



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

THIAGO GONÇALVES SILVA

**OS APRENDERESFAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO  
COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SÃO BENTO DO UNA-PE**

Caruaru  
2018

THIAGO GONÇALVES SILVA

**OS APRENDERESFAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO  
COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SÃO BENTO DO UNA-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Contemporânea

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Caruaru

2018

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S856a Silva, Thiago Gonçalves.  
Os aprenderesfazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE. / Thiago Gonçalves Silva. - 2018.  
195 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.  
Inclui Referências.

1. Professores – Formação – São Bento do Una (PE). 2. Infância – São Bento do Una (PE). 3. Educação infantil – São Bento do Una (PE). 4. Aprendizagem ativa – São Bento do Una (PE). I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-231)

THIAGO GONÇALVES SILVA

**OS APRENDERESFAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO  
COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SÃO BENTO DO UNA-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Aprovada em 13/07/2018

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles  
UFPE/CAA  
Presidente - Orientadora

---

Profa. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões  
UFRPE/FUNDAJ  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná  
UFPE/CAA  
Examinador Interno

Dedico este trabalho a Deus, pela vida e pelo seu amor infinito.

À minha família, amigos/as, aos professores/as que me acompanharam nessa trajetória estudantil e aos alunos/as, com quem, cotidianamente, trocamos conhecimentos.

## AGRADECIMENTOS

Com os olhos encharcados de lágrimas, com a memória revivendo todo o percurso e as situações que me acompanharam para a realização dessa pesquisa, tenho, em meu coração, somente a palavra “gratidão”.

Gratidão Àquele que é onipotente, onipresente e onisciente. Que é o único digno de toda honra e toda glória, que me faz forte em momentos difíceis; que me cerca de pessoas iluminadas para ajudar na minha caminhada; que, a cada dia, faz o impossível acontecer em minha vida; que me concede uma nova oportunidade a cada dia, para tecer essa face inacabada que sou. A Deus, agradeço, incansavelmente, por tudo que tem realizado em minha vida.

Gratidão aos meus pais, Maria Lúcia e Joseval. Ensinaram-me que a simplicidade da vida não é uma regra; mas, um princípio para perceber o verdadeiro sentido das coisas. Desde criança eles sonham comigo, muitas vezes, sacrificando os próprios sonhos para realizar os meus. Obrigado por acreditar em mim, em meus projetos! Obrigado por chorar comigo quando pensava que tudo tinha dado errado. Obrigado pelo amor! À minha irmã, Juliana, amiga, solidária e companheira.

Gratidão à minha amada, Maria Eduarda, pelo afeto, pelo companheirismo, pela paciência com as minhas ausências, pelo o amor que envolve e cobre nossas pequenas Marias, até mesmo, duplicando a atenção, por eu estar um pouco distante de casa.

Às minhas infantas, Maria Alice e Maria Clara, que são meus amores. Ao lado delas percebo a infância em outra temporalidade, um tempo intenso: *aión*. Obrigado por existirem em nossas vidas! Encontro o verdadeiro sentido da vida a partir de um olhar, de um toque, de um sorriso, de um beijo de vocês. Amor em sentido pleno!

À professora mestra Eliana Wanessa, que me adotou, ainda enquanto estudante do curso de Pedagogia na FAFICA e mostrou a possibilidade de uma educação mais humana, crítica e emancipadora. Gratidão por ter me ensinado; pelo testemunho, pela grande referência de professora, gestora, mãe e amiga. Gratidão pelo carinho e apoio na caminhada.

À professora mestra Neide Valones, que acreditou em mim e em minhas potencialidades e sempre me motivou a fazer o mestrado. Não tenho palavras para agradecer toda solidariedade, disponibilidade, amizade e carinho. Obrigado pela acolhida humana, pela troca de conhecimentos, experiências, histórias lindas da sua trajetória no magistério.

À professora orientadora Dra. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles, pela orientação, pelas palavras amigas, pela compreensão, pelas provocações quando minha vista parecia ser míope; pelo incentivo para continuar acreditando nos bons encontros que tecemos com a infância, com o outro, com a produção de vida na escola. Gratidão pelo encontro e pelo gesto de acolhida, ampliando minhas discussões sobre infância e discutindo comigo sobre outra perspectiva para a formação de professores. Obrigado!!!

Às professoras das bancas de qualificação e defesa, Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões e Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, pelas pertinentes sugestões e contribuições para ampliação de meus pensamentos e escrita deste trabalho; por aceitarem o convite para a banca da defesa; pela leitura e disponibilidade em partilhar comigo esse momento de socialização de aprendizagens, pesquisa e produção de conhecimentos. Gratidão pela partilha de conhecimentos que engendraram essa construção textual.

Aos/às professores/as que me acompanharam nesse curso de mestrado em Educação Contemporânea: Allene Lage, Carla Acioli, Conceição Gislane, Everaldo, Janete Lins, Janssen Felipe, Joselma Franco, Lucinalva Almeida, Sandro Salles e Silke Weber; pelas discussões, ensinamentos e provocações que colaboraram para a transição de uma consciência ingênua para uma consciência epistemológica.

Aos amigos/as de turma do Mestrado: Diana, Glicínia, Halda, Joane, Lindinalva, Priscila Magalhães e Willian; pelos laços de amizade que construímos nessa caminhada desafiadora, pelos bons encontros e aprendizagens compartilhadas.

Aos/às alunos/as das licenciaturas da FAFICA que, com suas leituras joviais, me desafiam e me convidam à pesquisa e ao processo de formação continuada.

Aos/às alunos/as campesinos/as da Educação Básica, que me motivam, a cada instante, a acreditar na educação pública, na vida e na troca de conhecimentos entre docentes e discentes.

À equipe gestora, aos funcionários, às crianças/alunos/as e professores/as do CMEI, que me permitiram a entrada no espaço escolar, para a realização da pesquisa. Agradecimentos pelas aprendizagens construídas no percurso do trabalho.

A todos que, de algum modo, contribuíram para realização deste estudo... minha gratidão sincera.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].  
(BARROS, 2015, p.151)

## RESUMO

A presente pesquisa problematiza os territórios da formação continuada de professores/as da Educação Infantil e, em sintonia com uma perspectiva de formação inventiva, busca compreender os modos como esses/as docentes experienciam, inventam e tecem seus *aprenderesfazeres* nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada do município de São Bento do Una-PE. Trata-se de um olhar e de um exercício investigativo cartográfico, que se constitui no acompanhamento dos *aprenderesfazeres* de docentes e de suas invenções, tecidas em movimentos de formação continuada em um CMEI, que permite ao/à professor/a pensar em um *estar sendo* docente. Tal exercício de acompanhamento foi realizado por meio de observações, registros escritos, fotográficos, áudios, assim como através de conversas com docentes e crianças. Para fundamentar os movimentos que defendemos sobre infância, Educação Infantil e formação de professores, partimos das contribuições de Dias (2009, 2012), Kohan (2004, 2005, 2007, 2010, 2013), Deleuze e Guattari (1997, 1999, 2004), Larrosa (2002, 2006), Carvalho (2008) e Ronilk (2007). As linhas e mapas construídos, através da inspiração cartográfica na escola pesquisada, nos revelam que, mesmo a formação sendo instituída através de protocolos normalizados (planejamento de aula, atividades, repasse de conteúdos), os professores recebem, acolhem, vivenciam, mas, também resistem, transgridem esse movimento, através de partilhas, de bons encontros, conversas, planejamentos informais, trocas de experiências e aprendizagens. Os professores movem *práticas de formação inventiva*, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar. A pesquisa pode nos indicar, também, a importância dos/das docentes se envolverem no encontro com a infância e com os/as próprios/as docentes, da mesma forma que mostrou a força e a potência dos *aprenderesfazeres* de professores/as, das crianças e da infância, tecidos no cotidiano escolar, que apostam e inventam alternativas para pensar e afirmar o lugar da docência, das crianças e da infância no contexto da Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Formação inventiva. Infância. Educação infantil.

## ABSTRACT

The present research discusses the Continuing Education of teachers who works with kindergarden and, in line with an inventive training perspective, it aims to understand the way which those teachers experimente, create and build their *know-how* into the school routine, in its relations with the regulatory frameworks of the Continuing Education at the São Bento do Uma city / PE. It is a look and an investigative cartographic exercise, which is there to accompany the *know-how* activities of teachers and their inventions, constituted in movements of Continuing Education on a *CMEI*, that allow the teacher to think about being a teacher. This follow-up exercise was carried out through observations, written records, photographs, audios, as well as conversations with teachers and children. To support the movements that we defend on childhood, early childhood education and teacher training, we gathered the contributions of Dias (2009, 2012), Kohan (2004, 2005, 2007, 2010, 2013), Deleuze e Guattari (1997, 1999, 2004), Larrosa (2002, 2006), Carvalho (2008) e Ronilk (2007). The lines and maps constructed through cartographic inspiration in the researched school reveal that although the training has been instituted through standard protocols (lesson planning, activities, content pass-through), he teachers welcome, but also resist, transgress this movement, through sharing, good meetings, conversations, informal planning, exchanges of experiences and learning. Teachers move inventive training practices, producing pedagogical knowledge and pedagogical dialogues, procedural and unplanned previously, that are emerging in school everyday. The research can also indicate the importance of teachers involved in the encounter with children and teachers themselves, as well as it's shown the strength and power of teachers', children's and childhood's school daily *know-how*, who bet and invent alternatives to think and affirm the place of teaching, children and childhood in the context of Kindergarden Education.

**KEYWORDS:** Continuing education. Inventive training. Childhood. Kindergarden education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LUGARES DA INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA</b>	<b>20</b>
2.1	PARA INÍCIO DE CONVERSA: A PALAVRA “INFÂNCIA” E SEUS SIGNIFICADOS	21
2.2	A INFÂNCIA COMO UM MOMENTO DE MODELAGEM NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA	22
2.3	A INFÂNCIA DA NEGAÇÃO E DA PAPERIZAÇÃO NA IDADE MÉDIA	26
2.4	A INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE	29
2.5	INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: ROMPENDO COM NOSSA MESMIDADE	34
2.6	TEMPO, TEMPO, TEMPO: CHRÓNOS, KAIRÓS E AIÓN	36
2.7	DUAS POSSIBILIDADES DE TEMPORALIDADES PARA A INFÂNCIA: “HISTÓRIA” (INFÂNCIA MAJORITÁRIA) E “DEVIR” (INFÂNCIA MINORITÁRIA)	39
<b>3</b>	<b>DO AMPARO E ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: ALGUNS PONTOS CONSIDERADOS SOBRE A HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL</b>	<b>44</b>
3.1	EM BUSCA DE UMA INFÂNCIA DE DIREITOS: AS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	48
3.2	A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA AOS QUATRO ANOS: A INFÂNCIA E ALGUNS DESAFIOS ATUAIS	57
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b>	<b>59</b>
4.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE CAMINHOS DESEJADOS E DESAFIOS	62
4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS CENTRADA NA ESCOLA	75
4.3	ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO INVENTIVA NO COTIDIANO DA ESCOLA	79

<b>5</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>89</b>
5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO	96
5.2	SOBRE O MUNICÍPIO SÃO BENTO DO UNA: UM BREVE HISTÓRICO	98
<b>6</b>	<b>LINHAS E MAPAS CONSTRUÍDOS SOBRE OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NA ESCOLA PESQUISADA: DOS TERRITÓRIOS NORMATIZADOS ÀS EXPERIÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E INVENTIVIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS E DA INFÂNCIA</b>	<b>100</b>
6.1	O PRIMEIRO POUSO: UM DIÁLOGO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ALGUNS MOVIMENTOS NORMATIZADOS DA FORMAÇÃO	102
6.2	SEGUNDO POUSO: ADENTRANDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL	118
6.3	ENCONTROS NO CMEI: CONVERSAS COM AS PROFESSORAS	122
6.4	ENCONTROS NO CMEI: CONVERSAS COM AS CRIANÇAS/ALUNOS/AS	137
6.5	A FORMAÇÃO INVENTIVA: MOVIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR	150
6.6	APRENDENDO E ENSINANDO ATRAVÉS DA ARTE: OUTRO MOVIMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	152
6.7	BRINCANDO COM O PANO ENCANTADO: REINVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA ARTE	164
6.8	O BARRO E A FORMAÇÃO: POSSÍVEIS ENCONTROS DE AFETOS	168
<b>7</b>	<b>TECENDO POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos mísseis.  
 Tenho em mim um atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato  
 de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
 (BARROS,2015, p.149)

A poesia de Manoel de Barros encontra-se bastante articulada ao modo de pensar esta pesquisa. Escrevemos para dar voz aos nossos silêncios, enquanto professor, participante de momentos de formação continuada e para dar voz às cenas e narrativas dos/das professores/as de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), localizado no interior do Agreste pernambucano. Utilizamos a cartografia, como uma possibilidade metodológica que procurou respeitar cada narrativa, cada experiência vivenciada, cada movimento produzido pelos/as professores/as que compunham o cotidiano da escola, e pelas crianças.

Nessa perspectiva, a pesquisa insere-se nas discussões acerca da infância e da formação inventiva de professores/as no cotidiano escolar. Trata-se de um olhar cartográfico sobre as experiências dos *aprenderesfazeres*<sup>1</sup> tecidos no cotidiano, que

---

<sup>1</sup> Optamos pela escrita aglutinada dessas palavras, pois esta é uma tentativa de desterritorialização (CARVALHO, 2012), do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos. Entendemos que os movimentos de aprender e fazer, no estar docente, acontecem concomitantemente.

permitem ao/à professor/a pensar em um *estar sendo* docente. O *estar sendo* docente consiste numa situação complexa, que envolve questões de *aprenderensinarfazer*, num movimento concomitante, numa relação indissociável. Para compor esta pesquisa, entendemos, junto a Kohan (2013), que a escola é lugar de vida, de produção de sentidos para o cotidiano, de produção de bons afetos e encontros.

A partir de Certeau (2009), vimos que o cotidiano traz invenções de modos de vida, para equilibrá-lo. Nessa busca por equilíbrio, podemos inventar uma formação de professores/as que seja constituída pelos bons encontros, afetos, *desaprendizagens*, aprendizagens e diálogos dos sujeitos praticantes das vivências diárias. A entrada em um CMEI público nos possibilitou descrever como os movimentos de docência estão sendo construídos, articulados com as crianças, em meio aos quadros normativos e prescritivos da formação docente.

Neste sentido, o que nos mobiliza neste estudo é pensar e acompanhar o que vem sendo produzido nos *espaçostempos* de um CMEI e nos encontros entre os/as professores/as, atentando, sobretudo, para o seu potencial de inventar, criar, pensar a própria docência, no campo da formação continuada, trazendo suas contribuições para o fazer pedagógico.

Neste contexto, a escolha por realizar a pesquisa em um CMEI nos afeta, porque, apesar da formação continuada de professores/as, muitas vezes, se caracteriza como um território normatizado (CARVALHO, 2012), os sujeitos praticantes do cotidiano, em seus *espaçostempos*, podem ampliar, a partir de suas invenções, os sentidos para o *estar sendo* docente, desterritorializando a própria formação. Assim, o percurso deste trabalho está mais preocupado com o “plano micropolítico” (DIAS, 2012), da escola, que corresponde aos movimentos, aos fluxos, aos acontecimentos, aos encontros, às *desaprendizagens*, do que com os procedimentos normatizados das formações continuadas que, muitas vezes, se restringem ao repasse de atividades mecânicas, informativas e explicativas para os/as docentes. A formação pode incorporar tais elementos; mas, não deve limitar-se a eles.

Não raras vezes são impostos, aos sujeitos, modelos de um projeto educacional; porém, os aspectos micropolíticos possuem potência, no cotidiano escolar, para reinventar as normatizações, as prescrições e a disciplinarização. Assim, a pesquisa desenvolve-se com a necessidade de reflexão sobre a formação continuada, as forças

inventivas dos/as professores/as e alunos/as, capazes de se abrir ao novo no próprio cotidiano escolar.

É nesse contexto de busca de pensar as possibilidades formativas inventivas e criativas, advindas dos encontros cotidianos experienciados pelos/as docentes e pelas crianças, que emergiu a pergunta que mobiliza nosso interesse pela pesquisa: **“Como os/as docentes da Educação Infantil experienciam e tecem seus *aprenderesfazeres*, a partir do processo de formação continuada em seus próprios *espaçostempos* na escola?”**.

Somadas a essa questão mais ampla, algumas outras problematizações acompanharam esse processo, a saber: a formação continuada ofertada tem contribuído para uma efetiva participação dos/as professores/as nesses momentos? A formação tem oportunizado momentos de experiências do saber e do fazer docente? Qual a importância da formação continuada para a construção da docência, que não se limita à reprodução de *aprenderesfazeres*, mas, à sua inventividade, a partir de suas próprias experiências docentes? Quais os sentidos da formação centrada na escola, e quais as suas repercussões na prática pedagógica? Como os/as professores/as compreendem, sentem e experienciam a sua formação?

Para cartografar as pistas para a pergunta/questão problematizadora deste estudo, elencamos como objetivo geral: analisar os modos como os/as docentes da Educação Infantil experienciam, inventam e tecem seus *aprenderesfazeres* nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos da formação continuada. Como objetivos específicos: identificar orientações das políticas de formação continuada para os/as professores/as da Educação Infantil; descrever dinâmicas de formação continuada inventadas no cotidiano de uma escola de Educação Infantil; cartografar os modos como professores/as elaboram seus *aprenderesfazeres* no cotidiano, frente aos processos prescritivos de formação continuada.

