refletir sobre os significados construídos e os sentidos atribuídos pela criança a tudo que está ao seu redor, num movimento que nos permite ver além: além da fala, além do desenho, além do movimento do corpo, além das relações com a natureza, objetos e com o outro.

Só assim, escutando as crianças com sensibilidade e respeito, seremos capazes de perceber e valorizar o que se esconde no óbvio, ver além do aparente, e compreender as aprendizagens como um processo de desenvolvimento que não é natural ou espontâneo, levando-nos a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo importante propormos novas experiências, cada vez mais desenhadas, partindo das múltiplas linguagens das crianças, ou seja, de seus desenhos, gestos, silêncios e demais maneiras de se expressar, aprender e se relacionar com o mundo,

distanciando-nos cada vez mais do paradigma tradicional da valorização da leitura, escrita e matemática como linguagens únicas na escola da infância.

Além de “escutar” todas as linguagens das crianças, o educador precisa estar preparado para potencializar essas linguagens. Isso só será possível se ele possuir sensibilidade estética, ou se tiver experiências que o afetem, que o movam em direção à novidade da infância, à capacidade de se deparar com o inusitado. Mas também requer um conhecimento da arte e das inúmeras linguagens por ela utilizadas (Fochi, 2014, p. 16).

Nesse sentido, podemos dizer que a maneira como o professor concebe cada linguagem se reflete no modo como ela é trabalhada na instituição. *Para potencializar essas linguagens* há necessidade de um olhar sensível, capaz de acolher e ampliar as relações, experimentações e mediações, assim como de organizar ambientes e materiais de modo a oportunizar às crianças possibilidades de expressão e o desenvolvimento de todas as suas linguagens, possibilitando a transgressão. “A transgressão faz parte do processo artístico da criação das crianças. Elas dificilmente seguem na íntegra o proposto. Arriscam-se por outras possibilidades, distintas daquelas apresentadas ou sugeridas” (Printes; Bissoli, 2021, p. 18-19).

No CMEI Hermann Gmeiner, percebemos, durante o período de observações, que as professoras participantes e demais membros da equipe estão atentos aos processos de descoberta e desenvolvimento das crianças, estimulando as expressões individuais e coletivas, conversando com as crianças, apreciando seus trabalhos, escrevendo legendas ou pequenos comentários, possibilitando que as crianças fiquem interessadas em falar sobre suas criações. “O olhar sensível acolhe as transgressões das crianças, pois elas são experimentos, são tentativas, são os sentidos em movimento” (Printes; Bissoli, 2021, p. 19).

As atividades propostas estavam relacionadas aos temas e interesses dos grupos que, em 2023, trabalhavam focados no projeto “Etnias amazonenses – identidade e cultura” que, como explicado pela professora Fátima, teve sua origem em anos anteriores, a partir da necessidade de organizar os trabalhos das crianças em caixas individuais de maneira que cada criança organizava a sua, tendo a possibilidade de guardar suas atividades e a oportunidade de revisitá-las quando desejasse. No ano de 2020, no início da pandemia, as caixas receberam o nome de “caixas da paz”. De acordo com Fátima, no ano seguinte, a equipe refletiu “a gente precisa trazer para a nossa identidade”, foi aí que chegaram ao “jamaxi”, maletinha indígena que o caboclo leva ao roçado com seu material e alimento. O “jamaxi criativo”, como foi denominado, foi confeccionado pelas crianças e seus pais durante o contexto pandêmico e de acordo com Fátima foi o ponto de partida, uma atividade de pesquisa e criação que gerou uma

nova necessidade, a necessidade de expandir a valorização da cultura indígena como característica regional. Fátima relata que “As mães, os pais, as famílias ficaram encantadas: ‘Nossa, o avô dela fazia isso!’; ‘Olha, eu não conhecia!’. Então, assim, a riqueza de você fazer isso na Educação Infantil”. Foi assim que, a partir dessa experiência, a escola propôs trabalhar a temática indígena como tema anual do Calendário da Escola, expandindo para todos os projetos da escola. “A educação financeira, como é que vai ser? O Festival Olímpico, como é que vai ser? O Cantigas de Roda, como é que vai ser? É isso, de um tema expande para todo o calendário, é tipo o centro, sempre com essa relação”, explica a professora Fátima.

Assim, testemunhamos em vários momentos “essa relação”, nas atividades de arte, na organização dos eventos, na literatura, nas músicas ... porque como nos indica a BNCC (Brasil, 2017)

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p.39, grifo nosso)

Compreendemos que às crianças do CMEI Hermann Gmeiner é oportunizada a possibilidade de conhecer e aprender com as manifestações culturais e artísticas dos diferentes povos indígenas amazônicos que passam a fazer parte de suas vivências diárias, inspirando-as com seus grafismos, suas histórias, línguas, pinturas corporais, músicas, e ensinamentos, entre eles, o profundo conhecimento da floresta e respeito pela natureza.

A natureza. Linguagem presente e essencial que se derrama, encanta e se faz presente nos espaços, tempos, materiais e relações no CMEI Hermann Gmeiner. Linguagem potente e verdadeira entre crianças e adultos, a *linguagem da natureza* (figura 16) se manifesta e se relaciona com todas as outras linguagens infantis, num permanente movimento de curiosidade, observação, cuidado e respeito.

Colher jambos nas árvores, banhos de mangueira no gramado, piquenique embaixo de frondosas árvores e passeios pelo terreno localizado nos fundos da escola são algumas das experiências que permitem a imersão e o contato direto com a natureza e seus elementos. Observando as árvores, as plantas e os pássaros - possibilidades vivenciadas pelas crianças e professoras – oportuniza-se despertar o olhar, a atenção e a curiosidade das crianças, e também das professoras, que aprendem sobre plantas, animais, sons, texturas, cores e formas,

instigando os sentidos, as linguagens, a criatividade e a imaginação que juntos constituem a força e uma potente forma de expressão das crianças.

Figura 16 - Linguagem da natureza



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Tendo em vista os elementos salientados a partir da discussão sobre a necessidade de rupturas com os paradigmas tradicionais na Educação Infantil, na próxima seção, examinaremos como as determinações do sistema municipal de educação podem ser contraditórias à perspectiva de desenvolvimento humano integral na infância e, apesar disso, quais as possibilidades de conquistas no trabalho educativo junto às crianças.

4.3 Determinações do sistema: superando as contradições

Nessa subseção, abordamos como as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED - Manaus) podem, ou não, interferir na constituição do olhar docente e no trabalho educativo realizado pela equipe do CMEI Hermann Gmeiner.

Considerando que o conflito e as contradições estão presentes em todos os processos sociais e, de modo particular, no campo educacional, analisamos a seguir, em que medida as determinações da SEMED-Manaus podem afetar os processos e os contextos que se realizam no interior desta escola da infância e a maneira como a equipe, a partir da identificação destes, continua tentando, como uma constante, lidar e conduzir seus percursos de forma criativa e interventiva, priorizando suas concepções e visão de criança e de Educação Infantil.

Assim, após abordamos os desafios e exigências do trabalho burocrático e as alternativas que emergem como propostas de superação das contradições, encerramos a subseção, finalizando a seção, trazendo o reconhecimento e a busca por melhores

condições de trabalho como recursos potencializadores do olhar e do trabalho educativo que respeita e prioriza a formação humana das crianças na Educação Infantil.

4.3.1 Escola e trabalho burocrático

O CMEI Hermann Gmeiner pertence à Rede Municipal de Educação de Manaus e se organiza a partir da proposta de Educação Integral (Manaus, 2017), como já salientado. De acordo com Matias (2024, p. 14), no ano de 2016, algumas escolas da rede municipal, incluindo o CMEI Hermann Gmeiner, iniciaram o desenvolvimento de práticas fundamentadas na concepção de Educação Integral “ressignificando projetos políticos pedagógicos, planejamentos, registros nos diários, relatórios de desenvolvimento, espaços, tempos e principalmente, as relações com os educandos”. Durante a nossa pesquisa, presenciamos como a proposta de Educação Integral impactou positivamente o projeto da escola, especialmente no que concerne a uma nova visão de criança e Educação Infantil e ao direito da criança a uma formação humana que defende sua *integralidade* e valoriza todas as suas *linguagens*.

Entretanto, apesar da nova perspectiva e dos avanços alcançados em seus processos pedagógicos, a escola ainda necessita atender às determinações e exigências burocráticas que são comuns a todo sistema de ensino municipal, como a utilização dos livros didáticos em turmas de pré-escola, fichas ABC, sobrecarga do número de crianças e o cumprimento de ações descontextualizadas e pouco significativas relacionadas a determinados programas e projetos da Secretaria.