Acreditamos que é relevante a discussão dessa temática para ampliação dos estudos e ações, a respeito da formação de professores/as da Educação Infantil, através da inventividade. Neste sentido, a formação toma aqui, como eixo mediador, essa inventividade; pois, a própria docência é concebida como uma obra de arte a ser inventada, produzida, colorida, escrita ou cantada em poemas. Deleuze e Guattari (2004, p. 253), afirmam que “[...] trata-se de traçar um plano de composição que carrega,

por sua vez, monumentos ou sensações compostos, sob a ação de figuras estéticas”, que colocam a subjetividade num jogo de forças da contracorrente, uma resistência às forças poderosas da universalização de formas de pensar. Assim, a formação inventiva é uma pista para uma ação que permite ao/à professor/a, pensar, imaginar, sonhar, inventar, desenhar e pintar.

Neste percurso buscamos desenvolver um olhar cartográfico para acompanhar os processos tecidos e experienciados pelos praticantes do cotidiano escolar. Esses processos partem de orientações normatizadas de currículos prescritivos e formações de professores/as; porém, o processo cartográfico, na escola, sinaliza para um deslizamento (DELEUZE; PARNET, 1998), e para golpes táticos (CERTEAU, 2009), que os/as professores/as produzem no ambiente de trabalho, a partir de fluxos, experiências, movimentos intensos, que são fissuras que nos mobilizam a pensar na força inventiva destes/as professores/as.

Segundo Kohan (2013), ao entrar na escola, devemos fazer escola, ou seja, estar abertos aos acontecimentos da escola; não resumí-la a paredes e tijolos, ou à organização de quadro de funcionários/as. Fazer escola é uma experiência que nos permite sentir nosso corpo vibrar com as sensações advindas do cotidiano escolar, no cotidiano da formação de professores/as. Dessa forma, a cartografia ajuda na tentativa de acompanhar os processos de formação continuada na escola e as experiências vivenciadas pelos/as professores/as que inventam o seu cotidiano.

Neste contexto, escolhemos, para realização de nossa pesquisa, um CMEI localizado no município de São Bento do Una-PE, para acompanhar os processos de construção dos *aprenderesfazeres* no cotidiano da escola e da sala de aula. Para isso, nos envolvemos em diversos movimentos que os sujeitos tecem em seus cotidianos, através de partilhas de vivências e experiências nos *espaçostempos* da escola, nas rodas de conversas com os/as professoras/as, com a equipe gestora, com as crianças; no desejo de observar o que atravessa esses movimentos de constituição dos *aprenderesfazeres*.

Neste momento, vale destacar que nosso interesse pela pesquisa emerge de um movimento inaugurado na nossa experiência no magistério, como pedagogo, estudante, professor do campo. Inquietamo-nos com as discussões sobre a Educação Infantil e as formações continuadas ofertadas para os/as profissionais dessa etapa de ensino. Durante nossas andanças, nesses seis anos no magistério, percebemos que os momentos

formativos, muitas vezes, não afetam os/as professores/as e nem provocam debates sobre a docência, troca de experiências e outras ações que potencializam o que eles e elas podem inventar em seus cotidianos.

Outro motivo que justifica a pesquisa é a questão do campo da Educação Infantil e a formação continuada de professores/as. Entendemos que esta etapa de ensino foi um campo historicamente invisibilizado, no que concerne à implantação e discussão de políticas públicas para a educação da criança e, conseqüentemente, para a formação de seus/suas professores/as. A partir de Oliveira (2011), apreendemos que as crianças, por vários séculos, foram exclusivamente educadas em casa, através de uma educação doméstica, que era de responsabilidade da mãe.

Com a saída da mulher/mãe para ocupar cargos na indústria, ou em outras áreas do mercado de trabalho, houve a necessidade de uma substituta para representar a figura materna e para desempenhar as suas funções. Surgiu, então, o trabalho da “cuidadora”, entre outros trabalhos, para oferecer uma assistência à criança, contrapondo-se ao processo educativo que articulava o cuidar e o educar. De acordo com Oliveira (2011), até o final da década de 1970, a Educação Infantil foi marcada pela negação do direito de educar, substituído por um movimento de assistencialismo higienista. Porém, próximo ao término da década de 1980, tivemos vários avanços legais para a educação das crianças, a partir da Constituição de 1988, que anunciava a criança como sujeito de direitos.

De acordo com Kishimoto (1999), a Educação Infantil, sendo reconhecida constitucionalmente, exige, também, um reconhecimento profissional, através do desejo dos/das profissionais que nela atuam. Há um desafio do estereótipo instalado, historicamente, na sociedade brasileira, de que o/a profissional, que atua com crianças de 0 a 5 anos, não necessita de uma formação equiparada à de seus pares da Educação Básica. Assim, entendemos que é de extrema importância pensar nas questões de formação continuada para os/as profissionais da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que discutimos formação, acreditamos na necessidade de discutir sobre a infância, em outra temporalidade, a do tempo *Aión*; pois, muitas vezes, as crianças continuam sendo silenciadas em suas criações, em suas potencialidades inventivas, problematizações do mundo, em favor dos modelos que são instituídos para elas.

Nesse contexto, compomos a pesquisa com cinco capítulos. Logo de início temos a introdução, que consiste em um texto onde sinalizamos nossas motivações para o estudo, a questão e objetivos de pesquisa, situando o/a leitor/a sobre aspectos abordados no desenvolvimento. No primeiro capítulo, fazemos considerações sobre os lugares da infância ao longo da história. Realizamos uma discussão sobre alguns momentos históricos como: a antiguidade clássica, a idade média, a modernidade e a contemporaneidade, onde aconteceram alguns discursos sobre a criança e/ou a infância. Ainda abordaremos sobre duas lógicas temporais que, comumente, circundam os projetos de educação para as crianças em nosso meio social: de um lado, a *infância majoritária*, classificada como um momento de um tempo linear da história; e, de outro lado, a *infância minoritária*, que aposta no *tempo em devir*, dos acontecimentos e atravessamentos provocados pela força da experiência, que irrompe com a normalidade.

Já no segundo capítulo, tecemos um percurso histórico, destacando questões da educação da criança no contexto brasileiro, apresentando alguns marcos que configuraram o percurso histórico da Educação Infantil. Para tanto, realizamos problematizações em torno da desigualdade, do abandono, da negação do direito à educação escolar e, finalmente, da conquista de alguns direitos, no final do século XX, com a promulgação da constituição de 1988 e os entraves para cumprimento da obrigatoriedade da matrícula de crianças, aos quatros anos.

O terceiro capítulo discute alguns paradigmas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, sobretudo nas últimas décadas do século XX; e algumas ideias para a formação, no contexto atual. Assim, trazemos a concepção da formação inventiva (DIAS, 2012), como possibilidade de discussão para a formação de professores.

O quarto capítulo traz uma abordagem do contexto metodológico que inspirou nosso olhar cartográfico, assim como os desenhos das linhas que traçam nosso percurso metodológico e o lugar em que a pesquisa foi realizada. O quinto capítulo apresenta um olhar cartográfico sobre os *aprenderesfazeres* tecidos no cotidiano escolar dos docentes de um CMEI, localizado em São Bento do Una-PE. Esse movimento cartográfico, como recurso metodológico, nos auxiliou no acompanhamento dos processos formativos inventivos praticados na escola, nos momentos de reflexão, nos momentos de

territorialização, de desterritorialização, de encontros e seus desenhos para o espaço escolar.

Assim, vivenciamos, na nossa pesquisa, momentos de conversação com as professoras, com as crianças e com alguns representantes da gestão de ensino do município, para tecermos pistas na direção de um possível olhar cartográfico sobre a construção dos *aprenderesfazeres* de docentes da Educação Infantil. Entre linhas, movimentos, acontecimentos, fluxos, percebemos que, mesmo em meio a uma indução de formação continuada marcada pela prescrição, normatização, orientações e sugestões didáticas fechadas, as professoras, junto à infância, acolhem tais questões; porém, em seus cotidianos, inventam processos de aprender e ensinar que mobilizam a formação problematizadora na própria escola, no cotidiano escolar.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LUGARES DA INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Enquanto professores/as da Educação Infantil, estamos em contato com as crianças cotidianamente. Elaboramos e reproduzimos concepções de “criança”, que surgem das andanças pelo mundo acadêmico e, até mesmo, dos contatos informais. Quando solicitados para caracterizar e descrever as crianças, logo nos remetemos a uma série de adjetivos para qualificá-las, do ponto de vista do adulto, que imagina entender tudo sobre elas. É costumeiro lembrarmos-nos de características como a espontaneidade e disposição ao lúdico; dizemos que vivem em um mundo mágico de *faz-de-conta*, que precisam sempre de cuidados de adultos, não têm maturidade suficiente para tomar decisões sozinhas; enfim, sempre o adulto faz inferências e pressuposições sobre os pensamentos da criança.

Mas, questionamo-nos: como seriam, de fato, as características do universo infantil? Como nossas crianças estão sendo compreendidas ao longo da história?. Diante destas questões, este capítulo propõe-se a abrir cortinas para nossas primeiras reflexões em torno das concepções acerca da infância e da Educação Infantil, ao longo do tempo. É necessário percorrer algumas visões a respeito de infância e alguns elementos que constituem sua história, no mundo e no Brasil; para, assim, discutirmos os processos de formação continuada, não se voltando para a sua obrigatoriedade definida em documentos legais. Assim, queremos buscar, nos *espaçostempos* da Educação Infantil, as possibilidades de ampliação de novos *aprenderesfazeres* dos/as docentes que trabalham com esse nível de ensino. Queremos compreender as forças inventivas que permitem produzir e criar sentidos e significados para trabalhar e agregar as crianças nos anos iniciais do cotidiano escolar. Para tal intento, precisamos cartografar, ao longo da história, algumas concepções de infância e os seus reflexos no processo educativo, em cada contexto sócio histórico.

## 2.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: A PALAVRA “INFÂNCIA” E SEUS SIGNIFICADOS

Ao buscar a etimologia da palavra “infância”, Silva (2009, p.226), nos mostra, no dicionário latino, que suas origens vêm do latim: infância (*infantia*) e criança, (*infans*), respectivamente. Assim, “infância/*infantia*” significa “incapacidade de falar”, um “período de baixa idade”; e “criança/*infans*”, é aquela que “não fala”, um ser pequeno, infantil. Esse cenário linguístico refletia uma compreensão atribuída à infância e à criança que ainda temos em alguns discursos. Atribuía-se à infância, um início da vida do ser humano, uma etapa da vida que precisava de muita atenção e cuidados devido à falta de experiência no mundo. Então, os adultos assumiam o controle, rigorosamente, sobre as crianças, pois a fragilidade era uma marca nesses pensamentos.

Quando recorremos ao dicionário da língua portuguesa, vimos que a infância é considerada como um período, uma fase de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento à puberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13/ 07/90), que prega uma proteção, do ponto de vista jurídico da criança e do/a adolescente, regulamenta os direitos humanos dessas pessoas. Compreende a criança como uma pessoa, até 12 anos de idade incompletos; e o adolescente, como uma pessoa, entre 12 e 18 anos.

No decorrer do tempo, as noções de infância e criança vêm se ampliando, seja para atender às necessidades de configuração da instituição social da família, ou da própria organização da sociedade, em seus aspectos políticos e econômicos, entre outros elementos que a constituem. Nessa direção, Sarmiento e Pinto (1997), dizem que o sentido do “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades; pode variar, ainda, no interior do grupo cultural de uma família, ou de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, essa concepção varia com o tempo histórico e com a definição institucional da infância dominante em cada época. As visões de Sarmiento e Pinto nos ajudam a sustentar que as concepções de “criança” e “infância” são reelaboradas em cada tempo histórico; não são universais. Cada comunidade elege uma representação de “infância” dentro de seus anseios culturais e sociais, para corresponder aos ideais dos grupos daquela comunidade.

De acordo com Salles (2008, p.88), “[...] a infância é mais do que uma etapa, é uma experiência humana”. As crianças, a partir dessa noção, são caracterizadas como

sujeitos pensantes; são curiosas, espontâneas, criativas e, através das suas experiências, se contrapõem a uma lógica reprodutivista de conhecimentos que os adultos inferem sobre elas, através de um excessivo processo de escolarização. A partir dessa visão, queremos dizer que a infância é mais do que uma etapa; é uma fase de vida, que não pode ser antecipada nos discursos pré-concebidos. Entendemos a criança como *um outro*, que vai se construindo a partir das relações travadas no cotidiano, ensinando e aprendendo através das várias formas de expressão no mundo. A percepção da criança como *um outro* permite que consideremos suas características, suas singularidades e suas idiossincrasias. Nesta perspectiva vai se forjando a experiência humana.

Assim, recorreremos à história da infância para descrever as situações de abandono, desprezo, de não fala, ou seja, os momentos que marcaram a invisibilidade da infância, perante os discursos hegemônicos que circundam nossa história. Em alguns momentos históricos, o/a adulto/a mostrou-se hegemônico/a, ao compreender a condição de ser criança. Desde a antiguidade até a contemporaneidade houve longas discussões sobre a concepção de infância, que influenciavam a forma de atendimento prestado às crianças. A seguir, faremos um percurso, através de três tópicos, sobre concepções de infância retratadas em alguns momentos, da antiguidade até a contemporaneidade.

## 2.2 A INFÂNCIA COMO UM MOMENTO DE MODELAGEM NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Historicamente é notória a importância dada pelos filósofos gregos, da antiguidade clássica, à educação. Tivemos nesse período, como um exemplo, os sofistas, dedicando-se como educadores profissionais. “A sofística era muito mais um modo de educar do que propriamente uma doutrina. Esse grupo de professores viajantes que, por determinado preço, vendiam ensinamentos práticos de filosofia, representava uma reação diante da educação tradicional baseada na música, na rítmica e na ginástica” (TEIXEIRA, 1999, p.19). Assim percebemos a dedicação e os cuidados com a educação entre gregos na antiguidade clássica.

De acordo com Kohan (2005), os sofistas são os representantes dos educadores profissionais, que problematizaram o sentido e o valor do ato de educar; apesar de alguns

escritos não serem amplamente publicados e divulgados na contemporaneidade. De acordo com o teórico, entre os gregos era dada uma considerável importância à educação.

Ao considerar a importância dada pelos gregos à educação, discutiremos, a seguir, algumas concepções dominantes sobre a infância, numa tradição clássica. Temos alguns diálogos de Platão, como marcas para essa discussão. Segundo Kohan (2005), Platão refere-se às crianças por meio de duas palavras: *pais* e *néos*; porém, a mais utilizada é *néos*, que significa “jovem”, ou “escravo jovem”, “recente”, “novo”. Não há a presença da palavra “infância” em seus diálogos; mas, ele pensou e teceu problematizações que remetem à infância.

Neste sentido, Platão era um filósofo Ocidental, que se preocupava com as questões educacionais e suas contribuições no projeto de edificação da *pólis* desejada. Ele considerava que a criança era relevante para influenciar a vida adulta. Nessa direção, Kohan (2005), compreende que o pensamento platônico se enquadra em uma análise educativa com intencionalidades políticas, porém, não faz da infância um objeto de estudo, relevante. A infância, sobretudo para as classes elitizadas, era considerada somente como um período de modelagem para a formação do adulto e, por conseguinte, da *pólis*.

Com a leitura da obra, “A República”, Platão nos ajuda a sustentar a sua visão sobre infância, embora ele não tenha criado ou citado o termo “infância”; mas, dialoga sobre a educação da criança. No livro II de sua obra, um desdobramento da discussão do livro I, a respeito do conceito de justiça, Platão e as pessoas que conversavam com ele, entenderam que não tinha como não discutir sobre a educação das crianças, se o objetivo era tratar da educação dos guardiões da *pólis*. “O ideal da educação não é formar o indivíduo por si mesmo, mas, formar para o cidadão da *pólis*” (TEIXEIRA, 1999, p.26). Por meio da educação dos guardiões, a partir dos padrões próprios, poderia ser alcançada uma *pólis* mais justa e bela, já que os guardiões eram vistos, por Platão, como as melhores naturezas, no seu projeto, para a *pólis* desejada.

Diante destas considerações, o livro II da obra “A República”, tece considerações sobre a educação de seu tempo e o que compreende por “educação”. Segundo Teixeira (1999), a preocupação de Platão, em torno da educação, fundava-se em uma dinâmica harmônica que garantia a felicidade, tanto à *pólis*, quanto ao indivíduo.

Como mecanismo que canaliza a chegada da *pólis* almejada, a educação dos guardiões é imprescindível:

Nem, de modo algum- prossegui eu -, que os deuses lutam com os deuses, que conspiram e combatem, pois nada disso é verdade, se queremos que os futuros guardiões da nossa cidade considerem uma grande vileza o odiarem-se uns aos outros por pouca coisa. Não se lhes devem contar ou retratar lutas de gigantes e outras inimizades múltiplas e variadas, de deuses e heróis para com parentes ou familiares seus. Mas, se de algum modo queremos persuadí-los de que jamais um cidadão teve ódio a outro, nem por isso é sancionado pela lei divina; é isto que deve ser dito, de preferência, às crianças, por homens e mulheres de idade, e, quando elas forem mais velhas, também os poetas devem compelir-se a fazer-lhes composições próximas deste teor (PLATÃO, 2005, p.67).

Platão apontava, em sua fala, que a educação tinha a função intervencionista, de relevância particular, para conduzir o indivíduo até à virtude, a uma boa educação. A educação, para Platão, possuía uma intenção: a prática do bem. Essa prática estava associada à sabedoria, enquanto um projeto que buscava a verdade. Nesse sentido, uma boa educação conduzia a sociedade para a justiça e uma má educação a levava para os caminhos da injustiça. Portanto, em “(...) qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro (...) pois, é nessa altura que é moldado, e se enterra a matriz” (PLATÃO, 2005, p.65).

O pensamento da época nos leva a pensar que a educação das crianças era crucial para a formação do cidadão grego; pois, essa educação era compreendida como uma ação de modelagem das impressões dos adultos sobre os pequenos. Desse modo, a educação determinaria os caminhos que as crianças deveriam trilhar em sua vida adulta e passar para as novas gerações. Segundo Platão, era necessário

(...) vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas e prescrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com mãos (2005, p.65).