Ainda que compreendendo a responsabilidade e necessidade de orientação, organização e acompanhamento do trabalho realizado junto aos bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil, o que precisamos discutir é a coerência entre teoria e prática, os sentidos e objetivos destas solicitações, ações e determinações, o que nos leva a questionar: o que pode ser considerado burocrático dentro das atribuições impostas ao trabalho docente? Como o olhar e a atuação docente podem superar os desafios, contradições e exigências do trabalho burocrático?

Nessa discussão, é imprescindível destacar que, embora as legislações nacional e municipal - DCNEIs, BNCC, Currículo Municipal Escolar (CEM) - estabeleçam princípios gerais para o trabalho na Educação Infantil, as escolas da infância ainda sofrem com determinações que levam a tarefas burocráticas desprovidas de sentido e ao controle sobre os fazeres docentes o que “também aprofunda o distanciamento entre as pessoas, principalmente das camadas em

condições de vida mais precárias, e o patrimônio cultural necessário ao seu desenvolvimento omnilateral” (Bissoli; Both, 2016, p. 20).

Assim, é importante deixar claro que, por mais humanizado que seja o trabalho desenvolvido no CMEI Hermann Gmeiner (conforme visto até aqui), em sua constante busca por um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil, e que apresenta portanto bastante aproximação com o que dizem as DCNEIs, ele está imerso em um contexto institucional que é a Secretaria Municipal de Educação, que acaba não assumindo esses princípios quando determina e acaba exigindo do trabalho pedagógico ações que seguem padrões que podem ser associados a procedimentos previsíveis, engessados e contraditórios em relação àquilo que o próprio CMEI e a própria legislação nacional e municipal apregoam: o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, a utilização de livros didáticos, o preenchimento de Fichas ABC, a sobrecarga do número de crianças por turma e, ainda, a execução de ações descontextualizadas de programas ou projetos da Secretaria Municipal evidenciam as tensões e contradições presentes nas relações e no contexto institucional vivenciado durante a pesquisa. Isso nos leva a pensar que

São evidentes os dissensos no campo da educação em torno da definição de “qualidade de ensino” e do papel das escolas, dificultando formas de luta política pela escola humanizante e emancipadora frente ao claro posicionamento das políticas neoliberais em torno da educação de resultados (Libâneo, 2023, p. 55).

Em 2021, como exemplo, no governo Bolsonaro (2019/2022) houve uma mudança no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que em conformidade à Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019), tomou posições segundo as quais “[...] os livros didáticos se tornaram aprováveis para as turmas de Educação Infantil, contrariando o movimento histórico que estava sendo construído em relação ao papel da primeira etapa da Educação Básica em nosso país” (Santos, 2024, p. 68-69). Assim, com a adesão das Secretarias Municipais ao PNLD, atendendo as orientações do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), coube aos professores somente “escolher” as obras didáticas que seriam disponibilizadas às crianças e professoras da pré-escola (Santos, 2024).

Cabe destacar que, embora o PNLD tenha um alcance nacional, as prefeituras poderiam optar aderindo, ou não, ao Programa. O Edital de convocação Nº 02/2020 (Brasil, 2020, p. 39) estabeleceu os “Critérios específicos de avaliação pedagógica do Livro do Estudante Impresso para Pré-Escola” compreendido como componente essencial de preparação para a alfabetização e, como nos alerta Santos (2024, p. 69) “[...] com ênfase em um ensino técnico da escrita”. Assim,

a presença do livro didático nas escolas da infância tensiona e apresenta-se como uma contradição em relação às orientações da própria Secretaria, ao Currículo Escolar Municipal (2021) e à Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (2017), assim como, vai na contramão dos documentos oficiais que respaldam a Educação Infantil – BNCC (2017), DCNEIs (2009).

A adoção de livros didáticos na Educação Infantil contradiz, ainda, toda a formação que vem sendo discutida ao longo dos últimos anos, inclusive referente ao curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) que apresenta em sua constituição a articulação entre *ciência, arte e vida* enquanto escolha teórico-metodológica que busca estabelecer uma unidade entre estes três campos da cultura humana na formação dos professores da Educação Infantil, evidenciando “a adequação de se trabalhar a temática da apropriação da linguagem escrita levando-se em conta as especificidades da primeira infância e o direito de bebês e demais crianças à cultura escrita” (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 1). Assim, em oposição, temos a proposta do uso do livro didático na Educação Infantil como instrumento de antecipação de práticas de alfabetização orientadas pelo ensino da escrita com um sentido restrito. Conforme estabelece o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica (CNE/CEB) nº 20, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e 'textos', mesmo sem saber ler e escrever (Brasil, 2009, p. 15-16).

Assim, corroborando com o Parecer, temos o relato da professora Conceição que evidencia como o uso do livro didático tensiona as relações no CMEI: “Na verdade, a questão do livro didático é uma coisa que sempre foi cobrada na educação infantil. [...] E aí eles vêm com essa novidade [...] é muito pontilhado, é muita coisa assim de... de não deixar pensar realmente, só fazer. Uma coisa mecânica [...] muito complexo”. Assim, a professora também nos relata a forma como trabalha com as crianças e os resultados desses processos junto às crianças

[...] uma semana trabalhando com a criança na brincadeira: “Bora riscar o chão?”. A gente ia lá para fora, a gente ia muito lá para fora riscar e fazer pintura, que eles amam desenhar. Minha turma é uma turma que ama arte. Desenhar, pintar, colar e cortar é com eles. Então, a partir dessas brincadeiras eles foram aprendendo, né. Quando eu vi até o Gael, o Gael, o Paulo Gael brincando na caixa de areia. Que eu tinha uma caixa de areia aqui na sala, quando eu vi, ele tava fazendo as letrinhas do nome dele, naturalmente. Percebi isso e fui para o quadro com ele. “Bora escrever, Gael? Vamos brincar de desenhar? Bora desenhar uma letrinha?”. E fui mostrando e ele foi fazendo. Sem eu estar lá, pegando no braço do menino. Foi um processo natural. Gael é o meu autista, o Josafá também. Então foi tudo um processo, sabe [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Conceição, 26/07/2023)

A partir do relato de Conceição, podemos perceber as tensões entre a obrigatoriedade do uso do livro didático e as convicções da professora. Convicções essas que se manifestam a partir das atividades propostas por ela e que evidenciam uma visão que considera as especificidades de como a criança, *de fato*, aprende e se desenvolve. Assim, percebe-se a necessidade de a professora propor atividades às crianças que verdadeiramente contribuam para sua formação, prioritariamente por intermédio da brincadeira de papéis e das atividades do tipo produtiva³⁸, que também apresentam um caráter lúdico inicialmente, “Desenhar, pintar, colar e cortar é com eles”.

Dessa maneira, é importante compreender que “O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares” (Mukhina, 2022, p. 166). Trata-se de um processo diferente da atividade escolar, que se inicia no ensino fundamental e na qual o uso do livro didático é adequado pois exige o atendimento a esquemas complexos e um psiquismo maduro para o qual a criança da pré-escola ainda não está preparada. Tudo isso porque “Na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser obrigatoriamente cumpridas” (Mukhina, 2022, p. 178) o que revela a incoerência do uso do livro e a contradição enquanto determinação da Secretaria. Sendo assim, lamentavelmente as “Crianças da Educação Infantil são expostas a novas edições das antigas cartilhas, como se isso fosse necessário para a sua imersão na cultura escrita e, são avaliadas por testes de verificação do conhecimento das letras e não por sua capacidade discursiva” (Bissoli; Oliveira; Hosterno, 2025, p.12).

³⁸ Conforme Mukhina (2022, p. 167) “A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência no desenvolvimento da criança”.

Seguindo com as determinações da Secretaria, temos o preenchimento obrigatório das Fichas ABC, que, como vimos na seção anterior, são fichas de avaliação padronizadas que as professoras preenchem assinalando um “x” de acordo com os padrões progressivos estabelecidos como A, B ou C. Isso também pode ser considerado contraditório à concepção de educação integral adotada no CMEI, haja vista que compreende um instrumento padronizado, que pouco ou nada acrescenta às mudanças qualitativas ao olhar e agir docente. Nesses termos, “A ideologia do poder não apenas *opaciza* a realidade mas também nos torna *míopes* para ver claramente a realidade” (Freire, 2025, p.32).

Ainda a respeito das contradições enfrentadas na escola da infância, emerge a contradição relacionada ao número de crianças por professor na Educação Infantil. Sobre esse aspecto, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 recomenda:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p.13).

No CMEI Hermann Gmeiner, as professoras relatam suas dificuldades em relação à quantidade de crianças³⁹ e ao desenvolvimento do processo pedagógico, mais especificamente sobre a necessidade de uma orientação mais individualizada, pouco possível diante do número de crianças por turma. Conceição assevera

[...] eu acredito que o nosso trabalho seria muito melhor se as turmas fossem condizentes com os professores. A gente não dá conta de 23 crianças. O nosso olhar docente às vezes é comprometido por esse lado, porque é muita criança para um professor só, então é desgastante, a gente se estressa, [...] assim é desafiador. Mas a gente poderia ter esse olhar mais sensível das pessoas do sistema, sabe, para a gente ter uma educação de qualidade para as nossas crianças [...] porque a gente está adoecendo, nós professores estamos adoecendo [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Conceição, 26/07/2023).

³⁹ Na primeira turma pesquisada, denominada “Mundurucu” temos excedentes 03 crianças matriculadas; na segunda turma, denominada “Yanomami” não há matrículas excedentes, correspondendo ao total de 20 crianças e na terceira turma, “Tukano”, temos também o excedente de 03 crianças matriculadas, sendo importante mencionar que em todas as turmas há, pelo menos, 02 crianças público da educação especial.

A professora Lourdes também desabafa: “Por isso é que eu digo, com poucas crianças você consegue trabalhar. Você viu como eu pude dar atenção para eles?”. Assim, podemos inferir, a partir das falas das professoras que, ao exceder o número recomendado no Parecer que orienta a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as DCNEIs, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus se contrapõe ao texto de sua Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (2017, p. 15) que “[...] justifica e propõe esta oferta, considerando que a Educação Integral e(m) Tempo Integral é um compromisso para uma educação pública de elevada qualidade”.

Outras determinações ou ações descontextualizadas que fazem parte de programas ou projetos da Secretaria Municipal⁴⁰ também podem ser consideradas desafiadoras dentro do currículo com foco no desenvolvimento humano, integral e das diferentes linguagens das crianças. Assim, trazemos para a discussão um trecho da entrevista da professora Graça que nos remete às reflexões e dificuldades enfrentadas pela equipe do CMEI no início do processo de busca por uma organização de um trabalho pedagógico voltado para práticas que propiciassem a formação cultural, científica e humana das crianças e as contradições com o Calendário Escolar

[...] Por que que a gente trabalhava assim? Então veio a revolta com o calendário da SEMED, né? Então a gente anda... e a gente tem a nossa forma de trabalhar. E lá vinha a SEMED com aquele calendário: semana não sei de quê... semana de não sei quê... semana, semana... Finda que a escola ela não tinha autonomia nenhuma e vinha só as semanas da SEMED para cumprir. Então, uma demanda muito grande, e as nossas crianças ali. Então, foi assim, um sentimento ao mesmo tempo de libertação e de revolta [...] E aí a gente foi rompendo aos poucos [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Graça, 24/04/2023).

Nesse sentido, Graça, em sua fala, ratifica as tensões e contradições vivenciadas na realidade escolar, em especial, relacionadas ao estabelecimento de ações de Programas e Projetos no Calendário da Secretaria “semana não sei de quê... semana de não sei quê... semana, semana... Finda que a escola ela não tinha autonomia nenhuma e vinha só as semanas da SEMED para cumprir” sendo contraditório, portanto, ao que está estabelecido na Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (2017, p. 13) “A concepção de educação integral assumida por esta secretaria está diretamente associada à transformação da visão de educação

⁴⁰ No Calendário Anual de Atividades Macros e Complementares disponibilizados aos Pais e Mestres no início das atividades escolares em 2023, encontramos como ações do 1º Semestre: Programa 5S; Ações do PSE (Programa Saúde na Escola); Semana do Livro Infantil; Semana do Combate à Exploração Sexual Infantil; Festival Olímpico; Jogos Indígenas (JOIN); Semana do Meio Ambiente e Semana de Combate ao trabalho Infantil.

escolar tradicional. As experiências que a escola propicia e o papel que exerce na formação dos estudantes alteram-se radicalmente”.

A seguir, o relato da Professora Aparecida sobre como a constituição de um novo olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil e a atuação docente voltada para o desenvolvimento humano podem buscar a superação dos desafios, contradições e exigências do trabalho burocrático

Então, é... os professores comecem a entender... nós começamos a entender qual era o papel da educação [...]. O que é a linguagem da infância? Como é que a gente vai educar para a infância, para a criança? Como é trabalhar com a criança de três, de quatro, de cinco [anos]? O que elas vão entender? O que elas sentem? Como é que a gente vai ouvir essas crianças? Como vamos fazer uma assembleia com essas crianças, entendeu? Então, quer dizer que eu sou obrigada a estar com 5 apostilas e mais 5 folhas mimeografadas? Eu não posso estar com elas no quintal e fazer isso? Então, quando a gente começa a entender, a compreender que a gente tinha uma proposta, que era boa sim, mas que a gente não conseguia colocar em prática, porque a gente não sabia. Então, aí que acontece o interesse dos professores, dos pais [...] os pais também começaram a ver em casa [...] então é a situação da empatia mesmo, que a educação integral, a escola democrática ela trabalha muito, faz a gente refletir sobre isso. Aí depois a gente consegue alcançar os pais, que é mais um entrave. Então é professor e família, entendeu, porque os pais querem tarefa, querem apostila, eles querem que as crianças aprendam a ler na educação infantil, isso já é normal. Então a gente começa a mostrar para eles que outras coisas são importantes [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

Assim, diante de todas as contradições e determinações da Secretaria Municipal de Educação, a equipe do CMEI Hermann Gmeiner busca a superação das mesmas por meio da escuta, do diálogo, de práticas e experiências que possam promover vivências significativas às crianças, valorizando seus conhecimentos e necessidades, sem abrir mão de oferecer às crianças as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, impedindo ou mitigando as influências pouco desenvolvendo ou esvaziadas de sentido para a construção do olhar e fazer docente, como nos revela Fátima ao ser questionada sobre a percepção da escola em relação a imposições de temas nas atividades do Calendário macro

[...] A gente tenta extrair daquilo, que é tipo uma receita, a gente tenta extrair o que a gente pode para poder pegar dali a nossa identidade. A gente não vai ser subversiva. Tem o tema a ser trabalhado, não é? [...] a gente discorda, mas a gente não pode chegar e bater de frente, como eu tô te falando. Assim, a gente perde forças. Então, a gente não faz isso. A gente quer é conquistar uma trajetória. A gente precisa mostrar para eles que mediante a situação que eles impõem a gente consegue emergir. Então você pode colocar alguma coisa ali que a gente vai saber transformar, para nós não é um problema, se

torna um desafio [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Fátima, 23/06/2023).

Mas não é fácil. Como observamos nos relatos das professoras, ficou evidente o esforço e as dificuldades enfrentadas (“muito complexo”, “porque a gente está adoecendo”; “uma demanda muito grande”; “a gente não sabia”, “se torna um desafio”) para que a escola verdadeiramente possa se manter firme na busca de seu compromisso social e democrático que prioriza a formação omnilateral das crianças (e também dos docentes) e que possa levar a ampliação de suas percepções e referenciais que possam promover relações mais significativas com as pessoas, com suas ideias e ideais, lugares, objetos, natureza e consigo mesmas.

Assim, essa busca por superação de realidades contraditórias revela uma visão docente orientada para o desenvolvimento integral da criança e de uma Educação Infantil que seja propulsora do desenvolvimento humano com experiências e vivências verdadeiramente significativas, diversificadas e prazerosas para as crianças.

A partir do olhar, pensar e fazer docente e de uma troca de experiências vivenciadas nas relações estabelecidas no CMEI – docente/criança, docente/família, docente/docente e docente/gestão a busca da superação destas contradições no CMEI é possível. Envolvendo todos e convidando-os a conhecer a realidade e objetivos da escola para desenvolver sentimentos de pertencimento e bem comum, capaz de melhorar a vida e a realidade de todos. Desta maneira, concordamos com Souza e Charlot (2016, p. 1089) em que “A escola em tempo integral só será um sucesso se ela conseguir ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, mobilize [as crianças e] os alunos, traga para eles essa forma de prazer que se experimenta ao superar desafios”.

Sendo assim, buscamos destacar as contradições entre uma escola democrática, crítica e voltada para a experiência da criança e a problemática do uso dos materiais e o desenvolvimento de ações de programas e projetos adotados hoje pela Secretaria, que acabam conferindo “uma qualidade burocrática ao trabalho docente – e ao processo educativo” (Guedes; Ferreira; Lage, 2019, p. 4). Apresentamos, ainda, como o olhar, a voz docente e a troca de experiências nas relações estabelecidas – docente/criança, docente/docente e docente/gestão são imprescindíveis para busca da superação destas contradições no CMEI, concluindo que

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, malpagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso

ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (Freire, 2025, p. 29).