Neste trecho, Platão nos mostra que, através das narrativas, a infância era persuadida para um projeto político ideal. Percebemos, assim, suas concepções com relação à criança e, conseqüentemente, à infância; possivelmente, uma ideia de infância que marca um tempo determinado, uma etapa primeira da vida que é importante para formação do adulto

que virá a ser. Esse era um momento de modelagem do ser humano para a vida na *pólis*, por meio de um projeto educacional.

Nessa perspectiva, a partir de Kohan (2005), é possível identificar algumas categorias no conceito platônico acerca da infância. As categorias discutidas e elencadas pelo autor são: a infância enquanto possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como o outro desprezado; a infância como o material da política.

Em sua primeira categoria, “a infância enquanto possibilidade”, Kohan (2005), nos mostra que a ideia de infância, para Platão, é um *vir a ser*. A criança é compreendida como sujeito de possibilidades, como um ser em desenvolvimento, com potencialidades que poderão florescer num futuro não determinado. Esse primeiro enunciado é marcado pela ideia de uma criança incompleta, que depende de um adulto para formá-la, para modelar o adulto que *virá a ser* no futuro.

A segunda questão discutida, “a infância como inferioridade”, refere-se às crianças como seres incapazes, de ausências, limitados. Segundo Salles (2008), Platão, na obra *As Leis*, descreve os menores “(...) como seres impetuosos e inquietos, sendo as crianças sem seus preceptores, comparadas a escravos sem donos ou rebanhos sem pastores” (p.77). Neste sentido, elas eram concebidas como sujeitos sem capacidade, com inúmeras fragilidades e limitações; dependentes dos adultos, para gerir suas vidas.

A terceira categoria indicada por Kohan (2005), “a infância como o outro desprezado”, configura-se na ideia de que as crianças sempre eram vistas como sujeitos desconsiderados, desprezados pelos adultos, pela sociedade. A criança era *o outro* que não era aceito a partir de sua condição de infante; era um ser irrelevante no meio social; as suas potencialidades eram silenciadas ou negadas, em detrimento de um mundo adulto, considerado como hegemônico.

Segundo Koan (2005), na quarta categoria, “a infância como o material da política”, Platão mostra sua preocupação com os pequenos, porque futuramente serão os guardiões e governantes da *pólis*; e, assim, ele compreende a educação da criança como uma problemática política. A educação é pensada, então, em seus mínimos detalhes, para formar o futuro cidadão. Portanto, “(...) na Grécia Antiga, através de Platão, vemos surgir os primeiros sentimentos que irão compor uma noção de infância” (SALLES, 2008, p.79).

Em suma, os primeiros anos das crianças eram vistos como um momento de apreciação e zelo pelas normas, leis e ensinamentos para a vida na *pólis*; essa era uma educação preocupada com a obediência aos modelos prescritivos e normatizados. Segundo Koan (2005), haviam dois caminhos que definiam uma clássica pedagogia formadora: “Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo.” (p. 57). Esses dois movimentos engendraram alguns discursos clássicos que anunciavam traços para se entender a infância e sua educação. Assim, a criança é entendida como sujeito que recebe uma educação preocupada com seu futuro, seguindo modelos, leis, normas que sustentem um projeto político.

A seguir, anunciaremos alguns dados sobre as concepções de criança na idade média, outro momento histórico importante para situar as ideias que cercaram os primeiros anos de vida do ser humano. Este é um movimento que nos ajuda a entender o percurso histórico da construção de significados sobre as crianças.

### 2.3 A INFÂNCIA DA NEGAÇÃO E DA PAPERIZAÇÃO NA IDADE MÉDIA

De acordo com Philippe Ariès (2014), a infância, na idade média, é vista como uma fase transitória, sem importância, que logo passa. A sociedade medieval foi marcada pela inexistência: de uma compreensão de desenvolvimento infantil, de um pensamento de escolarização para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, de um sentimento de vergonha quanto à presença das crianças. Os adultos faziam tudo na presença das crianças. Assim, conforme o pensamento de Ariès (op. cit.), a sociedade medieval, por um bom tempo cronológico, não considerou as especificidades e características próprias do universo infantil, prevalecendo, no meio social, a ótica de um adulto em miniatura.

Neste sentido, vimos na obra de Ariès, que, “(...) até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (2014, p. 17); o que nos leva a pensar sobre a possível inexistência de um pensamento valoroso para a infância durante esse período. Conforme suas investigações, o espaço para o sentimento de infância emergiu com a chegada do século XIII, mas, de forma restrita, ligado às representações iconográficas do tempo em questão, até os séculos XIV e XV.

Desse modo, o âmbito religioso foi priorizado, na arte, para retratar a infância, fazendo alusão a anjos, ao menino Jesus, a uma infância que remetesse a um sentimento da Virgem Maria, que lembrasse a criança como um ser puro, inocente, “(...) pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria” (ARIÈS, 2014, p. 19). Essa compreensão revelava uma descrição da infância real, cotidiana, dos períodos da vida de criança, como o adulto via a criança, como o adulto queria descrevê-la.

Segundo Ariès (2014), a idade média foi marcada por muitos abandonos; até mesmo pelo infanticídio, que consistia numa prática que fazia parte da rotina das pessoas que não aceitavam o nascimento de crianças com alguma anomalia. Esse cenário era impulsionado pelos fatores sociais e econômicos, que reduziam as famílias a um estado de pobreza e desigualdade social. O infanticídio não alterava o martírio das pessoas, pois havia a substituição, em seguida, da criança. O sentimento de infância, na idade média, não considerava as singularidades que diferenciavam o ser criança do ser adulto. Assim, logo a criança era transferida para o contexto do mundo adulto, no momento em que deixava de depender do alimento de sua mãe ou de sua ama. Enfrentaria uma condição adultocêntrica que não correspondia ao seu tempo. “Ninguém pensava em conservar o retrato que tivesse sobrevivido e se tornado adulto (...) a infância era apenas uma fase sem importância” (p. 21).

Nos séculos XV e XVI, repercute na sociedade medieval, outra conduta em relação às crianças, no sentido de retratar os seus traços, através das obras de arte. Apesar de, nesta época ainda surgirem elevados índices de mortalidade infantil, através da arte era possível conservar viva a lembrança das crianças. Havia um desejo de retratar, através da arte, a criança viva ou morta. No século XV começaram a surgir mais retratos de crianças sozinhas, em momentos do dia-a-dia, de brincadeiras, próximas às suas famílias. Os artistas da época sublinhavam os aspectos

(...) graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la, as crianças brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo o seu mingau, a criança sendo enrolada em seus cueiros. Todos os gestos observáveis – ao menos para aqueles que desejassem prestar atenção neles – já eram reproduzidos (ARIÈS, 2014, p. 20).

Desta forma, havia um movimento nos retratos que testemunhavam um significativo reconhecimento das singularidades do mundo infantil, como por exemplo, a consideração de trajés para crianças, que as diferenciavam do adulto. Conforme ARIÈS, a especialização de trajés das crianças, diferente dos adultos, era um ponto característico para considerar a mudança de pensamento da sociedade acerca das crianças. Outro sentimento de infância, fazia emergir sentidos que apontavam para uma compreensão da criança ingênua, engraçada e gentil, o que Ariès (2014, p.100) chamava de “paparicação”.

A “paparicação” era uma configuração do sentimento de infância, trazido por Ariès (op.cit.). Esse sentimento surgiu no seio familiar, porque as crianças pequenas, por suas especificidades próprias, tornavam-se engraçadas e serviam de distração para os adultos que, até então, se consideravam superiores aos pequenos. Já, o outro sentimento de infância, surgia fora do seio familiar: vinha dos homens moralistas que cativavam a elaboração e cumprimentos das leis; daí, as preocupações acerca da saúde física, da higiene e dos costumes estavam na pauta de seus projetos. Segundo Kramer (2003, p.19), esse novo sentimento vinha junto com uma ressignificação da instituição familiar; não mais com altas taxas de mortalidade infantil. Assim, a instituição família não era uma novidade, “(...) mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”. A família ia se configurando como uma instituição privada e, processualmente, assumia funções que, antes, cabiam à comunidade.

Ao mesmo tempo em que se vivenciava o sentimento de paparicação voltado às crianças, a escola caminhava para assumir uma função de caráter disciplinador e instrutivo. Então, entre os moralistas e educadores do século XVII, nascia outro sentimento de infância que influenciava toda a educação do século XX. E, como antes acontecia a aproximação do adulto com a criança, por meio do divertimento, agora, essa aproximação pautava-se nos aspectos psicológicos e moralísticos.

De acordo com Sarmiento (2007), a sociedade, nos séculos XVII e XVIII, registra significativas transformações, com o surgimento do pensamento moderno, a respeito da infância, “(...) assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como uma referência de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas, por uma fase própria do desenvolvimento humano” (p. 28). Assim, a família do século XVIII reuniu dois elementos antigos (paparicação e

moralização), que estimularam/provocaram o aparecimento de outro elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física.

No entanto, os cuidados com o corpo, com a higiene, com o tratamento de doenças, também faziam parte da agenda dos moralistas e educadores. Por outro lado, não havia uma preocupação com o corpo, por parte das pessoas que tinham uma boa saúde. Esse contexto influenciou para que os pais desenvolvessem um sentimento de preocupação para com a saúde dos filhos e com a sua importância para a família, passando, os filhos, a terem mais visibilidade no âmbito familiar.

Segundo Kulmann Jr. (2010), Ariès levanta a questão da ausência de um sentimento de infância até o término do século XVIII; porém; o autor, junto com outros, faz a crítica, dizendo que: “O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na idade média, como estudos posteriores mostraram” (p.22). A crítica defende que a seleção de imagens sobre a infância ficou restrita a livros de arte, que podem ter sofrido uma descontextualização. Pressupomos que os critérios de seleção de imagens sobre o sentimento de infância, podem ter privilegiado mais a estética, do que o conjunto de informações produzido na época.

Compreendemos a importância de discutir as ideias de Ariès, porque este teórico foi um dos pioneiros a estudar/pesquisar a infância, através das obras de arte. Através das análises que ele fazia dessas obras, conseguiu desenhar um sentimento de infância, muito combatido, inicialmente; mas, abriu espaço para outras discussões sobre a infância na contemporaneidade.

A seguir trataremos de uma discussão feita por Neil Postman (1999), acerca da ideia de surgimento da infância, a partir da invenção da imprensa tipográfica; um estudo interessante que nos ajuda a continuar o percurso histórico.

## 2.4 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE

De acordo com Postman (1999), no mundo medieval não havia uma preocupação com o desenvolvimento infantil. Esse teórico nos diz que o que diferencia a Idade Média da Idade Moderna é a falta de interesse pelas crianças que circulavam entre os medievais. Antes dos sete anos de idade as crianças ainda não dominavam a linguagem oral, remetendo a uma incapacidade de falar; mas, aos completar os sete anos, conseguiam dominar a expressão oral tornando-se adultos, imediatamente.

Para Postman (idem), a ideia de infância vem de uma construção social e política; e, para essa noção ganhar outros sentidos, é necessário que ocorram mudanças no mundo do adulto. Deste modo, na Idade Média houve algumas mudanças sociais significativas que provocaram a compreensão da noção de “adulto”, como algumas “(...) invenções importantes, como o relógio mecânico, e muitos acontecimentos notáveis, inclusive a Peste Negra” (POSTMAN, 1999, p.34). Mas, o que de fato exigiu uma mudança na concepção de “adulto” foi a invenção da impressão com caracteres móveis, no século XV. A prensa tipográfica impulsionou a criação de um novo mundo simbólico para os adultos, uma nova idade que, por sua vez, excluiu as crianças do mundo adulto.

A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este novo mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 1999, p. 34).

Essas mudanças acenavam para um novo sentimento de infância que, simultaneamente, acompanhou a construção de uma nova ideia de adulto, que estava atrelada à criação da prensa tipográfica. O novo movimento trazia, em sua natureza, o deslocamento da fala para a tipografia, acenando para um novo homem: um homem letrado, com uma competência de leitura que possibilitou uma série de modificações na concepção de infância.

O homem letrado ultrapassou a fase da linguagem oral e ampliou conhecimentos em busca da linguagem escrita. Este fenômeno resultou no afastamento das crianças do mundo do adulto, ao qual elas pertenciam, até o surgimento da prensa tipográfica. Daí por diante, a infância e a idade adulta começaram a ocupar lugares diferentes: o mundo adulto começou a aceitar que a criança tinha suas singularidades e não compartilhava da sua linguagem; seu tempo de aprendizado era diferenciado, os desejos, os gostos, as experiências, não eram compatíveis com a vida social de um adulto. Desta forma,

Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo adulto. Na década de 1850, os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social (POSTMAN, 1999, p. 65).

Essa nova concepção excluiria as crianças da imagem do adulto, que refletia sobre os mais jovens, passando a assumir um lugar conhecido como “infância”, que se

caracterizava como um período em que se observava a ausência de conhecimentos da língua escrita. De acordo com Kohan (2007), quando é retomada a discussão da etimologia da palavra “infância”, podemos ver que ela compreende os “não-habilitados”. Seu significado remete a uma incapacidade da fala, a seres que não possuíam um lugar de prestígio na ordem social. Castello e Marsico (2007), explicam que a palavra “*infans*” (infância), contemplava as crianças de até sete anos de idade. Assim, nessa idade, as crianças ainda não adquiriam a capacidade de falar; sua pouca idade não lhes habilitava a testemunhar nos tribunais.

A partir das considerações de Salles (2008), compreendemos que, com o surgimento da imprensa tipográfica, a sociedade se impactou com as letras, porque via um aumento significativo de leitores/as. Diante desse fato emerge a ideia de que as crianças “(...) precisariam de um espaço especial – a escola – onde, separadas dos adultos, pudessem receber orientações necessárias à sua formação moral e intelectual, vindas de um especialista: o professor” (p. 83).

A escola foi inventada como um ambiente simbólico para habitar um novo mundo, com novas informações e outros discursos que exigiam novas desenvolturas e novos comportamentos. Uma ênfase especial é dada à autoridade da palavra impressa, através dos livros e textos escritos. As concepções de verdade estavam nos livros que, de alguma forma, perpetuavam o pensamento intelectual da época. Postman nos explica que:

O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e agora, o “imediate e local”, como disse Mumford. É por isso que não havia necessidade da ideia de infância; porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso, precisariam de educação (POSTMAN, 1999, p. 50).

Desta forma, os pais e professores/as começaram a dar um tom de rigor para os conteúdos das disciplinas voltadas para a infância. A natureza da criança foi subjugada com o objetivo de alcançar uma educação satisfatória e uma alma purificada; e, por sua vez, a escola vinha para propagar os anseios dos adultos. Ghiraldelli (2000, p.9), diz que

a escola, como um lugar especial na modernidade, “(...) não nasceu propriamente para ensinar, mas, antes de tudo, para ser um local no qual a infância pudesse ocorrer”. Assim, a instituição escolar tinha por finalidade transformar em adultos aqueles/as que ainda não eram formados/as como adultos instruídos. Os ensinamentos passaram a ser difundidos entre os/as alunos/as, agrupados/as em uma seleção, por idade. Cada tempo cronológico da vida tinha, nessa perspectiva, um ensinamento ofertado pela escola.

Segundo Postman (1999), “A educação [ficou] quase inflexivelmente ligada à idade cronológica das crianças” (p. 56). Todavia, a escolarização, com base em uma idade cronológica, não foi difundida logo de imediato. As primeiras preocupações da modernidade, quanto à escola, voltavam-se para o domínio de leitura; e o agrupamento por idade veio mais tarde.

Ao atravessar as ondas do oceano atlântico, em direção ao Novo Mundo, nos séculos XIX e XX, duas tendências para pensar a infância vieram na bagagem: tendências que defendiam a concepção lockiana, ou protestante, de infância; e a tendência rousseuniana, ou romântica. E, sobre essas considerações, Postman nos diz:

Para Locke e a maioria dos pensadores do século dezoito, analfabetismo e infância eram inseparáveis, sendo a idade adulta definida como competência linguística plena. Por outro lado, Rousseau escreveu no *Emílio* que “as plantas melhoram com o cultivo, e o homem, com a educação”. Aqui está a criança como planta silvestre que quase não pode ser melhorada pela educação livresca. Seu crescimento é orgânico e natural; a infância requer apenas não ser sufocada pelos extravasamentos doentios da civilização (POSTMAN, 1999, p. 74).

A tendência pedagógica de Locke, discutida por Postman (1999), influenciou algumas questões acerca da infância, pois defendeu que, quando o homem nasce, sua mente é vazia como uma caixa, uma folha em branco, uma tábula rasa, que tem capacidade de aprender. Desse modo, para Locke, o conhecimento era ofertado pelo mundo ao nosso redor; e as pessoas, os pais e mestres se encarregavam da transferência de ensinamentos às crianças.

Assim, “(..) a *tábula rasa* de Locke criou um sentimento de culpa nos pais, em relação ao desenvolvimento de seus/suas filhos/as e forneceu as bases psicológicas e epistemológicas para fazer da educação esmerada das crianças uma prioridade nacional” (POSTMAN, op.cit., p.71). Esse sentimento de culpa era bem comum entre a classe comerciária, que detinha maiores acessos e condições econômicas para a criação dos/das filhos/as.

Uma segunda influência, no âmbito intelectual, que respingou sobre a infância no século XVIII, segundo Postman (1999), foi Rousseau, que buscou, em seu discurso, defender duas ideias importantes: “A primeira, foi persistir na afirmativa de que a criança é importante em si mesma e não um meio para um fim” (p.72); a segunda ideia trata da infância como “[...] o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do estado de natureza” (p.73). Rousseau contribuiu para ampliação da ideia de infância, ao mostrar que a vida emocional e intelectual da criança deve ser considerada, não como um entendimento do adulto para o domínio do mundo infantil; mas, por se traduzir no estágio que mais aproxima o homem do estado de natureza.

As duas concepções existentes, protestante e romântica, possuíam diferenças nos modos de pensar a infância, porém, comungavam de uma preocupação em comum: o futuro. Locke e Rousseau acreditavam que era necessária uma orientação do adulto sobre o futuro das crianças.

A diferença entre estas duas concepções pode ser entendida através das metáforas empregadas pelos autores.

Não creio que tenha sido muito notado, por exemplo, que a metáfora lockiana da mente como folha em branco descreve precisamente a conexão entre infância e material impresso. De fato, a tábula rasa vê a criança como um livro inadequadamente escrito que se encaminha para a maturidade à medida que as páginas são preenchidas. Não há nada “natural” ou “biológico” neste processo. É um processo de desenvolvimento simbólico: sequencial, segmentado, linguístico. Para Locke e a maioria dos pensadores do século dezoito, analfabetismo e infância eram inseparáveis, sendo a idade adulta definida como competência linguística plena. Por outro lado, Rousseau escreveu no Emilio que “as plantas melhoram com o cultivo, e o homem com a educação” (...) A educação era, para Rousseau, essencialmente um processo de subtração; para Locke, um processo de adição. Mas, quaisquer que sejam as diferenças entre estas duas metáforas, elas têm em comum uma preocupação com o futuro (POSTMAN, 1999, p.74).

Neste sentido, a orientação do adulto sobre as crianças, para o futuro tornou-se, a partir do iluminismo, um meio para a formação do homem para a humanidade. A escola assumia o papel de ensinar tudo o que a razão tinha descoberto. Postman (1999), sinaliza que no final do século XIX, o surgimento de mais duas correntes influenciaram as discussões a respeito da educação e da infância neste século.

Freud e Dewey cristalizaram o paradigma básico da infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna, cujo ego e individualidade devem ser preservados por

cuidados especiais, cuja aptidão para o autocontrole, a satisfação adiada e o pensamento lógicos devem ser ampliados, cujo conhecimento da vida deve estar sob o controle dos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de um encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocados – na verdade são sufocados – com risco de não alcançar a maturidade adulta (POSTMAN, 1999, p. 77).

De acordo com Postman, Freud e Dewey representaram uma tessitura sintética das discussões teóricas sobre a infância, do século XVI até o século XX. Assim, a infância chegou a ser vista como uma garantia inata, biológica de cada ser humano, que estava para além das condições econômicas e sociais. O discurso biológico dominou muitos séculos, sobre as questões da infância, como elemento construído pela cultura.

Diante destas considerações, cabe-nos perguntar: o que constituiu o argumento básico, em torno da modernidade, para a infância e as crianças? Primeiramente, considerando nossas discussões, até aqui percebemos um certo monopólio do conhecimento na categoria do biológico e uma expressa separação entre as crianças e os adultos. Os adultos já dominavam o mundo impresso; então precisava de uma escolarização para a criança que ainda não conhecia ou dominava a imprensa.

Segundo Postman (1999, p.78), “(...) o moderno paradigma da infância é também o moderno paradigma da idade adulta”. Significa dizer que alguns discursos modernos buscaram uma representação adulta para a criança. Na modernidade faltaram discussões acerca das singularidades, especificidades, produções de cultura pelas crianças. O adulto reforça um pensamento de controle sobre a vida infantil: o tempo de escolarização, o tempo do brincar, entre outras posturas planejadas pelo universo adultocêntrico.

A mesmidade de olhar, a partir de uma forma universalista, uniforme e controladora para a infância, é uma tendência moderna que, muitas vezes, limita e condiciona o olhar. A seguir, vamos discutir a necessidade de voltar a olhar para as questões sobre a infância na contemporaneidade.

## 2.5 INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: ROMPENDO COM NOSSA MESMIDADE

O desejo de falar sobre a infância na contemporaneidade é um desafio para escritores adultos, porque, mesmo com tantas discussões, ainda procuramos ou tentamos encontrar um padrão para a criança. Às vezes, até selecionamos o que é apropriado para

o mundo infantil. Essa conduta parece que ainda é herança de outro momento que privilegiava os padrões, as verdades absolutas, os modelos exatos que se encaixavam em quaisquer situações. Mas, será que precisamos de homogeneidade para o mundo infantil? Uma homogeneidade sobre a ideia de infância contrapõe-se ao que pensamos, de acordo com as singularidades e potenciais inventivos que acreditamos dela emergir. O termo “singularidade” não significa um isolamento da infância, mas, indica que a criança, na relação com os outros sujeitos sociais, tem a possibilidade de produzir outros modos de viver, pensar, agir.

Skliar (2003, p.20), nos convida a “(...) voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que vimos, desapixonadamente”. Compreendemos a criança como o outro que, historicamente, foi silenciado; que, possivelmente, em nome da ordem, do normal, do padrão, deixou de sonhar, experimentar. O adulto pensa que sabe o que é melhor para a criança. Assim, para Kohan (2005), os nossos saberes sobre a infância nos afastam dela. O que um adulto pode entender de um desenho, de uma brincadeira, de conversas de uma criança, se não se abre ao novo, a outras possibilidades, a outras formas de invenção que este adulto nem sempre está habilitado a dizer? Muitas vezes, os adultos, pelas demasiadas atividades cotidianas, não param para olhar bem as singularidades da infância. Então, voltar a olhar bem

É voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda humanidade (SKLIAR, 2003, p.20).

O autor nos convida a voltar a olhar a criança desarmando-nos de nossa mesmidade, tentando olhar para além do que é dado, pois o que a normalidade nos apresenta parece ser o correto, o mais provável, dando-nos uma segurança para uma linearidade da ordem social. Mas será que, na desordem, também não se produz? A criança é o/a outro/a, que existe, que precisamos conhecer, ousar para, a partir dele/a, reinventar e ressignificar nossos pensamentos. Dar a oportunidade do gesto da escuta.

Neste sentido, Kohan (2009), sinaliza que pensar a infância é “(...) abrir-se, desde o início, a outras línguas, não apenas nas palavras, mas, sobretudo, no pensamento e na vida” (p.60). Falar da infância é uma possibilidade de fugir dos modos hegemônicos de

compreender o mundo; é outra via, outro lugar, que abre uma nova oportunidade de ser e viver de outras formas. É uma alternativa para cada ser humano criar e ser diferente dos modelos que, muitas vezes, são impostos à criança. A infância, neste contexto, não se renderia às vozes hegemônicas. A criança não se resume na fala do adulto; para pensar a infância é preciso "(...) desaprender o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade" (KOHAN, 2007, p. 19).

Deste modo, elegemos alguns modos de olhar e pensar a infância para os tempos atuais, sabendo que é um desafio falar sobre ela, pois é complexa e, tampouco, queremos ou podemos traduzí-la em alguns termos. É necessário colocar em suspenso a normalidade, pois "(...) o problema não é o anormal, a anormalidade e, sim, a norma, a normalidade e o normal" (SKLIAR, 2003, p. 35). Por isso, a infância, na contemporaneidade, é uma brecha que escapa da mesmidade, da normalidade, por constituir/compor subjetividades moventes que se relacionam com o mundo, produzindo e criando outros sentidos. Não precisamos significar ou quantificar a infância; só concebê-la como o "outro", que não precisa ser igual, mas, agrega valores e possibilidades outras.

Para fortalecer a discussão sobre a infância, trataremos algumas questões relativas ao tempo, considerando que esse é um estudo que nos ajuda a compreender o desenvolvimento da criança, considerando a temporalidade nas dimensões do *chrónos*, *kairós* e *aión*.

## 2.6 TEMPO, TEMPO, TEMPO: CHRÓNOS, KAIRÓS E AIÓN.

É sabido que o tempo está intimamente ligado à vida humana. Ele conta, cronometra nossas ações no dia-a-dia, muitas vezes até o perdemos de vista. Nem sentimos e ele acontece; outras vezes, ele nos aprisiona a cada milésimo de segundo; e nos deixa atentos a cada instante. Enfim, é inegável a presença do tempo na vida cotidiana. Porém, quais as dimensões de temporalidade que sustentam alguns discursos acerca da infância?

Para tentar levantar algumas sugestões para a questão acima, precisamos entender que não ignoramos o tempo numa dimensão cronológica, mas, vislumbramos outras discussões para o mesmo; pois a infância nos possibilita "(...) ampliar os horizontes da

temporalidade” (KOHAN, 2007, p. 86). Assim, podemos voltar a olhar bem a partir de outra ótica, considerando o tempo e suas ligações com a vida humana e com a produção de sentido. Com objetivo de “ampliar os horizontes da temporalidade”, Kohan (2007), busca, entre os gregos clássicos, algumas noções terminológicas relacionadas ao “tempo”: *Chrónos* (contínuo e sucessivo), *Kairós* (relacionado ao momento, à oportunidade) e *Aión* (intensidade da vida humana).

Segundo Kohan (2007, p. 86), entre os gregos temos algumas palavras para se falar sobre o tempo. “A mais conhecida entre nós é “*chrónos*”, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define “*chrónos*” como “[...] o número do movimento segundo o antes e o depois” (Física IV, 220a)”. Assim, o tempo, nesta perspectiva, é quantidade, uma relação de “mais ou menos tempo”; uma noção de possuir “mais ou menos tempo” para realizar uma tarefa, uma pessoa com “mais ou menos tempo” em relação à outra. No entendimento de “*chrónos*”, “(...) a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (KOHAN, 2010, p. 132).

O tempo cronológico aprisiona a infância, pois é uma adição entre passado, presente e futuro; e limita ao presente o que já foi realizado (passado) e o que ainda será realizado (futuro). Uma segunda palavra é *Kairós*, “(...) que significa medida, proporção, e, em relação com o tempo, momento crítico, temporada, oportunidade” (KOHAN, 2007, p.86). O *chrónos*, é um tempo organizado, sucessivo e etapístico; o *Kairós*, é um momento oportuno; não é comparado a outro momento, mas, é uma medida do tempo que pode não vir a se repetir, uma temporada que passa. Um terceiro tempo é o *Aión*, que é visto, como “(...) intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva; mas, intensiva e qualitativa, o tempo da experiência e do acontecimento” (KOHAN, 2010, p.132). Segundo este teórico (2007, p. 86),

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta essa palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión*” é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”), seu reino é o de (*aión-país*) e poder-infância (*basileíe-país*). Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que a criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.

Neste sentido, a infância não é compreendida no viés cronológico, mas, é uma experiência humana que acontece numa temporalidade não numerável. A criança brinca, experimenta, vive a intensidade da infância. O tempo, muitas vezes, é retratado na escola como uma questão decisiva, para o/a aluno/a aprender algumas questões da vida escolar. Essa visão faz parte de uma lógica temporal, das idades cronometradas. Porém, o tempo da criança é o da experiência, do agora, da valorização do tempo presente. Se a escola segue um pensamento etapístico, a criança resiste a isso e brinca com os números. “No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade; mas intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico*” (KOHAN, 2007, p. 87).

A infância, quando considerada na temporalidade *aión*, não reduz a criança apenas a uma fase, a uma etapa quantificável, como se os números determinassem a vida, o modo ser e agir em tal momento da existência. A força infantil contrapõe-se a essa ideia de quantificação e marca uma relação com o tempo, de movimento intenso e significativo para ser criança. A infância é caracterizada por outra lógica temporal, que nem sempre o adulto pode entender. Assim,

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2005, p. 252).

De certo modo, o tempo mensurável, cronológico, que determina o tempo para todas as ações humanas, impossibilita olhar para a infância e para a sensibilidade de conseguir enxergar a criatividade dos traços dos desenhos da criança, a sinceridade nos gestos e brincadeiras. Segundo Koan (2007) a infância não é uma redução à questão cronológica, ela está para além, pois é uma condição da experiência. Ser criança é uma condição da experiência, não considerada pelo “tempo *chrónos*”. O autor nos convida a ampliar nossos horizontes de compreensão sobre a temporalidade do universo infantil. A escola de Educação Infantil, que agora recebe as crianças mais cedo, aos quatro anos de idade, de forma obrigatória, na matrícula dos/as pequenos/as, também é organizada como a vida em sociedade: uma organização com base num tempo cronológico, chamado de

“tempo *chrónos*”; mas, entendemos a necessidade de ampliação com o tempo *aíon*, o tempo da experiência.

Quando falamos em infância, a experiência assume um papel importante, porque a própria infância é condição da experiência e da construção da história. Agamben (2005), sugere que sem a infância, o homem seria a natureza no seu estado bruto. A infância oportuniza a construção da história pela linguagem; pois, através da infância, a linguagem se constitui. A infância desapega-se do estado original da natureza e produz cultura; assim, é condição da existência humana, passando pelos tempos “*chrónos*” e “*aíon*”. Deste modo, não excluimos o tempo “*chrónos*”; mas, privilegamos um outro movimento de tempo, que é intenso, é experiência, não tem idade, é vida potente: o tempo “*aíon*”.

A seguir, nos debruçaremos sobre duas lógicas temporais que comumente circundam os projetos de educação para as crianças em nosso meio social: de um lado, a *infância majoritária*, classificada como um momento de um tempo linear da história; e de outro lado, a *infância minoritária*, que aposta no tempo em *devir*, dos acontecimentos e atravessamentos provocados pela força da experiência, que irrompe com a normalidade.

## 2.7 DUAS POSSIBILIDADES DE TEMPORALIDADES PARA A INFÂNCIA: “HISTÓRIA” (INFÂNCIA MAJORITÁRIA) E “DEVIR” (INFÂNCIA MINORITÁRIA)

Não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal.

G. Deleuze - F. Guattari, Mil Platôs, 1997a, p. 69.

O filósofo francês contemporâneo, Gilles Deleuze, nos ajuda nesta discussão sobre a temporalidade da infância, pois ele diferencia duas formas de temporalidade: a história e o devir (DELEUZE, 1992, p. 210). Por “história”, o autor compreende que é o agrupamento de condições de uma experiência, ou de experiências já vividas. É um tempo linear, sucessivo, favorável à reprodução de experiências e/ou acontecimentos.

Assim, a história é um tempo contínuo, que nos remete à ideia de “*chrónos*”, um tempo quantificado por cronômetros, um tempo das majorias, ou seja, da infância majoritária. Por outro lado, é apresentada uma caracterização sobre o tempo descontínuo/das minorias: é o *devir*, que pode ser comparado ao tempo *aíon*, à

possibilidade de viver a intensidade da experiência, através de uma ruptura com os discursos homogêneos, um lugar de expressão das minorias, uma alternativa de fuga, a infância das minorias.

A partir desses pensamentos, Kohan (2004), problematiza a infância majoritária, que está associada a uma infância do tempo cronológico, que supervaloriza a história e sua continuidade sucessiva; problematiza as fases e/ou etapas da vida da criança, que seleciona e transfere saberes; responde aos anseios de uma infância padronizada, que se encaixa nos discursos e saberes da ciência; há um domínio sobre ela, há respostas para alguns eventuais problemas que venham a surgir; enfim, é a infância que o adulto conhece e domina.

Já a infância minoritária segundo Kohan (2004, p. 63), “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 63). Não segue a linearidade imposta pela história, pois é construtora de história; cria e reinventa. Uma infância, enquanto experiência minoritária, não segue as lógicas de quem diz conhecê-la. É uma infância que não é depósito, que recebe tudo sem questionamentos; ao contrário: ela questiona, problematiza e sugere outros pensamentos.

Desta forma, a *infância do devir*, é a da singularidade, é a das vivências das experiências e dos acontecimentos, que podem romper com o cronômetro da história, criando uma nova escrita. Não há um determinismo linear; há alternativas de um novo começo, de uma quebra paradigmática. Assim, as rupturas em pensamentos tradicionais, nem sempre são bem vistas. Por esta razão, o *devir* é uma alternativa minoritária.

Segundo Deleuze e Guattari (1997a, p. 174), o que define as maiorias são os modelos postos como o padrão. Por outro lado, as minorias são definidas por um movimento processual que não se resume, não se limita, nem se identifica como o padrão. Essa dinâmica das minorias, acena para o *devir*. De certo modo, essa é uma característica do nomadismo. Para Deleuze e Guattari (1997b, p. 50-54), “(...) ser nômade é alcançar velocidade, movimento absoluto, pode-se ser nômade sem sair do lugar”. Esse é um movimento que foge dos padrões, do controle, de uma intenção unificadora, reducionista e totalizadora; é movimento que gera uma força de resistência, de rupturas. Neste sentido, a infância ou a criança não são resumidas em acontecimentos; mas, como uma possibilidade de pensar o *devir-criança*.

Continuando sua discussão, esses teóricos dão mais privilégios à geografia do que à história, justificando que sua “(...) ontologia é cheia de planos, segmentos, linhas, mapas, territórios, movimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 83). Assim como as diversas formas de vida, os seres humanos perpassam, ao mesmo tempo, espaços opostos, entrelaçados, cruzados: a *macropolítica*, de um lado, e de outro, a *micropolítica*. Na macropolítica temos os segmentos molares, princípios de dicotomia e eixos de concentricidade. Nos espaços da micropolítica temos os segmentos moleculares, onde as binaridades vêm de multiplicidades; e os círculos, não são concêntricos.

A macropolítica e a micropolítica são espaços que compõem o contexto social. Estamos nos dois espaços simultaneamente. Ao vivenciar um espaço macropolítico ou micropolítico, habitamos automaticamente o outro espaço. Assim, os espaços macro e micro ocupam/contemplam toda a dimensão política. Deleuze entende que o que vai diferenciar uma política de outra, ou um espaço do outro, é a massa, o fluxo e a vibração (1997a, p. 95).