Mas não é só de desafios e contradições que vive a escola da infância. A seguir, refletimos sobre a importância do reconhecimento e como a busca por melhores condições de trabalho podem influenciar a constituição do olhar docente e estar presentes no dia a dia do CMEI Hermann Gmeiner.

4.3.2 Reconhecimento e melhores condições de trabalho

O reconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição de ensino pode atestar a qualidade dos seus processos e valorizar o trabalho desenvolvido pela equipe escolar. Nesse sentido, trazemos para nossa discussão a importância dos reconhecimentos internos e externos alcançados pelo CMEI Hermann Gmeiner e suas contribuições para a constituição do olhar docente e a busca de uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento.

É importante destacar que, para se chegar a um trabalho digno de reconhecimento, existe toda uma trajetória construída com esforço individual e coletivo, estudos e discussões dos processos, gestão pedagógica atuante, participação das famílias e razoáveis condições de trabalho que contribuíram para a coerência da proposta educativa que defende a integralidade e os direitos da criança a uma educação de qualidade. Sendo assim, nos questionamos: como buscar melhores condições de trabalho em uma instituição pública de Educação Infantil? Como o envolvimento das famílias pode contribuir para o alcance de melhores condições de trabalho na escola da infância? Como o reconhecimento e a busca por melhores condições de trabalho podem afetar o olhar e a atuação docente?

Em 2020, o CMEI Hermann Gmeiner foi reconhecido nacionalmente com o selo Escolas Transformadoras. “São consideradas Escolas Transformadoras aquelas que usam o seu espaço para formar crianças e adolescentes com senso de responsabilidade pelo mundo” (Aldeias, 2020). O programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa da Ashoka⁴¹, organização global

⁴¹ A Ashoka é uma comunidade de empreendedores e empreendedoras sociais, jovens e instituições transformadoras fundada em 1980 pelo estadunidense Bill Drayton que cunhou o termo "empreendedorismo social" e está voltada à cultura de Um Mundo de Pessoas que Transformam. Seu nome é inspirado na palavra sânscrita Ashoka, que significa "ausência ativa de tristeza". Além disso, é o nome de um imperador indiano considerado o primeiro grande empreendedor social do mundo. Parceiros da Ashoka no Brasil: Itaú Social, UFRJ, FEUSP, Folha de São Paulo e outros. Fonte: <https://www.ashoka.org/pt-br/sobre-ashoka>.

que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. No Brasil, a iniciativa foi lançada em 2015, em uma correalização com o Instituto Alana⁴² (Inovação, s/d).

Também como reconhecimento de abordagem, o CMEI Hermann Gmeiner faz parte do programa Escolas 2030⁴³, programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) que visa "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Com duração de 10 anos (2020 a 2030), a iniciativa é realizada no Brasil, Portugal, Quênia, Quirguistão, e outros países envolvendo 1000 organizações de todas as etapas da Educação Básica. No Brasil, o programa acompanhará 100 escolas e outras organizações educativas, que atuarão como 'laboratórios de inovação' para uma educação integral e transformadora (Inovação, s/d).

Completando os reconhecimentos externos, temos a RedSOLARE⁴⁴ que nasce em 2004, na América Latina (atualmente com 12 países envolvidos) e, em 2006, no Brasil com o objetivo de promover diálogos com a experiência educativa de Reggio Emilia e, com isso, gerar aproximação e vínculos entre educadores e profissionais de educação. Organizada em seis polos nos estados brasileiros, promove encontros de estudos e pesquisas (Chaves; Dourado, 2017).

Para o CMEI Hermann Gmeiner, todos esses reconhecimentos contribuem para o fortalecimento da instituição e sua proposta pedagógica na medida em que atribuem credibilidade profissional e social a elas, bem como criam novas necessidades, as de melhores condições de trabalho e atuação, com vistas a promover o desenvolvimento humano das crianças e profissionais da escola.

Melhores condições de trabalho podem ser adquiridas por meio de um arranjo escolar que priorize um movimento participativo nos processos humanos, pedagógicos e

⁴² Uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Com a missão de "honrar a criança" e a origem de um trabalho que começou em 1994, no Jardim Pantanal, em São Paulo. Fonte: <https://alana.org.br/o-alana/>.

⁴³ O Escolas 2030 é um movimento global pela aprendizagem holística e pela liderança docente, liderado pela Fundação Aga Khan. O projeto foi lançado em 2020 e atua em mais de 1000 escolas públicas e centros comunitários em dez países: Afeganistão, Brasil, Índia, Quênia, Quirguistão, Paquistão, Portugal, Tadjiquistão, Tanzânia e Uganda. Fonte: <https://schools2030.org/>.

⁴⁴ A RedSOLARE Brasil é um movimento comprometido em transformar vidas por meio de uma educação de excelência que promove o desenvolvimento humano e celebra o potencial único de cada criança. Faz parte de uma rede internacional inspirada por Reggio Emilia Approach, referência mundial em educação das infâncias. Fonte: <https://redsolare.org.br/quem-somos/>.

administrativos da gestão escolar. Um processo capaz de articular um currículo vivo ao trabalho pedagógico e aos processos administrativos, estabelecendo relações amplamente respeitadas, capazes de proporcionar liberdade ao olhar e ao trabalho docente, ao mesmo tempo em que estabelece como princípio um currículo voltado à plena formação humana e ao desenvolvimento infantil.

No entanto, a questão do currículo representa sempre um campo de disputas entre poderes. Sendo assim, o currículo da Educação Infantil apresenta paradigmas divergentes, indicando caminhos políticos, formas de ver a sociedade e de ver a criança que se direcionam para projetos diferentes. Então, cada currículo, cada proposta curricular traz consigo uma ideia de futuro, de criança e de sociedade que, às vezes, embora a legislação estabeleça como prioridade a perspectiva de humanização e do desenvolvimento pleno da criança, são obstaculizadas por atitudes políticas das secretarias que revelam um outro “projeto educativo” que se apresenta permeado pelas questões dos financiamentos, dos rankings e desconsideram o projeto humanizador da escola e, ainda, se contrapõem a ele, prejudicando sua realização. Portanto, as determinações que “vem de cima”, ou seja, que vêm da Secretaria Municipal de Educação são impossíveis de não serem acatadas e, ainda que haja todo esse movimento da escola para que isso seja diluído no trabalho pedagógico, para que esses desmandos da Secretaria sejam minimizados dentro de um projeto mais humanizador, é impossível que os professores e o trabalho desenvolvido por eles não sejam impactados por todas essas questões, que, muitas vezes, se impõe, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como vimos no item anterior.

Nesse sentido, vamos refletir a respeito da fala de Aparecida:

[...] as meninas falavam muito, que elas tinham liberdade para trabalhar, se sentiam respeitadas e também valorizadas e não se preocupavam mais até com salário, isso é engraçado, né, ah o prefeito isso..., a gente não quer saber do presidente, do prefeito, não sei de quem... a gente quer saber da nossa escola, e o que a gente está fazendo para melhorar para as crianças, pra gente. Até nisso a gente pensava. Assim... porque a gente sabe que é assim... só vai melhorar se tiver uma reflexão mesmo [dos governantes], enquanto isso, a gente pode transformar nossa escola [...] (Extraído da transcrição de áudio da entrevista de Aparecida, 13/04/2023).

É importante compreender, como Gadotti (2004, p. 82), que “A mudança se opera por ato de decisão dos homens juntos (fatores subjetivos) e levando em conta as condições concretas que possibilitam a mudança (fatores objetivos)”. Dessa maneira, defendemos que todas essas questões concretas de trabalho, de salários, de números de crianças, dessas

imposições de cima para baixo também são elementos importantes que interferem nesse projeto humanizador. Precisamos nos afastar do terreno da romantização.

Assim, embora a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (2017) da SEMED- Manaus corrobore com o que afirma Aparecida, entendendo que a formação humana em suas múltiplas dimensões (afetiva, cognitiva, físico-motora, ética e estética) concebe a ressignificação das concepções e práticas de ensino, de currículo, dos tempos, dos espaços e do modo de compreender o sujeito educativo, exigindo oportunidades de aprendizagens mais significativas atreladas a processos pedagógicos integrados às famílias e à comunidade como perspectiva de fortalecimento da escola e a referida proposta exalte “a qualidade da educação pública, gratuita e obrigatória como direito inalienável” (Proposta [...] 2017, p. 9) para todos, crianças e adultos que a ela constituem, também é necessário que sejam dadas as condições objetivas para a sua efetivação, caso contrário, “[...] não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos” (Nóvoa, 2009, p. 22).

Sendo assim, a busca por melhores condições de trabalho no CMEI Hermann Gmeiner também prioriza a participação das famílias em todos os seus processos, num movimento constante que visa potencializar o engajamento familiar por meio de compartilhamentos pedagógicos e administrativos que buscam estabelecer uma comunicação próxima e acolhedora, visando à parceria entre pais, educadores e crianças, tendo em vista que “[...] Quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da escola, maior será a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo de cada escola” (Gadotti, 2004, p. 263) .

Nesse sentido, a participação das famílias na Educação Infantil impacta positivamente para a melhoria das condições de trabalho porque contribui para o desenvolvimento integral da criança na medida em que fortalece essa relação escola-família, promovendo o seu bem estar emocional e social, pois a presença da família faz com que a criança se sinta mais segura, favorecendo, ainda, a troca de informações sobre o aprendizado e desenvolvimento da criança, como lembra a professora Fátima ao relatar sobre o início da proposta de mudança para a educação integral “[...] então, assim, só vai dar certo se os pais tiverem conosco e foi assim. O CEFA teve essa parte importante, né, de estudos, de compreensão, de relação, de firmamento [...] para a gente poder construir uma escola pública de qualidade”.

Ainda assim, é necessário considerar que embora a participação das famílias seja importante, não é o suficiente. Porque simplesmente acatar as famílias e a comunidade realmente fortalece a escola e sua proposta, mas também é necessário ter condições materiais concretas, ter condições reais de trabalho, condições de salário, as relações para que isso possa

fortalecer esse projeto, porque ele é um projeto que contradiz a lógica capitalista, a lógica do ranking que permeia a escola e a educação como um todo. “Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes” (Nóvoa, 2009, p. 85).

Compreendemos, portanto, que o reconhecimento e a busca por melhores condições de trabalho perpassam o olhar e a atuação docente na medida em que se estabelece visando o desenvolvimento humano, de crianças e educadores. Reconhecer significa valorizar, não só com salários dignos e justos, compreende também o reconhecimento na condição de trabalho enquanto educadoras pois como nos lembra a professora Maria “[...] quanto maior essas possibilidades nos são dadas, a gente faz um trabalho de maior qualidade. [...] é qualidade de vida também. Porque a gente é ser humano também. Então se você tá bem, você vai dar mais, você vai fazer o melhor”.

Acreditamos que, ao aproximarmo-nos dessas questões, podemos contribuir para análise de elementos constitutivos do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner, haja vista o nosso entendimento que *reconhecimento e melhores condições de trabalho* favorecem o desenvolvimento de uma “rotina diária, construída levando em conta necessidades educacionais, psicológicas e pessoais de adultos e crianças [...]” (Rabitti, 1999, p.155).

Dessa maneira, podemos concluir a seção afirmando que a relação entre o currículo e o **olhar docente** compreende a visão de vida e educação constituída que prioriza as vivências, ou seja, a proposição de atividades significativas capazes de possibilitar o desenvolvimento humano e de múltiplas linguagens infantis.

De modo geral, podemos afirmar que os elementos que compõem o currículo da escola da infância não se esgotam aqui, sendo contemplados e analisados no decorrer das discussões desde a primeira seção da tese, assim como nas contradições e desafios existentes nessa busca por uma escola da infância que se preocupa com a educação e o desenvolvimento integral do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE SALTAM AOS OLHOS...

A expressão idiomática "o que salta aos olhos" significa algo muito *óbvio, evidente* ou *fácil de ser notado*, algo que parece "pular" para a frente da nossa visão. Assim, ao concluir este trabalho, temos como objetivo evidenciar alguns aspectos que foram discutidos e que se sobressaíram ao longo do texto. O desafio aqui é fazer uma síntese sobre o processo de constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

Buscar compreender o processo de constituição do olhar docente significou uma aproximação com o cotidiano escolar de uma instituição pública de Educação Infantil. O fato de a pesquisa empírica ter sido realizada durante 5 meses, de forma contínua e em horário integral, durante oito horas a cada dia observado, propiciou um desvelamento dos posicionamentos e práticas docentes dentro das salas de referência e demais espaços da escola que nos ajudou na compreensão da perspectiva constitutiva do olhar dos sujeitos pesquisados. Nossa participação no cotidiano da escola aconteceu de maneira periférica, permitindo-nos conversar com as professoras e crianças sobre o que vivenciavam nos diferentes contextos da escola, sem, no entanto, assumir uma posição de direcionamento ou hierárquica nas interações com elas.

A natureza reflexiva e processual da abordagem teórico-metodológica escolhida possibilitou a elaboração de diferentes questões ao longo da pesquisa. Nesse sentido, iniciar a organização e a análise dos dados enquanto ainda estávamos em campo foi importante para a busca da compreensão do nosso complexo objeto. Para tanto, diferentes ângulos de análise tornaram-se possíveis, e também necessários, por meio do contraste e da complementação entre as anotações do Diário de Campo, a transcrição das entrevistas realizadas e as filmagens e fotos realizadas. A perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural como concepção acerca do desenvolvimento humano na infância, principalmente os conceitos de sentidos e vivências, auxiliou na compreensão do processo de constituição do olhar docente, sua origem, necessidades mobilizadoras e relações com as práticas voltadas para a formação integral da criança e transformadora da realidade social no âmbito da Educação Infantil. Entretanto, podemos compreender que as análises aqui apresentadas são apenas uma possibilidade de interpretação de um cotidiano tão rico e multidimensional.

A constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner está fundamentada nos princípios da Educação Integral, percebendo-se, nas ações e práticas docentes, um esforço diário e constante para a promoção e organização de uma escola da infância desenvolvvente, onde o foco do trabalho educativo como um todo é possibilitar

experiências e vivências capazes de possibilitar o desenvolvimento humano das crianças em suas máximas possibilidades.

Assim, percebemos, no decorrer do trabalho de campo no CMEI Hermann Gmeiner, a importante relação que se estabelece entre o processo de desenvolvimento humano na infância e o olhar docente. Ao conceber a criança como sujeito de direitos, o olhar, pensar e agir docentes estão voltados para um processo educativo que prioriza o desenvolvimento omnilateral da criança, ou seja, para o desenvolvimento de todas as suas capacidades humanas em amplitude.

Ao analisarmos as rotinas das turmas pesquisadas foi possível perceber uma ação pedagógica voltada aos aspectos de organização do meio social educativo que demonstram clareza em relação às especificidades de cada faixa etária e a necessidade de propor experiências adequadas às idades das crianças, revelando um olhar que considera a brincadeira de papéis como atividade principal.

A busca do conceito de olhar docente emerge como necessária para nossa discussão a partir da banca de qualificação, compreendendo um exercício epistemológico indispensável que nasce do entrelaçamento das nossas experiências docentes e do encontro com o lócus de pesquisa. Assim, evidenciamos, mais uma vez, que o **olhar docente** compreende a visão de vida e educação constituída a partir dos saberes, práxis e profissionalidade docente que se desenvolve dentro de um percurso histórico e social, ao longo da vida e exercício da profissão do professor, que vai atribuindo sentidos às suas vivências educativas e construindo seus processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, que se entrelaçam aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Observamos que o modo de organização dos espaços, tempos, materiais e relações no CMEI Hermann Gmeiner possibilitam uma “Estrutura organizacional que permite criar e manter uma abordagem educacional, uma individualidade própria” (Rabitti, 1999, p. 147) capaz de favorecer: salas de referência organizadas, atrativas e que permitem a autonomia das crianças – escolha de atividades, de brincadeiras, acesso a livros de literatura, brinquedos e materiais de produção artísticas -; utilização das várias dependências da escola priorizando saídas diárias da sala de referência e atividades ao ar livre em contato com a natureza, natureza esta que se constitui linguagem privilegiada no Hermann Gmeiner; diálogo constante entre as professoras e crianças e valorização do cotidiano - Educação para a vida - despertando a curiosidade em relação aos fenômenos naturais e seres vivos (chuva, nuvens, insetos, pássaros etc.). Assim, a educação na primeira infância no Hermann possibilita às crianças “sentirem-se inteiras”, pois são ouvidas, encorajadas a fazer perguntas, buscar soluções, com tempo necessário para criar,

imaginar e realizar atividades significativas voltadas ao desenvolvimento de suas múltiplas linguagens e que respeitam os ritmos individuais (Rabitti, 1999).

No entanto, nossa pesquisa também revelou que é desafiador o desenvolvimento de uma proposta de educação integral sem o real entendimento e o apoio necessário da Secretaria Municipal de Educação, que continua a exigir que o CMEI Hermann Gmeiner cumpra todos os “requisitos” burocráticos, como o uso do livro didático, a execução de ações descontextualizadas e sem sentido de projetos e programas que desconsideram o contexto escolar e a perspectiva adotada, buscando a homogeneização dos macro processos, impondo uma única maneira de “acompanhamento”, a oficial, como forma de realizar os processos de planejamento e avaliação na Educação Infantil.