Todavia, na macropolítica temos os segmentos molares numa dimensão que é totalizadora, centralizadora, reducionista. Em contrapartida, na micropolítica temos os fluxos moleculares, que servem como fuga da política centralizadora e autoritária. É permitida, aos indivíduos, uma conexão com a diversidade e a possibilidade de transbordar as regularidades, de escapar da captura, da totalização. Apesar destas considerações, esses espaços não são unilaterais em uma sociedade, instituição ou indivíduo; os dois espaços articulam-se, complementam-se e se atravessam.

O possível antecipa o real, na macropolítica; e o real, de acordo com um projeto político, atualiza o possível. Assim, na macropolítica, o possível dá sentido à dinâmica da política. Como vimos no capítulo anterior, só para exemplificar, Platão defendia uma macropolítica, porque sua ideia de infância era vista como uma etapa de possibilidade de transmitir os ideais de justiça, bem e beleza, através de uma fantasia pedagógica.

Já, na micropolítica, o que se apresenta como resultado, é o possível. Desta forma, configura-se como uma política que revoluciona, que faz acontecer. Ela não serve para uma atualização de um projeto; mas, questiona as possibilidades, e as experiências. Nesse movimento surge a criação de novas possibilidades, possíveis vidas e políticas. Essa ideia não parte da infância como o *vir a ser* e, tampouco, molda uma educação para transformar a infância, numa atualização de potencialidades já pensadas. A partir da micropolítica

emergem novas forças infantis, que implicam no *devoir criança*. Há uma criação do possível pelo *devoir*, pela experiência, pela vida cotidiana, pelos acontecimentos que não são programados.

Acima vimos as diferenças entre “*chrónos*” e “*aión*”, *história* e *devoir*, *macro* e *micropolítica*, que nos auxiliam no pensamento sobre a infância. De certa forma, em nossa sociedade, temos a existência de duas infâncias. A infância majoritária, obedece a uma ordem cronológica, que se preocupa com as etapas de desenvolvimento, da história, das maiorias. Desde Platão, nessa infância a educação é atravessada por padrões, modelos que seguem um projeto político. É a infância das maiorias, que se ocupa em seguir um tempo de progressão etapístico, numa sequência de fases: bebês, crianças, adolescente, jovens e velhos. Assim, é uma infância que vem sendo representada em diversos campos, como a instituição das políticas públicas, englobando as leis, resoluções e outros mecanismos legais para reafirmar o projeto de sociedade predominante.

Já a infância das minorias, que não ocupa os mesmos espaços da infância das maiorias, está situada em um movimento de outra temporalidade, em uma geografia de outros espaços. Esta é uma infância que possibilita a ruptura dos padrões estabelecidos com a própria história; que movimenta a revolução através da resistência e da criação; que muito valoriza a experiência, mais do que uma mera transmissão, ou um lugar para o acontecimento. Essa infância consiste numa possibilidade de fuga; finda com um tempo histórico; finda com forças concêntricas, reducionistas e totalizantes, como os discursos: “crianças sem limites”, “o melhor aluno”; “a criança mais ou menos comportada”, “esse menino não tem jeito”; entre outras expressões que vão tentando rotular a infância. Segundo Kohan (2007):

O *devoir* instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o *devoir* não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. *Devoir-criança* não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. *Devoir* é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provocam uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica (p.95).

A infância do *devoir* não ocupa os discursos dominantes, mas, impulsiona para a infância da intensidade, uma experiência intensa de experimentar o mundo, não nos lugares conhecidos da normalidade ou nos mesmos lugares. Não se sabe o que vai

acontecer, pois é um mundo desconhecido, que nos propõe a descoberta. Segundo Kohan (2007), vivemos as duas infâncias, as duas temporalidades; as duas compõem duas linhas que se atravessam, que se tocam; mas, uma não nega a outra.

Não estamos preocupados em julgar as infâncias, ou dar mais crédito a uma ou à outra. Não temos a intenção de modelar receitas prontas para educar crianças; seria uma ousadia impossível, a nosso ver. Procuramos discutir posições ontológicas e políticas sobre infância, não numa pretensão de indicação, de como deve ser cada uma; mas, no sentido de abrir as janelas para as possibilidades que essas infâncias agregam.

### **3 DO AMPARO E ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: ALGUNS PONTOS CONSIDERADOS SOBRE A HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL**

Historicamente a educação da criança brasileira menos favorecida foi marcada pela desigualdade, pelo abandono, pelo silêncio e ausência de direitos; enfim, pela invisibilidade. O professor profissionalizado, que consideramos ter um significado no processo educativo e pedagógico, também foi negado, ao longo do tempo, ao cuidar e educar as crianças. Com a chegada dos “invasores portugueses”, o contexto educacional do Brasil sofre grandes alterações; vivenciamos um período crítico no que diz respeito ao amparo e à assistência à criança. Havia, na época, muitas crianças abandonadas; sobretudo, crianças negras e mestiças. Diante desta situação, o governo português, de acordo com Farias (2005), passou a destinar uma quantia monetária ao acolhimento dessas crianças e às amas de leite e/ou cuidadoras, que assumiam o processo de amparo. Não se localiza uma preocupação com a educação dessas crianças, mas, sim, uma política de assistência que perdura por um bom tempo, na história.

Nessa direção, Farias (2005), nos relata que havia uma disparidade entre a criança da casa grande e a criança escrava da senzala. As pequenas nobres recebiam uma educação jesuítica, de cunho religioso e de instrução das primeiras letras; mas, as pequenas escravas não tinham direito à educação; recebiam, apenas, alguns ensinamentos característicos da catequese e, mesmo aos seis anos, já eram direcionadas aos trabalhos escravos. É com um tom de desigualdade que vai se construindo a história da Educação Infantil em nosso país.

Ao longo do século XIX, houve um deslocamento de ações religiosas de caridade para um cenário de assistência social, com iniciativa do governo. O estado vinha se “preocupando” com a criança, pois, no modelo político republicano, que se instalou no final do século e começou a ganhar fôlego, ideologicamente a criança era compreendida como o futuro da nação. De acordo com Irene Rizzini (1997), no ano de 1888, os dirigentes do país, através de um projeto oficial, começaram a acompanhar as condições higiênicas, de sono, de alimentação, nas “Rodas de Exposto”, que consistiam em um instrumento de utilidade para abandonar as crianças recém-nascidas da época. Esses instrumentos eram encontrados em obras religiosas e/ou de caridade. E, logo mais, o

Estado tomou, como responsabilidade, a função de zelar pela educação das crianças, acreditando que o futuro da nação estava com os pequenos.

Assim, percebemos que o atendimento à infância no Brasil teve, em seu berço, o assistencialismo. “(...) até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas, longe da mãe, em instituições como creches ou parques infantis, praticamente não existia no Brasil” (OLIVEIRA, 2011, p. 91). Conforme Kramer (2003, p. 49), as primeiras iniciativas, que se mostraram preocupadas com a criança, partiram de movimentos higienistas, que tinham como objetivo reduzir a mortalidade infantil. Este fato tinha origem em duas causas:

(...) uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos, ou destes com os senhores. A segunda se referia à falta de educação física, moral e intelectual das mães ou, mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel) (KRAMER, 2003, p. 49).

Em 1889 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, com o objetivo de:

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 2003, p. 52).

Conforme Kramer (2003), paulatinamente, as ações realizadas pelo Instituto foram se ampliando para campanhas de vacinação, para o controle de epidemias e redução da mortalidade infantil, para o oferecimento de palestras sobre os cuidados com as crianças e para as discussões sobre a creche e a infância; e entre outras preocupações que marcavam o contexto da época. Com a mesma dinâmica de inauguração do Instituto, a equipe que o encabeçou, criou, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, uma extensão do projeto inicial, que agora responsabilizava o Estado pelo atendimento das crianças abandonadas e pobres, que não podiam e nem sabiam se defender sozinhas.

De acordo com Oliveira (2011), simultâneo ao contexto citado, emergiam várias escolas e jardins de infância, devido às fortes influências americana e europeia, que chegavam ao Brasil na bagagem dos imigrantes. Entre os anos de 1875 e 1877 foram

inaugurados, no Rio de Janeiro, os primeiros jardins de infância de cunho privado, que, em alguns casos, foram construídos pelos imigrantes europeus, para assistência aos/às seus/suas filhos/as.

Somente anos depois, surgiram os primeiros jardins de infância como uma iniciativa pública; estes, também, eram voltados para assistência das crianças mais pobres. Conforme Oliveira (2011), nesse período, a preocupação com os/as menores das camadas sociais mais pobres, também eram frequentes na imprensa e nos debates legislativos.

Neste momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

Assim, no final do século XIX, o assistencialismo e a proteção da infância foram molas propulsoras para a agenda de inauguração de instituições, com finalidade de cuidar das crianças em diversas dimensões. O que mais vimos, nesse século, foi o aparecimento de programas compensatórios, que impulsionavam a criação da pré-escola como solução de problemas, como: fatores médico-nutricionais (ambulatorios obstétricos e pediátricos), assistenciais (direitos, legislação), psicológicos, culturais e educacionais.

Com a chegada do século XX, os centros urbanos passaram por um processo de urbanização e industrialização, traduzindo-se em transformações nos cenários político, econômico e social. Essas mudanças, ocorridas no Brasil, eram simultâneas ao movimento internacional. Desse modo, no decorrer do século XX, o avanço da indústria era nítido e, conseqüentemente, a entrada da mulher contribuía para tal avanço. Então, os serviços de atendimento à criança começaram a fazer parte de reivindicações populares. No cenário histórico da Educação Infantil, havia uma indefinição do perfil das pessoas que deveriam trabalhar com essa etapa da Educação Básica, pois não era exigido um nível de formação para atuação com as crianças.

O avanço da indústria levou as mulheres para dentro das fábricas. E, como até então, quem cuidava dos/as filhos/as era a mãe, com a ausência materna no lar, as crianças eram deixadas com as criadeiras, que, mais tarde, eram chamadas de “fazedoras de anjo”. Essas criadeiras eram chamadas assim, por motivo dos índices de óbitos de crianças por elas atendidas (OLIVEIRA, 2011). Houve muitos movimentos de reivindicação para

melhores condições de trabalho das mulheres. Na pauta de reivindicação, estava a criação de lugares de atendimento à criança.

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas [...] Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Criança [...] Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins da infância (OLIVEIRA, 2011, p. 97).

Com as cidades inchadas com o elevado número de habitantes, a infraestrutura não comportava o avanço; os centros urbanos careciam de elementos básicos como: saneamento básico, moradias. A falta desses elementos favorecia a explosão de epidemias; assim, cada vez mais, fazia-se necessária a criação de paliativos que amenizassem a situação de caos social. Um desses paliativos sanitaristas foi a creche, uma vez que os sanitaristas tinham o controle da vacinação das crianças, entre outras ações. De acordo com Oliveira (2011), outra ação sanitarista foi a fundação, em 1923, da Inspetoria da Higiene Infantil, transformada, em 1934, em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Neste sentido, a partir de Oliveira (2011), entendemos que a Educação Infantil, em sua gênese, no Brasil, inicia com finalidades nítidas de medicalização da assistência à criança, com o higienismo, com a filantropia; não com um objetivo de educação das crianças. Esse cenário fica mais evidente quando percebemos que, os que tomavam a iniciativa de atendimento, eram quase sempre conectados ao Ministério da Saúde, da Previdência e da Assistência Social. Assim, vemos que a criança era compreendida como um ser que necessitava somente de assistência médica, de amparo e proteção.

### 3.1 EM BUSCA DE UMA INFÂNCIA DE DIREITOS: AS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Nas três últimas décadas do século XX emergem outros olhares para a infância no Brasil. O país passava por debates e marchas que caminhavam para a redemocratização. A educação da criança era uma das pautas do cenário de reivindicação. As camadas populares gritavam pela erradicação das desigualdades sociais, mais participação popular no projeto de gestão do Estado e mais qualidade no atendimento às crianças.

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), até meados dos anos de 1970, as crianças de 0 a 3 anos não eram atendidas pelo sistema educacional brasileiro, ficando o atendimento a cargo das instituições de saúde e assistência social. Essa defasagem aconteceu porque a expansão da Educação Infantil ocorreu lentamente; o sistema só atendia, até então, poucas crianças de 4 a 6 anos de idade.

Diante da leitura feita por Kramer (2005), é notório que durante a década de 1970 as ações de políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil tinham uma abordagem compensatória. A educação da criança, para a instância federal, era, naquele momento, uma discussão ainda jovem, pois já havia uma discussão sobre as questões de saúde da criança e, não propriamente, sobre a educação. Nesta direção, Oliveira (2011), diz que, no ano de 1974, foi criado, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), um Serviço de Educação Pré-escolar e, no ano seguinte, a Coordenação de Educação Pré-escolar. Esses mecanismos apontados pelo MEC, entre outras medidas, tinham o objetivo de garantir mais acesso à escola para a população marginalizada.

Em 1974, uma fundação chamada Legião Brasileira de Assistência – LBA, apresentou uma proposta intitulada de “Projeto Casulo”, que viabilizava atender um grande contingente de crianças para possibilitar a entrada de mais mulheres (mães) no mercado de trabalho e potencializar a renda das famílias. O projeto consistia numa ação assistencialista, de cunho privado, que também teve convênios com o setor público (MEC), para combater a pobreza. De acordo com Kramer (2003), o projeto foi expandido para todo o território nacional, através de convênios com as redes de ensino municipal e parcerias com instituições privadas, atendendo crianças de baixa renda. O projeto teve, em 1980, uma significativa repercussão, pois os espaços que eram tomados para a sua execução, em muitas situações, não tinham condições físicas para atender às crianças. Também não havia, nesse momento, uma política de formação para os/as docentes. Em

muitos casos, os/as profissionais sequer possuíam alguma formação para atuar junto às crianças.

Segundo Kramer (2003), esse projeto tinha uma carga horária de 4 (quatro) a 8 (oito) horas por dia. Voltava-se para as atividades consideradas adequadas para a vida das crianças, ficando exposta a oferta de uma educação muito técnica e objetiva para os infantes. No término da década de 70, o cenário econômico favorecia a entrada da mulher nas indústrias, devido ao fortalecimento do processo de industrialização; porém, faltavam espaços para atender aos/as filhos/as das trabalhadoras durante sua ausência, quando elas estavam envolvidas com o atendimento ao mercado de trabalho. Assim, intensificaram-se os movimentos sociais e as reivindicações para o atendimento das crianças das mães trabalhadoras.

Conforme Kuhlmann Jr. (2011), os movimentos socialistas e feministas conseguiram acenar para questão da educação da criança. Ao pensar na educação dos/as filhos/as, esses movimentos passaram, de certa forma, a garantir o direito ao trabalho para as mães. Tivemos uma estimulação/força crescente de empregos para as mulheres; desta forma, a classe média também começou a matricular seus/suas filhos/as nas creches e pré-escolas, dando legitimidade social para estas instituições. O autor ainda aponta que, no início dos anos 80, foram elaborados alguns documentos, pelos membros do MEC; estes tratavam sobre a educação da criança de 0 a 6 anos. Em 1981, foi publicado o parecer do Conselho Federal de Educação, que trazia as normas orientadoras para um sistema público de Educação Infantil, contemplando crianças de 0 a 6 anos. O que temos de significativo nesse parecer é que a educação já dava brechas para o acolhimento desse público, mesmo com as crianças, de 0 a 3 anos, tendo seu atendimento restrito ao mistério da Saúde.

Muitos movimentos lutaram pela volta da democracia no Brasil. Em especial, tivemos os grupos representados pelas mulheres, trabalhadoras, que não cansavam de reivindicar as creches e as escolas nos bairros; grupos, muitas vezes, ligados a movimentos religiosos, que saíam em defesa de crianças e adolescentes em situação de risco. Esses movimentos empurravam para as academias a ampliação de discussões sobre o processo educativo das crianças de 0 a 6 anos. E também foram de extrema importância para as mudanças e criação de políticas, em nível nacional, para a concepção da criança como sujeito de direito. Desse modo, no Brasil, o atendimento à criança começou a ter

um pouco de visibilidade no final do século XX, na década de 80, com algumas ações do Estado. Assim, Kramer (2003, p. 22), mostra a ampliação das escolas durante 1980:

[...] com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública recrudescem em todo o país. As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais e aumentam as pressões para que o Estado reconheça, cada vez mais, a educação pública, em todos os níveis, como sua responsabilidade e dever. O direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores e trabalhadores em geral.

As vozes dos movimentos sociais, que clamavam pela redemocratização do país, pela democratização da educação, culminaram no Programa Nacional de Educação Pré-escolar de 1981, criado pelo MEC. Mais tarde outra grande conquista, para a população brasileira, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugurou legalmente o reconhecimento da educação da criança, em creches e pré-escolas, como um direito constitucional e dever do Estado, garantindo, também, um/uma profissional qualificado para a oferta de uma educação de qualidade.

De acordo com Didonet (1992), o Programa Nacional de Educação Pré-escolar trouxe como parâmetro, o compromisso oficial, de caráter normativo, com a educação da criança de 4 a 6 anos, delineando metas e estratégias para esse atendimento. O programa lançou diretrizes específicas, como também, sinalizou, para os estados e municípios, a formulação de programas voltados para a educação das crianças, com embasamento no programa nacional.

Os movimentos que promoviam discussões pelo direito da criança, a um atendimento educativo com qualidade, impuseram suas discussões para o parlamento; assim, as discussões chegaram ao legislativo. Nessa direção, a conjuntura política educacional do Brasil, ganhou, em 1988, a promulgação da Constituição Federal, fortalecendo o atendimento de crianças em creches e pré-escolas. Para um maior esclarecimento, Oliveira (2011, p. 115), nos diz que as “(...) lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988”. Temos, assim, um registro da história, que muito importou para a criança, pelo reconhecimento do seu

direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência nos espaços escolares.