Outro desafio para a constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil refere-se ao trabalho educativo a partir de uma visão de criança capaz, ativa e produtora de cultura, como compreende a visão das três professoras que acompanhamos durante a pesquisa de campo no Hermann Gmeiner, e a necessidade de tempo para uma melhor organização prévia das propostas de experiências a serem desenvolvidas haja vista que o funcionamento em tempo integral exige a presença da professora durante todo o horário escolar.

Uma possibilidade para atender essa necessidade seria a expansão do quadro de professores para que atuassem com focos específicos (artes, jogos, atividades culturais, línguas estrangeiras, atelierista, outros) e estariam responsáveis pelos grupos de crianças enquanto as professoras de “referência” poderiam estar organizando o planejamento e as documentações, os registros, materiais, leituras, troca de experiências e reflexões pedagógicas em equipe e tantas outras necessidades inerentes ao processo de ensino.

Como a Secretaria não disponibiliza esses outros professores, o único tempo que as professoras dispõem para essa organização é durante a uma hora de descanso das crianças, que além de ser insuficiente, é inviável, pois as professoras não podem se ausentar da sala e deixar as crianças sozinhas, limitando, assim, ainda mais essas ações. Outra possibilidade seria a lotação de 2 professoras em uma mesma turma, como acontece (ou deveria acontecer) com as turmas de maternal III.

O estudo sustenta, portanto, a *tese de que o olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner vem se constituindo a partir de uma perspectiva prática-reflexiva que prioriza o respeito à criança e ao seu modo de ser e aprender como princípio do processo educativo, que busca possibilitar o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida considerando-as como sujeitos de direitos, inteligentes e ativas no processo de aprendizagem*. Podemos complementá-la defendendo que a constituição do olhar

docente é um ato de resistência contra a alienação e a obviedade do cotidiano escolar e que podemos definir o olhar docente como uma visão de vida e educação forjada na trajetória histórico-social do professor da escola da infância.

Finalizo este texto apontando algumas perspectivas de continuação deste estudo. A primeira delas refere-se à inclusão das famílias das crianças das turmas investigadas. Sem dúvida, o processo de constituição do olhar docente sobre as famílias se estabelece nessas relações, marcando as formas como as professoras veem essa relação no processo escolar das crianças. Outra perspectiva relaciona-se com uma maior discussão sobre o processo de apropriação do conhecimento e a intencionalidade pedagógica no âmbito da Educação Infantil, incluindo um debate sobre a constituição do olhar docente sobre as especificidades do ensinar/aprender na Educação Infantil.

Assim, concluímos nosso texto compreendendo que a constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner se manifesta como um ato de resistência e combate à obviedade numa escola “onde as crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar, prazer em construir a cultura elaborada, como diz Georges Snyders. Essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta” (Gadotti, 2004, p. 271).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; KRAMER, S. Afinal para que serve a Educação Infantil?. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso: 15 dez. 2024.
- ALBUQUERQUE, D. C. A. S. de. Creche, professoras de bebês e práticas pedagógicas criativas: um estudo sobre a perspectiva do pensamento complexo. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 3, 2021, Palmas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, mar. 2021. p. 1-5. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- ALMEIDA, J. D. F. **Formação e mediação pedagógica na educação infantil**: conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223963>. Acesso em: 01 mar.2022.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez. 1999.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, V. C; NEVES, K. C. P; AUER, F. A educação infantil em tempo integral no brasil: o que apontam os números?. *In*: 41ª Reunião Nacional da ANPEd, 2023, Manaus. **Anais 41ª Reunião Nacional da ANPEd**. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. P. 1-5.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: RTC, 1981.
- ARTUR, A.; MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 231-242.
- ASHOKA; INSTITUTO ALANA. [2018?]. **ESCOLAS TRANSFORMADORAS**: CMEI Hermann Gmeiner. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/cmei-hermann-gmeiner/>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- ASSUNÇÃO FREITAS, M.T. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/issue/view/1310>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, D; PEQUENO, S. Cultura, educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 77- 86.

BATISTA, L.; ARAÚJO, D. S. A formação em contexto na educação infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. p. 1-6. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BISSOLI, M. F.; BOTH, I. I. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. *In*: CORRÊA, C. H. A.; C, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 15- 55.

BISSOLI, M. F.; CHAGAS, L. M. M. Algumas reflexões sobre a criança. *In*: BISSOLI, M. F.; CHAGAS, L. M. M. (org.). **Infância e Leitura**: Formação da criança leitora e produtora de texto. Manaus: Valer, 2012. p. 11-20.

BISSOLI, M. de F. O currículo em educação infantil. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus: EDUA, ano 14, n.1, p. 79-95, 2009.

BISSOLI, M. F.; OLIVEIRA, A. P.; HOSTERNO, P. M. F. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) na perspectiva dos formadores estaduais do Estado do Amazonas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://share.google/MIqpHAaqXbRANpOjQ>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da

República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL/MEC. Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; - Brasília, DF: MEC, 2024. 68 p.

CAMPOS, M. M. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2017. p. 1-17. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CARVALHO, L. D. Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2015. p. 1-19. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/37reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. **Educação integral nas infâncias** - Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. [S.l], 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/08/educacao-integral-nas-infancias-comprimido.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

CORRÊA, C. A. Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2019. p. 1-6. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CRUZ, S. H. V. Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história. *In*: Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Série Ensinando e Aprendendo**, v. 1. Fortaleza: SEDUC, 2000.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

D'ASSUNÇÃO BARROS, J. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 02, p. 103–111, 2009. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708/9826>. Acesso em: 26 set. 2023.

DELARI JUNIOR, A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 45–63, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2153>. Acesso em: 7 out. 2024.

DELARI JUNIOR, A. Questões do método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015. p.43-82.

DELGADO, A. S. B.; SANTOS, T. R. L. Formação de professores da educação infantil: possibilidades de reflexões e aprendizagens. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 3, 2021, Palmas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

DUBET, François. Sociologia da experiência. Paris: Seuil, 1994.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação humana. Campinas: Autores Associados, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FARIAS, F. G. de A.; LEAL, F. L. A. Os grupos de pesquisa em educação infantil no Brasil: um estudo a partir do repositório do DGP/CNPq *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, set-out 2021. p. 1-9. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/40reuniao>. Acesso em: 01 mar. 2022.

FOCHI, P. S. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. *In*: REDIN, M.M.; FOCHI, P. S. (org.). **Infância e educação infantil II**: linguagens. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014. p. 6-21.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2016.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 51- 63.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23)

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 39. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREITAS, J. V.; TRAVERSINI, C.S. O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2013. p. 1-17. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

GAVA, F. G. **Avaliação na educação infantil**: sentidos atribuídos por professores na creche. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba,

2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998>. Acesso em: 01 mar. 2022.

GEWEC, M. O que entendem os professores por formação cultural docente? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2021. p. 1-5. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. Análise das políticas de formação de professores e desenvolvimento profissional de uma rede estadual e municipal de ensino no Amazonas. *In*: LEITE, Y. U. F.; MILITÃO, S. C. N.; LIMA, V. M. M. **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155- 179.

GHEDIN, E. Tendências e dimensão da formação do professor na contemporaneidade. *In*: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2009. p. 1-28.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 20, n. 50, 2000. p. 9-25.

GOULART, G.; MATA, A. S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 3. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 45-76.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D.; LAGE, L. L. L. Retratos do cotidiano: diálogo entre a formação docente e as práticas na educação infantil. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2019. p. 1-6. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. **Escala de avaliação de ambientes de educação infantil (crianças de 3 a 5 anos)**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2020.

KRAMER, S.; BARBOSA, S.N.F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. *In*: **Currículo e Linguagem na educação infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 6. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 49-78.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão. **Educação em Análise**. Londrina, v.3, n.2, p.27-46, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LEMOS, P. B. S. *et al.* O conceito de paradigma em Thomas Kunh e Edgar Morin: similitudes e diferenças. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 10, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1321/1081>. Acesso: 02 de mar. 2025.

LEONTIEV, A. N. El Desarrollo psíquico del niño en la edad pré-escolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.) **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p.57-70.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.: LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Eduspe, 1998. P. 119-142.

LIBÂNEO, J.C. A didática e seus compromissos com a práxis pedagógica transformadora: considerações sobre uma escola socialmente justa. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO G. F.; XIMENES, P. A. S. (org.). **Didática, formação de professores e políticas públicas**. Jundiaí: Paco, 2023. v. 3, p. 51-61.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 115- 128.

LOMBA, M. L. R.; SHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, BELO horizonte, v. 39, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 01 out. 2025.

LOMBA, M. L. R.; SILVA, I. O. A história de vida das docentes na educação infantil: experiência social e formação profissional. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2021. p. 1-5. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo, Instituto Emília, 2018.