Para a construção do texto da Constituição houve estudo e discussões para elaboração de uma possível legislação que atendesse às vozes dos movimentos; entretanto, nem todas as pautas que haviam sido tratadas naqueles movimentos, foram postas no texto final deste documento. Com a chegada da década de 1990, tivemos, como uma marca da conquista do direito da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que retoma e dá ênfase a alguns preceitos da Constituição de 1988. O ECA fortaleceu os direitos da criança e do adolescente, inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da sua proteção integral; assegurando-lhes, por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O ECA estabelece a proposta de efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, garantindo, de forma legal, a proteção de crianças e adolescentes, de maus tratos, da exploração sexual e do trabalho. Desse modo, o art. 53, do ECA, prevê que “(...) a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Esse documento estabelece que crianças e adolescentes sejam sujeitos de direitos, garantindo uma proteção integral dos mesmos; e assegura:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Assim, houve e há uma preocupação com os direitos sociais e pessoais, visando à formação de sujeitos cidadãos, que viviam e vivem no meio social. Como já pontuamos, a década de 90 foi bastante fértil para as políticas voltadas para a Educação Infantil. Como exemplo, tivemos, em 1993, a criação da Comissão Nacional de Educação Infantil – CNEI, com a incumbência de alicerçar a formulação e implantação de políticas, com foco na Educação Infantil. Com essa iniciativa, o MEC caminhou no reconhecimento das

instituições que atendiam e atendem à educação das crianças, valorizando-as pelo seu trabalho profissional, pela sua exigência com a formação docente, considerando, sobretudo, o nível social das crianças dessas instituições.

Entre tensões alavancadas pelos movimentos sociais, o MEC abre as portas para debates e estudos para formulação de uma política de Educação Infantil no Brasil. Desse modo, em 1994 foi publicada por este Ministério, a Política Nacional de Educação Infantil; um texto legal que apresentou os eixos norteadores para a educação da criança de 0 a 6 anos, em nível nacional. Nesse momento histórico, as pré-escolas faziam parte do sistema de ensino, mas, precisavam de diretrizes legais que garantissem a atenção merecida às crianças; já as creches, ainda não estavam incluídas no sistema educacional, pois eram articuladas à Secretaria de Bem-Estar-Social. Assim justificou-se a necessidade de uma política nacional que incluísse as crianças de 0 a 3 anos.

Houve outra publicação, em 1995, feita pelo MEC, visando apresentar os critérios de acolhimento de crianças em creches, tendo como referência os direitos das crianças. O texto acenou para a organização e funcionamento das creches, esclarecendo a respeito das políticas para esses espaços de atendimento às crianças.

Outro marco significativo, na década de 90, foram as novas discussões aprovadas na LDBEN nº 9394/96, o que, para o campo da Educação Infantil, foi uma conquista histórica, reconhecida em documentos legais. Havia a discussão, com a Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, de colocar a creche no sistema educacional, porém, só através da promulgação da LDBEN nº 9394/96, aconteceu esta colocação. A partir de então, temos, no artigo art. 29, a Educação Infantil como “(...) primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Diante da leitura empreendida acima, foi notório que a orientação legal para a educação da criança, consistiu em considerar essa educação um processo que visasse o desenvolvimento integral, em todas as dimensões. A orientação ainda elucidou que a responsabilidade da educação se daria em um coletivo compartilhado entre família, comunidade e o Estado. Dentro dessa teia de transformações da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) emergiu como

um dispositivo para as questões postas à educação da criança, pois tratava-se de orientações significativas para a prática do/a professor/a.

Os RCNEI's preconizaram, pela primeira vez no Brasil, orientações para a educação das crianças de 0 a 6 anos e para a formação dos/das docentes. Muitas críticas foram levantadas em direção aos RCNEI'S; mas, não inviabilizaram as contribuições, de caráter teórico, para a prática cotidiana. São tratados nos RCNEI'S os conteúdos, objetivos, orientações de metodologias para o atendimento às crianças das creches e pré-escolas. Os/as professores/as de Educação Infantil tiveram acesso a esses Referenciais, nas próprias instituições, por meio de disponibilização do MEC. Apesar das críticas, vemos neles uma possibilidade de organização e reflexão sobre o trabalho docente com as crianças.

O Conselho Nacional de Educação, em 1999, aprovou a Resolução CEB, nº 1, que se configurou como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Este documento, com teor legal de obrigatoriedade, teve como objetivo: integrar as creches e pré-escolas à rede sistêmica de ensino. Frente às problemáticas encontradas na inserção da Educação Infantil, no sistema nacional de educação, ainda nesse mesmo ano, inaugurou-se o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Esta era uma iniciativa de profissionais que trabalhavam no atendimento às crianças; eram militantes que lutavam pelos direitos da criança. Esse movimento foi uma junção de todos os fóruns de Educação Infantil dos estados brasileiros, com intenção de fortalecer essa etapa de ensino, no campo da pesquisa e da produção de conhecimento, como campo de atuação profissional, que estava carente de políticas públicas. Em suma,

(...) Trata-se da necessidade de ampliação das redes, da melhoria da qualidade dos serviços, da efetiva integração aos sistemas de ensino, do direcionamento dos recursos financeiros, da definição de normas para credenciamento e regularização do funcionamento dessas instituições, bem como da exigência de formação adequada de seus profissionais e do respectivo embasamento conceitual consistente. O processo de enfrentamento desses desafios mobilizou participantes de Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil, enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública. Os primeiros encontros de articulação ocorreram durante o segundo semestre de 1999 em Belo Horizonte, Caxambu, Rio de Janeiro e São Paulo respectivamente. Nessas ocasiões representantes de 6 Unidades da Federação debateram a necessidade de definir consensos mínimos em relação ao quadro do atendimento, aos aspectos conceituais e legais, às ações prioritárias, às estratégias de ampliação

das articulações e de apoio financeiro. Desde sua primeira reunião, os participantes do MIEIB compartilham o princípio da não institucionalização do movimento, justamente para preservar seu caráter de movimento social (*Site do MIEIB*).

Nenhuma conquista, ao longo da história da Educação Infantil, se deu sem resistência popular; os movimentos, por meio de lutas em prol dos direitos da criança, conseguiram alguns reconhecimentos legais. Mas, ainda precisamos de mais melhorias para o campo da Educação Infantil e para a educação no geral. Enquanto profissionais da educação, somos desafiados à mobilização para conquista de mais melhorias, tanto para os direitos da criança, como também, por melhores condições de trabalho para nossa categoria.

Registamos ainda, no campo das políticas, uma relevante iniciativa, em 2005, com a elaboração da nova Política Nacional de Educação Infantil, um documento elaborado pelo MEC, no qual são apresentados os principais objetivos para a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos. São eles: o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2005). Uma visão defendida pelo documento é a valorização do papel do/a profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos. Desta forma, a Educação Infantil, pensada em outra dimensão, exige um/uma profissional com um patamar de habilitação e com as responsabilidades sociais e educativas do que se esperam dele/a. Nesse sentido, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “(...) nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 2005).

Para atender a essas demandas relativas ao/à profissional da Educação Infantil, no mesmo ano de 2005, é lançado pelo MEC, o “Proinfantil”. Esse é um programa de formação de professores/as, em nível médio, com atuação em turmas de Educação Infantil, mas, que não possuem a habilitação mínima prevista pela LDBN (1996). É um programa de caráter emergente, por ter um grande número de leigos/as atuando na educação de crianças de 0 a 6 anos.

Entre os diversos textos legais produzidos pelo MEC, surgiram, em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Este documento “(...) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo (...)” de “(...) Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação; e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2006). Diante destas diretrizes, os parâmetros contribuem para implementação de políticas públicas para a Educação Infantil, no sistema educacional.

Também, não podemos deixar de evidenciar a criação, em 2007, do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que passa a financiar toda a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tal medida substitui o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), que só investia recursos no Ensino Fundamental. No tocante à Educação Infantil, houve um ganho bastante significativo, pois, antes, esse nível de ensino ficava a mercê de programas esporádicos do MEC e de precários financiamentos dos municípios e estados.

Mais à frente, em 2009, foram lançados pelo MEC, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, um mecanismo de auto-avaliação da qualidade das instituições, com a finalidade de orientação às práticas pedagógicas, de forma que os direitos e conquistas das crianças fossem assegurados com mais respeito e democracia. Os eixos que nortearam os indicadores de qualidade da Educação Infantil estavam apresentados em 7 pontos: 1. planejamento institucional; 2. multiplicidade de experiências e linguagens; 3. interações; 4. promoção e saúde; 5. espaços, materiais e mobiliários; 6. formação e condições de trabalho dos/as professores/as e demais profissionais; 7. cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Desse modo, esse instrumento legal apresentou-se como uma bússola, de perfil aberto, com direção à organização das escolas, em uma dimensão mais democrática, considerando uma parceria com comunidade, professores/as, pais, para estes/as pensarem a situação da escola e possíveis alternativas na construção/reconstrução do trabalho pedagógico oferecido pela instituição.

No mesmo ano, 2009, também foi publicada, pelo MEC, a 2ª edição dos “*Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das*

*Crianças*”. O documento tratava de critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que diziam respeito, principalmente, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. Como também, tratava de critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (Brasil, 2009). O texto caminhava no sentido de alcançar a qualidade na Educação Infantil, que respeitasse os direitos das crianças e, sobretudo, sua dignidade.

Com o foco na qualidade da Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação, no final de 2009, aprovou a Resolução nº 5, que é uma substituição e ampliação da Resolução do CEB, nº 1/99. Assim, com a nova resolução, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI’s). Esses documentos priorizaram o objetivo de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, o atendimento às crianças ganhou novas finalidades no sistema educacional, orientando o trabalho pedagógico, considerando as especificidades da criança, valorizando as brincadeiras no grupo e as interações. As DCNEI’s orientavam as instituições de Educação Infantil, para que elaborassem suas propostas pedagógicas.

A proposta pedagógica da Educação Infantil, segundo o artigo 8º das DCNEI’s (2009), deveria assegurar:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição, ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

As DCNEI’s têm um perfil voltado para a orientação de elaboração de planejamento, de sua execução e formulação de propostas pedagógicas e curriculares. Essas Diretrizes também são responsáveis pela sinalização da necessidade de formulação de políticas para as crianças, incluindo a formação de professores/as e outros/as profissionais que fazem seu atendimento; pois a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos.

### 3.2 A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA AOS QUATRO ANOS: A INFÂNCIA E ALGUNS DESAFIOS ATUAIS

Outro significativo marco, no final da primeira década do século XXI, para a Educação Infantil, foi a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que deu nova redação para alguns incisos do artigo 208, versando que “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”(Brasil, 2009). Assim, a Carta Magna, torna obrigatória a entrada da criança na Educação Básica, aos 4 anos de idade. Esse documento possibilitou orientações para LDBN, e para o próximo PNE. A aprovação dessa emenda mostra que, cada vez mais, o debate sobre a educação da criança é reconhecido na sociedade.

De fato, a emenda constitucional nº 59 é um avanço; porém, de acordo com Campos (2010, p.10), as medidas legais no Brasil, têm a intenção de empurrar as crianças de qualquer modo, para as etapas da Educação Básica; mas, faltam amplas discussões sobre as condições para a permanência das crianças nesses espaços educativos. Desse modo, a obrigatoriedade da matrícula de crianças, a partir de 4 anos, é um motivo para muitos estudos e debates; pois, não é só garantir o acesso da criança à escola, mas, construir uma estrutura que se coadune com a sua faixa etária, com a formação dos/as professores/as e profissionais que fazem o atendimento a essas crianças. Neste sentido, Campos aponta que a universalização da Educação Infantil deveria contribuir para a:

(...) a democratização do acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento; seria necessário no mínimo que: primeiro, as normas legais fossem claras e consistentes; segundo, mudanças urgentes fossem promovidas nas escolas, na formação dos professores e nos currículos. Se isso não for levado a sério pelas políticas educacionais, corre-se o risco de o tiro sair pela culatra (CAMPOS, 2010, p. 13).

Há, então, um desafio na obrigatoriedade da entrada das crianças, a partir de 4 anos, na pré-escola que está para além da garantia da vaga. Assim, começa a se desenhar outro cenário, com a Emenda nº 59/2009, sobre a carência de ações voltadas para a formação de professores/as, e para a adaptação dos ambientes/ instituições. Existe a necessidade de um olhar sobre as políticas públicas, que fortaleçam o processo de entrada das crianças, aos 4 (quatro) anos de idade, na escola. Nessa direção, Kramer (2005, p.203), diz que, “(...) investir na criança é não perder o potencial humano que existe, é

investir na construção de um ser humano saudável”. Ainda, de acordo com a autora, uma ação do Estado, voltada para atender às crianças, precisa ser relevante e ampla, assegurando condições mínimas para um desenvolvimento educacional. Portanto, ao se ofertar vagas para as crianças, nas escolas, surge a necessidade de políticas públicas preocupadas com a família, com a geração de emprego, com o acesso à renda e com uma boa oferta de serviços de saúde.

Com o término da vigência do PNE-2001-2010, a sociedade passa mais quatro anos para sancionar um novo planejamento. Em 25 de junho de 2014, foi aprovado pela LEI Nº 13.005, o Plano de Educação com vigência até 2024. Como são tratadas, no planejamento, todas as etapas de ensino, a educação não ficou de fora das metas e estratégias. Temos como primeira meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (PNE, 2014).

O prazo para os municípios garantirem a vaga das crianças entre 4 e 5 anos na Educação Infantil, foi o ano de 2016. A partir deste período, todas as crianças com idade escolar, devem, obrigatoriamente, estar matriculadas. E até o término do PNE, em 2024, 50% das crianças, de 0 a 3 anos, precisam estar matriculadas em creches. Faz-se pertinente trazer o PNE como referência, para percebemos a necessidade de discussão sobre a Educação Infantil. Houve uma ruptura em torno da educação das crianças menores de 6 anos de idade. Outrora, tínhamos uma educação com aspecto assistencialista; e hoje, podemos pensar numa perspectiva formativa para o desenvolvimento de todas as dimensões da criança.

#### **4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A seguir faremos uma discussão sobre o paradigma da formação continuada no campo da Educação Infantil. Situiremos o percurso histórico de algumas concepções de formação continuada e suas relações com a educação da criança, visto que no cenário brasileiro a criança recebeu, por longos tempos, uma educação majoritariamente assistencialista e compensatória. A partir da constituição de 1988 a Educação Infantil é legitimada como “direito da criança”. Assim, a década de 1990 é um período que traz algumas discussões sobre a educação das crianças e, conseqüentemente, sobre a formação inicial e continuada dos/as profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

De acordo com Domingues (2014 p. 66), “(...) a expressão “formação contínua” será tomada como um *continuum* formativo, que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador”. Assim, a partir das discussões da autora, a formação contínua tem seu lugar de importância, na escola. Essa proposta de “(...) formação centrada na escola constitui-se numa das modalidades de formação contínua que visa, nesse *continuum*, ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho” (DOMINGUES, (2014, p.66).

A formação continuada de professores/as, centrada na escola, é uma questão defendida por alguns teóricos. Um deles, Nóvoa (1995), nos diz que a formação centrada na escola não tem uma perspectiva compensatória, com a função de reparar a formação inicial. A escola é compreendida/pensada como um lugar propício para a reflexão sobre a ação docente, para pensar a respeito do ensino e da aprendizagem, para enfrentar os desafios e possibilidades que são apresentados aos/às professores/as; e por eles/elas debatidos, estudados e replanejados, ou mesmo, ressignificados

Comumente, o que muitas redes municipais de educação vêm fazendo, é a formação fora da escola, com ofertas de seminários, palestras, cursos, com temáticas amplas em educação, sempre à procura de solução para os motivos da não aprendizagem dos/as alunos/as, da indisciplina, dos baixos índices nas avaliações externas, entre outras questões. Não queremos tirar a importância das discussões amplas no campo educacional, através desses eventos fora da escola; pois, os projetos de formação, fora da escola, também possuem ricas contribuições para a formação; mas, muitas vezes não tocam, não

afetam os/as professores/as por não estarem contextualizados com o seu cotidiano. De acordo com essa ideia, Nóvoa (2009, p.10), nos fala que

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores.

Assim, a formação centrada na escola é uma questão relevante para discussão do cotidiano escolar. Entendemos que cada escola tem suas singularidades que, muitas vezes, não são articuladas a outras; por isso, é necessário um processo de formação dentro da escola para, no coletivo, a comunidade escolar pensar os reais desafios e as possíveis alternativas para o contexto escolar. Contextualizando para o campo da Educação Infantil e partindo de um pensamento de Kramer (1994), quando afirma que a Educação Infantil constitui-se no binômio educar/cuidar, pensamos que a formação continuada é importante, nesse contexto, para discutir e promover momentos de estudo, reflexão, troca de experiências, *desaprendizagens* e *aprendizagens*.

Na perspectiva da ampliação das discussões sobre formação centrada na escola, abordaremos, também, a questão da inventividade nesses espaços formativos. A partir de Dias (2010), a formação inventiva é uma categoria que problematiza o campo de cognição através da arte. O conhecimento, no processo de formação, não se limita a estudos de paradigmas teóricos homogeneizados, mas, à sua discussão entre os/as professores/as. A produção e leitura de obras de arte também promove a construção de conhecimentos na formação destes/as professores/as. Desta forma,

É possível colocar o problema da formação de outro modo: não mais supondo inicialmente o direito ao acesso ao conhecimento, não mais estabelecendo de início essa ligação voluntária e contratual com a transmissão e com os especialismos *pedagogizantes*, mas colocando-a como um deslocamento do formar como solução de problemas que anima a invenção de problemas no campo da formação de professores (DIAS, 2010, p.4).

A escola não é um espaço para discutir somente atividades, projetos, datas comemorativas que serão desenvolvidos com os alunos/as, ou qualquer outra proposta de execução. Mas, caracteriza-se como um espaço para oportunizar aos/às professores/as

experiências que lhes permitam pensar a docência a partir da “invenção” (KASTRUP, 2007; DIAS, 2012). Essa compreensão ultrapassa a questão de resolução de problemas que são corriqueiros à escola.

A formação inventiva aproxima-se de movimentos tecidos pela experiência, que possibilita ao/à professor/a sentir os acontecimentos durante a formação; estar em uma docência em movimento, para a produção do conhecimento; sentir o encontro com o/a outro/a na escola. Uma formação que considera a questão da experiência anuncia que o mais importante não é o quantitativo de informações; não é o maior número de textos trabalhados; não é saber mais do que os/as outros/as professores/as; não é a experiência de trabalho, aquela que, em alguns momentos, colocamos à prova do conhecimento acadêmico.

Sobre a experiência, na formação inventiva, Larrosa (2006), nos diz que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2006, p. 25)

O teórico nos ajuda a pensar a formação de professores/as, pela experiência, como um movimento de lentidão, contrapondo-se às ideias de formação como uma ação compensatória de informações. Este é um movimento formativo que repensa os excessivos métodos pedagogizantes e procura ouvir, olhar, escutar, sentir o que os/as praticantes do cotidiano estão vivenciando em seus contextos. A formação é vista como a “arte do encontro”, que suspende o automatismo técnico da informação e dá espaço e tempo para a produção dos *aprenderesfazeres*, que se constituem, diariamente, através de práticas de diálogos e invenções.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE CAMINHOS DESEJADOS E DESAFIOS

Conforme as leituras de alguns estudos de pesquisadores<sup>2</sup> do campo educacional, ficou evidenciado que nos últimos trinta anos, num contexto nacional e internacional, houve mudanças significativas para a educação e, conseqüentemente, para a formação de professores/as. No Brasil, no final da década de 1970, motivados pela expansão do mercado industrial e, simultaneamente, do capitalismo, pelas mobilizações sociais que protestavam em favor de uma educação gratuita para todos/as, surgiram maiores investimentos na educação pública e a demanda de professores/as começou a aumentar de forma significativa.

A formação de professores/as, desde 1970, preocupou-se com a resolução de problemas, com a procura de alternativas que ocasionassem mudanças para as instituições de ensino que, naquele momento, mantinham-se presas a concepções e ações uniformizadoras, autoritárias e classistas. Diante deste cenário, Imbernón (2010), diz que houve “(...) a necessidade de formação em aspectos diferentes daqueles que eram propostos pelas administrações ou universidades (...)” (p. 16). O autor coloca que, nessa época, na Espanha, as instituições de ensino sofriam pressões vindas das mobilizações sociais, que reivindicavam uma renovação pedagógica e transformação na formação de professores/as, para a promoção de mudanças naquelas instituições.

Gatti e Barreto (2009), nos dizem que, no Brasil, também o cenário não foi diferente, entre os anos de 1960 a 1980; pois, pesquisas sinalizavam para problemas nos cursos de formação de professores/as no país; e havia uma dicotomia a respeito do perfil profissional que os cursos desejavam para a formação docente. Assim, vários questionamentos e discussões foram nascendo, sobre a formação de professores/as no país.

De acordo com Imbernón (2010), a década de 70, do século XX, foi um contexto histórico que favoreceu a consolidação de um modelo individual de formação continuada. Cada um/a era responsável por sua formação; não havia uma preocupação com um

---

<sup>2</sup> Nossas leituras foram realizadas a partir de: Imbernón, que trabalha com a formação continuada num contexto global, que tem como seu ponto de partida a realidade da Espanha e nos apresenta dados de pesquisas realizadas na Espanha e em outros países; Nóvoa (1995), que nos apresenta seus estudos no contexto de Lisboa (Portugal); Oliveira (2011), e Gatti e Barreto (2009), que apresentam análises e resultados de estudos sobre formação continuada no Brasil.

acompanhamento contínuo ao/à professor/a; cabia a cada um/a buscar fazer cursos, independentes de suas necessidades ou qualidades para tais cursos; a qualificação era individual. Gatti e Barreto (2009), dizem que, no Brasil, havia vários problemas nos cursos de formação inicial de professores/as; assim, concebia-se uma formação continuada como um curso compensatório. A formação de professores/as, então, é uma temática que vai ganhando importância no cenário das políticas públicas no Brasil.

O nível baixo da qualidade da formação de professores/as motivou o insucesso dos cursos de formação continuada que visavam compensar a formação inicial e as melhorias na qualidade do ensino, nos anos de 1980. Conforme Gatti e Barreto (2009), a sociedade presenciava dificuldades na formação, em grandes quantidades de professores/as, pois, para atender ao significativo aumento dos/as alunos/as nas escolas brasileiras, o campo educacional exigia mais professores/as. Assim, houve vários cursos aligeirados, para atender às demandas de certificação ao/à professor/a, mas, não, de uma formação de qualidade.

Um elemento importante que impulsionou o resultado, não tão satisfatório, dos cursos de formação de professores/as, foi a sua ausência nas discussões e estruturação dos processos formativos. Esses/as profissionais precisavam participar intensamente dos debates sobre sua qualificação profissional. Uma política de formação docente teria que contar com a participação ativa dos/as principais interessados/as, que estavam diariamente inseridos na escola e sabiam das suas reais necessidades. Segundo Gatti e Barreto (2009), do modo como foram organizadas as reformas dos cursos de formação continuada, na década de 80, sem a participação dos/as professores/as não poderia haver motivações para repensarem o desenvolvimento de suas ações pedagógicas nas salas de aulas.

A partir de Oliveira (2011, p. 9, b), percebemos que as pesquisas apontam que os/as docentes são os/as profissionais fundamentais para os processos de mudanças das sociedades; não são os/as únicos/as profissionais envolvidos/as em tal processo; mas, são essenciais. "Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares (...) por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade". Considerando essas ideias, compreendemos que é necessário um investimento na formação de professores/as, para a melhoria do seu exercício profissional e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino; como também, é preciso um

envolvimento dos/as professores nos debates e formulações das políticas para a sua formação.

Nesta direção, temos estudos de alguns autores, que mostram que nos últimos anos tivemos, no contexto nacional, mudanças significativas para a educação e para formação de professores/as, porém, temos observado que essas mudanças não os tocam para que, na prática, melhorem o ensino/ação docente. Segundo Imbernón (2010, p. 14), “(...) durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação”. O autor nos mostra que, apesar de vários projetos de formação continuada, que vêm sendo desenvolvidos desde os anos 1980, em diferentes países, os resultados desses processos formativos não são satisfatórios. Uma crítica adotada pelo autor consiste na não participação dos/as professores/as na elaboração dos projetos de formação. O autor faz críticas, ainda, sobre a não participação/inclusão dos/as professores/as para uma mobilização em prol da melhoria da qualidade e sobre os processos burocráticos vivenciados e presentes na área pedagógica.

À luz de Imbernón (2010), temos uma pequena exposição cronológica da relação entre conhecimento e formação, ao longo das décadas de 80, 90 e 2000, de acordo com o quadro abaixo:

**QUADRO 1 – RELAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE CONHECIMENTO E O DE FORMAÇÃO**

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
..1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
..1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
..2000...	Compartilhar significados no contexto educacional	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.

	para mudar as instituições educacionais.	intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	
Rumo ao futuro(ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: IMBERNÓN, 2010.

Nota: Cm base em Imbernón, 2010, p.24.

O quadro acima, construído por Imbernón (2010), nos possibilita discutir alguns avanços em relação à formação continuada nas últimas décadas. No início do quadro visualizamos uma concepção de formação continuada (1980), pautada na formação bancária/autoritária do conhecimento, a concepção de uma transmissão ofertada aos/as professores/as que, por sua vez, eram vistos/as como depósitos para armazenar as informações. Podemos perceber que, na década de 1980, a hegemonia da educação e da formação de professores/as, tinha, como lastro sustentador, a *epistême* do positivismo, uma ótica tecnicista, que defendia as soluções de todas as problemáticas da escola com uma epistemologia absoluta.

A formação de professores/as nessa época foi marcada , segundo Nóvoa (1995), pela ideia de profissionalização em serviço, formação em serviço, que trouxe uma ideia de “receitas de aula” para dentro da escola. Muitas vezes, os/as formadores/as nem possuíam uma formação acadêmica e pedagógica para ministrar cursos; e não consideravam os contextos de cada sala de aula, que eram e são essencialmente singulares, o que provocou uma confusão na atuação dos/as professores/as. Essa ideia de vivenciar um modelo de aula para estes/as docentes, na prática, a cada dia, tornava-se impossível, pois cada sala de aula é singular. É necessário um planejamento próprio que atenda às demandas apresentadas pelos/as alunos/as.

Assim, a formação continuada é um tema de grandes discussões na década de 1990; agora, com um enfoque para a qualificação e desenvolvimento das atividades docentes. Conforme Imbernón (2010), esse período histórico foi um tempo produtivo de pensamentos para a formação continuada. Novos formatos surgiram, como os seminários permanentes, dentro e fora das escolas. Porém, “(...) foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no treinamento dos

professores mediante os planos de formação institucional” (IMBERNÓN, 2010, p. 21). No tempo desses discursos, fervia um movimento de renovação pedagógica.

Neste contexto, Gatti e Barreto (2009, p. 203), mostram que no Brasil, nos anos 1990, presenciamos o “(...) desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas”. Apesar da concepção de treinamento, foi um período que possibilitou muitas mudanças, mais investimentos em discussões na academia e em políticas públicas. Foi um momento que iniciou os debates sobre o direito da criança a uma educação de qualidade. Esses debates também começaram a formar um repertório novo para a formação de professores/as.

Nos anos 2000, a formação de professores/as entra numa relação tensa com os avanços tecnológicos, pois não se consegue associar o mundo tecnológico aos/as professores/as formativos/as; esse é um dos desafios do início dessa década. Assim, novas alternativas são almejadas para a temática em questão. Segundo Imbernón (2010), esse contexto histórico é palco de muitas modificações: temos quebras de paradigmas institucionalizados sobre a formação de professores/as; os/as próprios/as docentes começam a discutir a necessidade de compreender a educação de outro modo; a formação precisa de outro olhar, como também, a atuação com as crianças. É sinalizada outra concepção de formação continuada: a perspectiva da colegiabilidade, que se fundamenta na construção coletiva, com a participação de todos/as os/as agentes que constroem a escola, uma construção crítico-reflexiva do processo educativo.

Imbernón (2010), em seus dados de pesquisa, mostra que, mesmo com as propostas de mudanças sobre a formação continuada, nos anos 2000, os/as professores/as não conseguem visualizar as propostas e/ ou perspectivas nas práticas de formação nas escolas. Mesmo com os novos rumos para propor mudanças, a partir de reflexões sobre a prática docente, as ações de formação, atualmente, não estão tocando o/a professor/a para esse movimento de mudança. O autor ainda nos alerta para não cairmos nos mesmos erros do passado, na ausência dos/as professores/as nos processos e discussões para formulação dos projetos de formação continuada. A inovação se faz com e para os/as professores/as. Sem a participação ativa desses/as profissionais, não conseguiremos repensar a formação continuada na escola.

É de extrema importância, no contexto dos nossos dias, pensar a formação continuada nas escolas, para a qualificação profissional de cada professor/a. Segundo Oliveira (2011, p. 30-31), nos últimos anos, no campo da Educação Infantil, tem se requisitado uma melhoria na qualificação, para ampliação dos conhecimentos científicos para um melhor entendimento da ação docente. Assim:

O professor deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica (OLIVEIRA, 2011, p.31).

A autora nos mostra que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, aprimorando a capacidade de tomar decisões em diversas situações na escola. Esta é uma ação que precisa estar prevista no projeto pedagógico da Educação Infantil, com o envolvimento de todos/as os/as professores/as. Assim, vemos que há uma forte influência da formação continuada para a prática pedagógica; porém, a responsabilidade por essa formação não cabe somente à escola.

A LDBEN 9.394/1996, propõe que é função das universidades cuidar da formação inicial e colaborar para a formação contínua, seja através da pesquisa ou dos projetos de extensão. Entretanto, observamos que é mais comum às universidades a preocupação com a formação inicial e a pesquisa, em seus programas de pós-graduação. Ainda há um distanciamento entre universidade e escola, no tocante à formação continuada. Para Nóvoa (1995, p. 30), “(...) é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professor”.

Destaca-se, no argumento de Nóvoa, que é de extrema importância, para o campo da formação continuada, uma aproximação da escola com as universidades, uma troca de experiências que possibilite um acompanhamento e qualificação da ação docente. A formação não se encerra na formação inicial; ela é um movimento que acompanha o/a profissional em todas as fases de sua carreira, tendo em vista a compreensão das necessidades de novas aprendizagens e reflexões, que são importantes para a prática pedagógica. A partir do que coloca o autor, entendemos que, para que haja um processo formativo nas escolas, que busque alternativas para a prática do/a professor/a, é interessante a articulação entre universidade e escola, com a participação dos/as

professores/as, para que esses processos se tornem mais atrativos e significativos para os/as mesmos/as.

A formação do/a docente é imprescindível, pois este/a é a mola propulsora para as mudanças importantes no cenário educativo. Nessa perspectiva, a formação inicial, ofertada pelas universidades, precisa oferecer uma proposta pedagógica que atenda à formação sólida e efetiva, com o objetivo de propor um bom trabalho com as crianças, visando à educação de qualidade. Desta forma, Gatti e Barreto frisam que:

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

De acordo com Gatti e Barreto, em seus estudos realizados acerca da história da formação de professores/as no Brasil, percebemos que existem desigualdades, desvalorização profissional, situações de trabalho precárias que, em muitos casos, permanecem até os dias atuais; podendo ser esses, alguns dos motivos que não contribuem para uma efetiva educação pública de qualidade.

Durante as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, não temos registros de exigência legal para a atuação docente na Educação Infantil, com formação mínima no Ensino Superior. As pessoas que trabalhavam em creches e em pré-escolas, em muitos casos, não tinham a formação educacional, em nível superior, para lecionar e, muitas vezes, não possuíam nenhum nível de escolaridade. A necessidade de uma formação educacional e profissional para os/as professores/as, é reconhecida com a promulgação da LDBEN nº 9394/1996, artigo 62, quando estabelece que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (LDBN/1996).

A partir desse contexto, percebemos que a exigência de formação em Ensino Superior também se estende à Educação Infantil; mas, a formação mínima é o Ensino Médio, na modalidade Normal. Demos um passo no texto do 1º inciso, que garante, em sistema de colaboração, as formações inicial e continuada dos/as profissionais do magistério. Há um desafio posto, nos documentos legais, que se refere à necessidade de formação para a humanização da criança. Para enfrentar esse desafio, há a necessidade da profissionalização docente para trabalhar nessa faixa etária. É interessante que o/a docente, que impulsiona significativas contribuições e mudanças no cenário educativo, tenha uma formação adequada para seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Oliveira (1994), entre os anos de 1985 e 1988, ocorreram encontros organizados pela ANPEd, com a finalidade de discussão e construção da proposta nacional de uma política para as creches e pré-escolas, que entraria na constituição de 1988. Naquela época já se elencava, como um ponto relevante, a melhoria do processo de formação dos/as profissionais que trabalhavam com as crianças de 0 a 6 anos de idade.

O reconhecimento legal da Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, pela LDBEN 9394/1996, potencializou as discussões e as produções de diversos textos educacionais que deram lastro às políticas voltadas à educação da criança em instituições de ensino, evidenciando o tema da formação para a qualificação profissional. Assim, também faz-se necessário um trabalho colaborativo entre os membros (pais, professores/as, funcionários/as), que compõem a escola, para a garantia de uma educação de qualidade.

No que diz respeito à formação de professores/as da Educação Infantil, esse campo é marcado pelos ranços históricos que a própria etapa de ensino sofreu; pois, na medida em que a educação da criança era somente compreendida como ação assistencialista e compensatória, a formação dos/as profissionais também não era vista como uma ação institucionalizada, para esses/as profissionais. Assim, com o movimento

garantido, na constituição de 1988, sobre os “direitos da criança”, passaram a ser oportunizadas discussões favoráveis à formação dos/as professores/as desta etapa de ensino. Neste sentido,

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais, forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Diante dessas considerações, tivemos no final do século XX, conquistas singulares quanto aos direitos das crianças; e a educação perpassa essa garantia. Desse modo, em meados da década de 90 emerge um documento intitulado: “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994)<sup>3</sup>. É um texto que se estrutura em uma coletânea de escritos de vários autores, que defendem a relevância da formação docente para atuação com crianças de 0 a 6 anos. Nesse documento, Pimenta relata que:

Historicamente a formação do professor para a Educação Infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério. Ao ensejo das conquistas expressas na Constituição de 88 e que apontam para a necessária institucionalização da Educação Infantil, faz-se oportuna a iniciativa do MEC em articular a Política Nacional, onde se inclui a formação de professores (PIMENTA, 1994, p.44).

O texto citado mostra que, a partir do projeto da constituição de 1988, de institucionalizar a Educação Infantil, a formação de professores/as também é repensada. Antes, para o exercício da docência, só era exigida a formação em nível médio. Já percebemos possíveis alterações futuras, com a exigência em nível superior e a proposta de incentivo à formação continuada. A formação é relacionada ao nível de qualidade no atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Em relação à formação na Educação Infantil, os teóricos nos mostram que, para pensar as práticas de formação para professores/as deste nível de ensino, é interessante

---

<sup>3</sup> Documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 1994), que teve a intenção de organizar as diretrizes da política educacional para a Educação Infantil, como também, para a formação dos/as profissionais desta etapa de ensino.

considerar os saberes construídos ao longo da profissão docente, com a finalidade de evidenciar a promoção de autonomia dos sujeitos. Segundo Kramer (2005), a formação do/a docente não é apenas uma questão de aperfeiçoamento profissional para a ação pedagógica; é um direito de todos/as os/as professores/as e faz parte dos princípios para uma educação pública de qualidade.