LOVATO, A; FRANZIM, R. **O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação**. São Paulo: Instituto Alana: Ashoka Brasil, 2017.

MAGALHÃES, C.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, G.F.; MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 219-230.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo escolar municipal**. Manaus, 2021. Disponível em: <https://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/semec/pre-escola/1.CURR%C3%8DCULO%20ESCOLAR%20MUNICIPAL.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular para Educação Integral**. Manaus, 2017. Disponível em: <https://semec.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/Proposta-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-fi...pdf> Acesso em: 09 out. 2022.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MARTINEZ. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-75.

MARX, k. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATIAS, L. T. F. **Análise das Práticas Pedagógicas de Educação Integral no Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner em Manaus-Amazonas**. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9968>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2017. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-questao-do-metodo--e-a-teoria-historico--cultural---e-book-final.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MONTEIRO, M. R. G. Formação Continuada de Professores no Brasil: um estado da arte 2013-2016. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2, 2018, Rio Branco. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2018. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2018/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. *In*: I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7160-2-8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2025.

MORAES, E. M. O fazer pedagógico: desafios e possibilidades. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 3, 2021, Palmas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MORO, C.; SOUZA, G. Avaliação e educação infantil. *In: Currículo e linguagem na educação infantil*. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 6. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 83-122.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

MUNHOZ, F. F.; MORÉS, A. Formação docente em contexto na educação infantil na perspectiva da pedagogia da escuta. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 41, 2023, Manaus. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2023. p. 1-5. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2024.

NASCIMENTO, F. C. do. **Formação de professores da educação infantil**: a experiência de um curso de formação continuada. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9497>. Acesso em: 01 mar. 2022.

NEVES, V. F. A.; CORSINO, P. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, out 2017. p. 1-19. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 01 mar. 2022.

NEVES, V.F.A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, S. N. A escuta e o diálogo construindo relações e práticas docentes humanizadas na escola. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 41, 2023, Manaus. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2023. p. 1-6. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2024.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: ago. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 27- 42, 2001.

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na educação infantil**: Contribuições da teoria histórico-cultural. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5851>. Acesso: 01 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. S. “**Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender”: reflexões sobre especificidades da docência na infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2019. 127f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191246>. Acesso: 01 mar.2022.

OLIVEIRA, M. F. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil**: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9510>. Acesso em: 01 mar. 2022.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.127-138.

PARADIGMA. *In*: MICHAELIS **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**.2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/paradigma/>. Acesso: 02 de mar. 2025.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

PEIXOTO, S. M. A. **Histórias, estórias e memórias**: professoras de educação infantil.2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2003.

PEREIRA, J. M. S.; SANTOS, P. C.; CLIMACO, F. C. Pesquisas sobre pesquisas, estudos sobre infância e educação infantil: memória bibliográfica e epistemologias. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2021. p. 1-5. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PEREIRA, M. J. A.; RABELO, M. J. S.; PACHECO, E. A. A pesquisa sobre formação de professores nas reuniões regionais da ANPED Norte: panorama da produção apresentada nos anos de 2016 a 2018. *In*: REUNIÃO DA ANPED NORTE, 3, 2021, Tocantins. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/norte2020>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PEREIRA, R. R. Infância e cultura. *In*: **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 2. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 47-75.

PERSICHETO, A. J. O.; PEREZ, M. C. A. Aprendizagem na infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e a base nacional comum curricular. **Muiraquitã**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 96-111, 2020.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5- 14, 1997.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

PRINTES. Jocicleia Souza. **O desenho na educação infantil**: perspectivas de formação de professores a partir da teoria Histórico Cultural. 2018. 287f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PROJETO Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner. **Secretaria Municipal de Educação**. Manaus, 2017.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola da infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

REDE TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO DA CATALUNHA. VALVERDE, S. L.; MELLO, S.A. (trad.). **Documentar: um novo olhar**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

RINALDI, C. Creches e pré-escolas como lugares de cultura. *In*: Coleção Reggio Emília. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 42-49.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, 2011.

SAITO, H. T. I. Formação em contexto na educação infantil: experiência portuguesa e brasileira. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2021. p. 1-5. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SÁ, L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol. 15, n. 36, p. 645-660, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695478688037>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, A. M. Formação cultural de crianças na educação infantil: das concepções aos processos pedagógicos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2021. p. 1-6. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SANTOS, E. M. **Linguagem escrita na educação infantil**: o que dizem as professoras?. 2024. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

SAVIANI, D. Educação e democracia frente aos desafios da escola pública. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO G. F.; XIMENES, P. A. S. (org.). **Didática, formação de professores e políticas públicas**. Jundiaí: Paco, 2023. p. 15-39.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

- SEIXAS, L. M. O. de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9501>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- SILVA, A. D. B. **A organização curricular por campos de experiências**: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfoca essa questão?. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.
- SILVA, I. O. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. *In: Ser docente na Educação Infantil*: entre o ensinar e o aprender. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 1. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 59-83.
- SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 20, 1997, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 1997.
- SIMÕES, C. A; BOCCHINI, A. G; MACEDO, R. C. M. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 169–189, 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 01 de abr. 2025.
- TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In: COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil*: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.
- TEIXEIRA, S.R.S.; MELLO, S.A. Formação de professores: uma teoria para orienta a prática. *In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016. p. 85-108.
- TOASSA, G. O cotidiano e o não cotidiano na idade pré-escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. I (46), p. 223-240, 2005.
- TOMIO, D. SCHROEDER, E. ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, set./dez. 2017. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- VICENTINI, D. **Formação e ensino na primeira infância**: da aparência à essência para uma práxis humanizadora. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218320>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, L. S. O problema de método. *In*: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e [tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICE A- Quadro de Trabalhos Selecionados BDTD e GTs 7 e 8 da ANPED

Nº	Base de Dados	Título	Autor(a)/Instituição	Ano/Tipo	Palavras-chave
1	BDTD	Teoria histórico-cultural e educação infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná	Deovane Carneiro Ribas de Moura Universidade Estadual de Maringá	2018 Dissertação	Teoria histórico-cultural; Educação infantil; Formação de professores; Formação contínua – Professores
2	BDTD	A organização do espaço na educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural	Heloisa Marques Cardoso Nunes Universidade Estadual de Maringá	2018 Dissertação	Teoria histórico-cultural; Educação infantil; Organização do espaço interno e externo; Formação de professores
3	BDTD	A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Lívia Maria Oliveira de Seixas Universidade Federal do Pará	2017 Dissertação	Ambiente escolar; Educadores – Estudo de casos; Educação permanente; Professores de educação infantil – Formação; Escolas – Organização e administração
4	BDTD	Formação e mediação pedagógica na educação infantil: conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural	Jacqueline Daniele França de Almeida Universidade Estadual de Londrina	2018 Dissertação	Educação de crianças; Professores de educação pré-escolar; Formação
5	BDTD	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada	Flávia Costa do Nascimento Universidade Federal do Pará	2017 Dissertação	Professores de educação infantil – Castanhal (PA); Professores de educação infantil – Formação – Castanhal (PA); Professores de educação infantil – Formação continuada – Castanhal (PA)

6	BDTD	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural	Adriana Silva Damião Universidade Federal de Goiás	2017 Dissertação	Creche Formação continuada Professores Teoria histórico-cultural
7	BDTD	Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará	Marcia de Fátima de Oliveira Universidade Federal do Pará	2017 Dissertação	Professores de educação infantil – Formação – Belém (PA); Educação permanente – Belém (PA); Educação infantil – Belém (PA); Educação inclusiva – Belém (PA)
8	BDTD	Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)	Marilete Terezinha de Marco Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2019 Tese	Educação; Professores – Formação; Professores de educação pré-escolar
9	BDTD	O ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade na perspectiva histórico-crítica	Susyane Katlyn Thum de Souza Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2018 Dissertação	Educação Infantil; Pedagogia histórico-crítica; Teoria Histórico-cultural; Desenvolvimento infantil
10	BDTD	“Ser docente na Educação infantil: entre o ensinar e o aprender”: reflexões sobre especificidades da docência na infância	Ariadni da Silva de Oliveira Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2019 Dissertação	Educação; Educação Infantil; Docência e formação de professores; Formação continuada; Caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”
11	BDTD	A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Larissa Aparecida Trindade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2019 Tese	Educação; Educação Infantil; Formação continuada; Brincadeira de papéis sociais e brinquedo; Materialismo histórico-dialético

12	BDTD	Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima	Elena Campo Fioretti Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	2018 Tese	Educação; Educação Infantil; Formação continuada de Professores; Educação Científica; Literacia Científica
13	BDTD	O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas	Solange de Castro Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019 Dissertação	Funções Psicológicas Superiores; Formação de Conceitos; Psicologia Histórico-Cultural; Desenvolvimento e Aprendizagem; Referencial Curricular do Paraná
14	BDTD	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores de creche	Fabiana Goveia Gava Universidade Federal de São Carlos	2019 Dissertação	Avaliação; Educação infantil; Professores; Práticas pedagógicas
15	BDTD	A constituição do coletivo e o processo de significação docente	Karina Daniela Mazarro de Brito Universidade de São Paulo	2017 Dissertação	Ação docente; Formação de professores; Mediação; Significado social e sentido pessoal; Teoria histórico-cultural; Trabalho coletivo
16	BDTD	Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil	Vanessa da Cruz Alexandrino Universidade Federal da Paraíba	2017 Dissertação	Concepções de desenvolvimento humano; Educação infantil; Comunicação intencional; Psicologia escolar
17	BDTD	Formação e ensino na primeira infância: da aparência à essência para uma práxis humanizadora	Dayanne Vicentini Universidade Estadual de Londrina	2018 Dissertação	Educação de crianças; Professor de educação pré-escolar- Formação; Aprendizagem; Humanização na educação
18	BDTD	O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao “HTPC em Rede”	Paulo Henrique Rodrigues Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017 Dissertação	Educação permanente; Coordenadores educacionais;

					Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
19	GT 07 ANPEd	Pesquisas sobre pesquisas, estudos sobre infância e educação infantil: memória bibliográfica e epistemologias	João Marcelo dos Santos Pereira Paola de Castro dos Santos Fernanda Câmpora Climaco Universidade Federal de Minas Gerais	2021 Trabalho	Metapesquisa; Epistemologias; Infância e Educação Infantil; Memória Bibliográfica
20	GT 07 ANPEd	Seminários de (auto) formação: esperar a partir de dentro da educação infantil	Edilane Oliveira da Silva Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2021 Trabalho	Educação Infantil, Formação Docente, Conversas, Experiências
21	GT 07 ANPEd	O que entendem os professores por formação cultural docente?	Monique Gewerc Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2021 Trabalho	Formação cultural de professores; Cultura; Experiência estética; Professores de educação infantil
22	GT 07 ANPEd	Os grupos de pesquisa em educação infantil no Brasil: um estudo a partir do repositório do DGP/CNPQ	Fernanda Gomes de Andrade Farias Fernanda de Lourdes Almeida Leal Universidade Federal de Campina Grande	2021 Trabalho	Educação Infantil; Grupos de pesquisa; Brasil; Caracterização
23	GT 07 ANPEd	Formação cultural de crianças na educação infantil: das concepções aos processos pedagógicos	Ana Maria dos Santos Universidade Federal de Alagoas	2021 Trabalho	Educação Infantil. Formação Cultural. Equipamentos Culturais.
24	GT 07 ANPEd	Formação em contexto na educação infantil: experiência portuguesa e brasileira	Heloisa Toshie Irie Saito UEM – Universidade Estadual de Maringá	2021 Trabalho	Educação infantil; formação profissional; formação em contexto
25	GT 07 ANPEd	A história de vida das docentes na educação infantil: experiência social e formação profissional	Maria Lúcia de Resende Lomba Isabel de Oliveira e Silva Universidade Federal de Minas Gerais	2021 Trabalho	Educação Infantil. História de vida. Docência. Experiência Social
26	GT 07 ANPEd	Ações para formação continuada dos professores de educação infantil de dourados/MS (2017-2020)	Giovanna de Matos Moraes Carneiro Universidade Federal da Grande Dourados	2021 Trabalho	Educação Infantil; Políticas Educacionais; Direito a educação

27	GT 07 ANPEd	Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil	César Donizetti Pereira Leite Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	2019 Trabalho	Não há registros
28	GT 07 ANPEd	Retratos do cotidiano: diálogos entre a formação docente e as práticas na educação infantil	Adrienne Ogeda Guedes Michelle Dantas Ferreira Lívia Larissa de Lima Lage Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2019 Trabalho	Não há registros
29	GT 07 ANPEd	Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos	Carla Andrea Corrêa Universidade Federal Fluminense	2019 Trabalho	Formação estética docente. Arte. Narrativas (auto)biográficas. Educação Infantil.
30	GT 08 ANPEd	A formação em contexto na educação infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis	Luciene Batista Denise Silva Araújo Universidade Federal de Goiás	2019 Trabalho	Formação Docente; Formação em Contexto; Práxis Pedagógica; Educação Infantil
31	GT 07 ANPEd	O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem Vigotskiana	Francine Costa de Bom Leandro Universidade do Extremo Sul Catarinense	2017 Trabalho	Jogo protagonizado, Infância, Arte
32	GT 07 ANPEd Norte	A escuta atenta sobre o brincar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na infância	Aline Patricia Campos Tolentino de Lima Joana de Jesus de Andrade Universidade de São Paulo	2021 Trabalho	Brincar; Desenvolvimento infantil; Funções psíquicas superiores
33	GT 08 ANPEd Norte	Alfabetização científica na educação infantil: um estudo da formação de professores	Thais de Souza Quirino Rosângela de Fátima Cavalcante França Universidade Federal de Rondônia	2021 Trabalho	Alfabetização Científica; Educação Infantil; Formação; Professores
34	GT 08 ANPEd Norte	A pesquisa sobre formação de professores nas reuniões regionais da ANPEd Norte: panorama da produção apresentada nos anos de 2016 a 2018	Mary Jose Almeida Pereira Universidade Federal do Pará Maria José Santos Rabelo Universidade Estadual do Maranhão Eduarda de Assunção Pacheco Universidade Federal do Pará	2021 Trabalho	Revisão sistemática integrativa; Formação de professores; Anped-Norte

35	GT 08 ANPEd Norte	Creche, professoras de bebês e práticas pedagógicas criativas: um estudo sobre a perspectiva do pensamento complexo	Débora Cristina Alves Soares de Albuquerque Universidade Federal do Tocantins	2021 Trabalho	Educação Infantil; Criatividade; Pensamento Complexo
36	GT 08 ANPEd Norte	Educação de qualidade na perspectiva da UNESCO: a formação dos professores em foco	Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu Universidade Federal do Pará	2021 Trabalho	Educação de qualidade; Formação de professores; UNESCO
37	GT 08 ANPEd Norte	Formação continuada de professores da educação infantil: encontros com a leitura literária	Aline Janell de Andrade Barroso Moraes Michelle de Freitas Bissoli Universidade Federal do Amazonas	2021 Trabalho	Literatura infantil; Formação continuada de professores; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural
38	GT 07 ANPEd Norte	Formação de professores da educação infantil: possibilidades de reflexões e aprendizagens	Adelice Sueli Braga Delgado Tânia Regina Lobato dos Santos Universidade do Estado do Pará	2021 Trabalho	Formação de Professores. Educação Infantil. Professor reflexivo. Prática Pedagógica
39	GT 08 ANPEd Norte	Mapeamento das pesquisas sobre formação de professores na Anped Norte 2016 e 2018: desenho do referencial metodológico	Mary Ellen Costa Moraes Mary Jose Almeida Pereira Universidade Federal do Pará	2021 Trabalho	PROCAD; Anped Norte; Formação de professores; Referencial metodológico
40	GT 08 ANPEd Norte	O fazer pedagógico: desafios e possibilidades	Eriene Macedo de Moraes Universidade Federal do Tocantins	2021 Trabalho	Prática pedagógica; Complexidade; Formação Continuada; Criatividade
41	GT 08 ANPEd Norte	Formação continuada de professores: concepções, modelos e práticas	Cleudilanda Paula Pimenta da Silva Ana Regina Azevedo Feitosa Mirian Souza da Silva Universidade Federal do Acre	2018 Trabalho	Formação de Professores; Formação Continuada; Concepções de Formação
42	GT 08 ANPEd Norte	Formação Continuada de Professores no Brasil: um estado da arte 2013-2016	Maria do Rosário Guedes Monteiro Universidade Federal do Acre	2018 Trabalho	Formação Continuada de Professores Estado da Arte Teses e Dissertações

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Autoria própria, 2023.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA GERADA NA PLATAFORMA BRASIL

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

[Público](#) [Pesquisador](#) [Alterar Meus Dados](#)

Cadastros

[principal](#) [sair](#)

PATRICIA MARQUES FREIRE HOSTERNO - Pesquisador | V4.0.7, RC03
Sua sessão expira em: 37min 52

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil: um estudo de caso.
Pesquisador Responsável: PATRICIA MARQUES FREIRE HOSTERNO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 64645722.1.0000.5020
Submetido em: 13/12/2022
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2003250

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão
 - Folha de Rosto - Submissão 2
 - Informações Básicas do Projeto - Submissão
 - Outros - Submissão 2

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

[Chat](#)