É notório que temos vivenciado, no cenário legislativo, várias mudanças no que se refere à Educação Infantil. Essas mudanças acenam para uma educação gratuita e de qualidade para todas as crianças; mas, na prática, no dia-a-dia, em muitas realidades isso não é um fato. Os textos legais, que são encaminhados às Secretarias Municipais de Educação, preconizam exigências mínimas para o funcionamento de creches e pré-escolas de qualidade; porém, em muitos casos, há antagonismos com o documento legal: instituições funcionando com estruturas físicas precárias e frágeis níveis de formação de professores/as. Estas situações contradizem com o que é posto na LDBEN 9394/1996, na Política Nacional para Educação Infantil (2005), e nas DCNEI's (2009) quando, no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, que é parte integrante das Diretrizes, preconiza:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

A formação do/a docente da Educação Infantil tem sido palco de debates desde o final do século passado, através de discussões que buscam clareza para definições a respeito do perfil do/a profissional, que seria almejado nos cursos de formação existentes. Kishimoto (2011, p. 107), ressalta que, “(...) as contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil”.

De acordo com Kishimoto (2011), a pedagogia da infância registra um avanço significativo ao considerar que, para atuação com crianças, é necessária uma mobilização de conhecimentos que reconheçam as singularidades das crianças de 0 a 5 anos de idade. Por isso, é tão importante uma qualificação profissional para os/as docentes que atuam com as crianças, com as especificidades da infância e suas características próprias, para

que, com esse conhecimento, possam contribuir para o desenvolvimento infantil em seus aspectos intelectuais, sociais, físicos e psicológicos. Assim, não é qualquer profissional que pode atuar na Educação Infantil. Para o exercício profissional, nessa etapa da Educação Básica, é exigida uma formação específica.

Apesar das discussões acerca da formação de professores/as de Educação Infantil não constituírem um consenso, Kramer (2005, p. 225), propõe que:

A formação de profissionais de Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância.

A autora fala sobre os saberes que são construídos a partir do dia-a-dia, que fortalecem a autonomia do/a docente. Ela reconhece que na vida profissional dos/as professores/as há uma construção de saberes advindos da experiência. Há uma necessidade de uma formação acadêmica para esses/as docentes chegarem nas escolas com alguns entendimentos sobre o repertório do mundo infantil.

Entretanto, de acordo com Oliveira (1994), as marcas históricas da formação de professores/as de Educação Infantil são quase inexistentes; pois, o que mais temos são registros de trabalho realizados por leigos. Há um antagonismo entre o educar e o cuidar, prevalecendo, muitas vezes, o cuidar, pelas recreadoras, monitoras e pajens, sobre o educar. Houve, em determinado momento, uma separação entre os/as profissionais da educação: as professoras atuavam no Ensino Fundamental e as cuidadoras, na Educação Infantil.

Oliveira (2010), considera pontos importantes para que sejam vivenciados nas propostas de formação de professores/as de Educação Infantil. A autora nos diz que

(...) as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata,

assim, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas, de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Considerando o posicionamento da autora, a formação precisa levar os/as professores/as a uma reflexão crítica acerca da prática; e ela mostra a importância de construir, junto aos/as docentes, conhecimentos teóricos e práticos para um bom desenvolvimento profissional. A formação é crucial para influenciar de forma positiva, ou negativa, a prática pedagógica e a qualidade da educação ofertada à criança.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), é necessário um apoio aos/as professores/as iniciantes, de forma que ocorra um cruzamento/uma articulação entre a formação inicial e a continuada. Segundo os autores, a vida profissional dos/as docentes é construída de momentos que se fazem necessários para uma orientação formativa e para o desenvolvimento da trajetória da profissão.

O MEC, em 2004, lançou a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”. Essa proposta nasceu com a finalidade de integrar centros de pesquisas das universidades com a formação continuada; e com a missão de encontrar alternativas para as dispersões nos processos formativos, que as pesquisas sinalizam no começo da década de 2000. Gatti e Barreto (2009), apontam que essa proposta do MEC foi interessante, porque possibilitou a elaboração de vários materiais didáticos, que foram introduzidos na formação em serviço dos/as professores/as; e consequentemente, contribuindo para ação docente.

A Rede Nacional não foi a solução de todos os problemas da formação continuada no Brasil. Mas, podemos pontuar que houve alguns avanços, como o “Plano de Ações Articuladas” – PAR, que conseguiu chegar em vários municípios, (porém não em todos); e organizar a formação continuada através dos Centros da Rede Nacional.

Considerando todos esses percursos históricos da formação continuada, percebemos que sua trajetória é marcada por diferentes concepções de como fazê-la e implementá-la. Entretanto, o que nos importa é pensar alternativas para a formação continuada e, não, apontar um ou outro modo para compreendê-la. Nesta direção, Rego e Mello (apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 203) nos dizem que:

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientam e apoiam o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais.

Dessa forma, a discussão empreendida não consiste em encontrar um modelo de formação ideal para ser implantado e realizado nas escolas; mas, pensar em possibilidades que permitam vivenciar uma experiência formativa em contraponto aos cursos de transmissão que acreditam num modo ideal de ensinar.

Mediante os desafios e dilemas já apontados, destacamos um crescente debate com reflexão e estudos em torno da formação de professores/as da Educação Infantil; pois, a cada dia, vemos que a criança vive em outro tempo, não só o cronológico; um tempo da invenção, da criatividade, da intensidade. E a formação de professores/as requer esse movimento de invenção, de ousadia e criatividade. Essa ideia nos mobiliza a olhar mais para a formação, como a “invenção”, que tem sido potencializada nas experiências dos *espaçostempos* escolares e, menos, nos aspectos formais da formação.

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente, outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ética, porque se abre à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estética, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens, em meio a múltiplas forças e, política, porque esta coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (DIAS, 2012, p.30).

De acordo com as considerações da autora, existe uma preocupação com a formação a partir das dimensões ética, estética e política. A dimensão ética revela-se em momentos de auto-avaliação dos atos, escolhas dos/as professores/as e suas implicações para a instituição de ensino; a dimensão estética surge quando se pensa a formação como uma invenção de aprendizagens em meio à multiplicidade de forças que circundam a

escola; e a dimensão política anuncia a formação como um momento de problematização, de crítica nos encontros para a construção de aprendizagens e *desaprendizagens*.

Assim, pensar a formação continuada para os/as professores/as que trabalham na Educação Infantil, implica em considerar e pensar em uma ação docente que respeite a singularidade da criança, como um sujeito, que está muito além de um tempo cronológico, que aprisiona e limita a experiência. Implica em pensar uma formação de professores/as que possibilite experiências inventivas, para que estes/as repensem sua ação docente; pensar em uma formação, que valorize o processo de construção/produção de conhecimentos; mas, pensando em conteúdos para o debate e a reflexão, articulados à realidade das crianças/alunos/as.

#### 4.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS CENTRADA NA ESCOLA

A formação de professores/as é uma temática que nos acompanha neste estudo; e pensamos junto com Almeida (2013), Candau (1997) e Nóvoa (2003), a sua importância na instituição escolar, onde o/a professor/a desenvolve suas atividades. Inicialmente discutiremos as contribuições da formação centrada na escola, para o processo de formação continuada de professores/as; em seguida, abordaremos uma perspectiva de formação inventiva (DIAS, 2012), para levantar discussões e possibilidades para a formação docente na escola.

A formação continuada de professores/as em serviço, ou seja, centrada na escola, é uma temática muito discutida na academia; sua importância é reconhecida; porém, pouco vivenciada em alguns municípios do nosso país; considerando que a ação docente, na Educação Infantil, possui suas singularidades. É importante pensar na formação centrada na escola. Segundo Almeida (2013), a formação centrada na escola é uma possibilidade de valorizar esse espaço como um lugar formativo, atentando para a aprendizagem no coletivo. Assim,

Não se trata, contudo, de “formação centrada na escola”, isto é, não significa que os professores devem ser formados sem sair dos estreitos limites de sua escola. A formação pode ser feita por várias modalidades, porém “centrada na escola”, isto é, centrada no contexto organizacional onde estão os professores (ALMEIDA, 2013, p.11).

O teórico nos mostra que esse é um pensamento que parte da ideia de que não há uma relação direta e linear entre a formação e ação docente; ou seja, não se participa de um processo de formação continuada e, depois, caminha-se para a prática. Formação e exercício profissional devem acontecer de forma simultânea, no contexto de trabalho dos/as professores/as.

Neste sentido, Nóvoa (1999), traz em seu texto “Para uma análise das instituições escolares”, a concepção de “Pedagogia Centrada na Escola”. Sua ideia de formação é trabalhada na perspectiva de descentralização dos lugares de formação. A formação não se encerra na universidade, em cursos de formação inicial; mas, precisa haver um contínuo diálogo entre escola e universidade; é importante que a formação possa acontecer, também, dentro da escola, porque é lá onde são vivenciadas as experiências docentes.

Nóvoa (2003), ao ministrar uma conferência em Salvador-BA, sobre o tema “Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação”, apresenta algumas sugestões para a realização da formação centrada na escola. Como primeiro ponto, o autor considera que o/a aluno/a (universitário/a), que ingressa na docência, precisa de uma formação-acompanhamento, que tem a função de unir universidade e escola, para acompanhar o desenvolvimento profissional deste/a professor/a iniciante. O início de uma carreira implica em submeter-se a um estágio probatório, que necessita de uma formação que dialogue com outras experiências e práticas na própria escola. Outro ponto é a “formação em situação” ou “centrada na escola”. Também é importante que esta formação esteja dialogando com o projeto político pedagógico da escola. Os/as professores/as precisam situar a formação num coletivo, pois o teórico considera inútil enfrentar os problemas da escola de forma isolada, ou individualmente.

Assim, Novóia (2003), acena para uma ideia de “colegialidade” para o centro da profissão. A formação na escola é vista como um processo mútuo, que dialoga com os pares; há uma troca e, não, uma transmissão de experiências. A formação centrada na escola consiste numa possível discussão para buscar alternativas para a formação de professores/as, pois esta formação acontece com o coletivo, que se coloca para analisar e pensar os problemas da escola.

De acordo com Almeida (2013), a escola é uma realidade singular; é nela “(...) que os professores aprendem sua profissão” (p.12). Precisamos considerá-la com/em seu contexto histórico, cultural, que possui uma identidade própria. Os/as profissionais que atuam nos espaços escolares também chegam com uma bagagem cultural e histórica, que precisa ser considerada nos processos formativos na escola.

Candau (1997), nos propõe repensar a formação continuada dos/as docentes, considerando o contexto da contemporaneidade que é apresentado. Assim, é posto o primeiro eixo pela autora, que se refere à escola como o lugar (*lócus*), para vivência da formação continuada. A escola, como local de trabalho, é compreendida como favorável ao diálogo entre os pares, às trocas de experiências, à produção de novas aprendizagens, ou seja, à vivência de uma prática reflexiva tecida pelos membros, em coletivo. Nesta concepção o/a professor/a, no dia-a-dia, “(...) aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1997, p. 57).

Em seguida, Candau (1997), nos apresenta o segundo eixo que trata da valorização do saber docente, na perspectiva da formação continuada. Ela frisa/destaca, em particular, os saberes da experiência. Segundo Tardif (2013, p.40), “(...) pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O/a docente é revestido de diversos saberes e cada um/a tem sua importância na prática pedagógica.

Conforme Tardif (2013, p.48), os saberes experienciais são o “(...) conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos”. Desta forma, compreendemos que são saberes práticos e, não, da prática. O próprio autor é bem elucidativo quando vai exemplificando que o ensino se desenvolve numa dimensão de múltiplas interações, que envolvem condicionamentos diversos. Cotidianamente, atravessam a prática do/a professor/a condicionamentos que não são problemáticas abstratas. Esses/as profissionais de ensino trabalham a partir da necessidade de pensar sobre um problema; e seus pensamentos são direcionados para esse fim.

Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e

habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é o formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2013, p. 49).

A partir destas considerações, compreendemos que, no pensamento de uma formação continuada centrada na escola, os saberes da experiência são levados em conta, validados entre os/as docentes e outros membros da escola, tendo o objetivo de refletir sobre os desafios diários apresentados, pensados e, discutido em grupos, para que sejam encontradas alternativas e possibilidades de intervenção no cotidiano. Cada professor/a exterioriza junto aos seus pares suas práticas em sala de aula para trocas de experiências; e cada profissional torna-se responsável pela qualidade de seu trabalho. Uma sala de aula não é reduzida apenas a um/a professor/a e alunos/as; todos/as precisam de estar empenhados/as para uma educação de qualidade no/para o coletivo. Como já foi dito, a comunidade também é chamada ao diálogo para participar do cotidiano escolar.

As necessidades, as problemáticas diárias de sala aula não são as mesmas para todos/as os/as professores/as no mesmo instante; ou seja, o que pode ser necessário para um/a professor/a, num momento, pode não ser tão relevante para o/a outro/a. Essas diferenças não são consideradas em cursos padronizados de formação continuada. Diante destas considerações, podemos trazer as contribuições de Huberman (1992, apud CANDAU, 1997, p. 63), que enumera cinco momentos elementares na relação dialética entre professores/as:

(...) a entrada na carreira, etapa da sobrevivência e descoberta; a fase de estabilização, identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamentos de experimentações e de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações; momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional.

Entendemos, junto com a autora, que o exercício profissional dos/as professores/as está imerso em um processo de formação continuada, que não segue modelos padronizados; mas, possibilita aos/às docentes momentos de reflexão, para que possam identificar e trabalhar as suas reais necessidades. Para a realização de um processo

tão complexo e dinâmico, como a formação em serviço, faz-se necessária uma equipe aberta e disposta a dialogar, opinando e sugerindo melhorias para o trabalho de formação.

De acordo com Freire (1995, p.58), “(...) ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Freire nos leva a perceber que estamos em formação permanente; e a formação em serviço, centrada na escola, nos leva a essa percepção. Por outro lado, também cabe ao/a professor/a uma reflexão sobre a necessidade da formação permanente/continuada. A responsabilidade da ação docente está em assumir a formação como um espaço de aprendizagem e troca de conhecimentos.

Na escola, como espaço de aprendizagem e de construção de conhecimentos, consideramos que não estamos prontos; somos seres inacabados e estamos em um contínuo processo de (re) elaboração de nossas práticas. Temos a possibilidade de pensar num processo de invenção na formação de professores/as, de construção de encontros e na formação, como sujeitos da experiência. A seguir desenvolveremos algumas questões sobre a possibilidade da formação inventiva na escola a partir, sobretudo, das ideias de Dias (2012), e de suas implicações no cotidiano escolar.

#### 4.3 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO INVENTIVA NO COTIDIANO DA ESCOLA

A formação de professores/as habita uma problemática na atualidade, porque em algumas concepções tendem resumí-la a ações compensatórias, burocráticas e que se encerram no que vai ser alcançado como um produto final; porém, ela acontece em processo, nas ações cotidianas na escola. Muitas vezes, alguns cursos ofertados pelas redes de ensino buscam ofertar um conhecimento que dizem atingir a prática diária dos/as professores/as, reduzir os maus rendimentos em aulas e com isso recaem na busca de padronização dos processos cognitivos, envolvendo o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Dias (2012), há um formato tradicional e normatizado de colocar em discussão a formação continuada de professores/as, referindo-se a momentos de transmissão de conhecimentos, numa situação hierárquica entre professores/as e

alunos/as. Essa relação evidencia que o/a professor/a formador/a conhece os meios para alcançar a aprendizagem em sala de aula e os/as alunos/as (professor) não os conhece.

Neste sentido, acreditamos que a problemática da formação continuada pode ser vista de outro modo, não necessariamente com a obrigatoriedade de perpetuação de práticas, metodologias normatizadas, transmissão de conhecimentos padronizados, situações didáticas de reprodução, de uma educação bancária que configura o processo formativo tão tradicional e cognitivista; sem as técnicas especializadas e pedagogizantes que levam a uma prática de dar forma a alguém que não é formado/a. É possível pensar a formação a partir de um deslocamento, de uma transformação dessas ideias, repensando conteúdos, metodologias e situações didáticas; ressignificando conhecimentos e técnicas de ensino, tendo em vista o redimensionamento da formação de professores/as.

(...) Para continuar deslocando, aposto na experiência, na descontinuidade do tempo, que me permite investir não na edificação permanente que se apreende por aquilo que é inteligível, mas na produção de deslocamentos realçados nas passagens que arriscam modificar os aspectos cristalizados na formação de professores. (DIAS, 2011, p.254).

Assim, neste momento, abordaremos algumas impressões da formação inventiva; em primeiro lugar, refletindo sobre o conceito de “inventar”. No campo conceitual, a palavra “inventar” vem do latim “*invenire*”. Significa “criação” a partir da imaginação, tecer, entrelaçar os fios. Assim, a invenção é uma palavra que nos remete a uma tessitura de fios, pela criação e imaginação. A potência desse movimento está na imaginação, no pensamento, na criatividade. De acordo com Kohan (2009),

(...) inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa (p. 59).

Conforme Kohan, a invenção é um modo diferente de pensar, agir, escutar, acolher, viver; assim, é necessário ser sensível para ouvir o que comumente não estamos acostumados/as a ouvir; ser ousado/a para exercer o pensar diferente, falar diferente uma língua que ainda não foi expressa. Essas questões colocam, para o campo da formação continuada, problematizações que se contrapõem aos padrões normativos da formação

continuada. A infância é uma força que mobiliza a formação, “Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros” (KOHAN, 2009, p. 59). Nesse movimento inventivo da infância, ela desafia uma transformação no processo de formação de professores/as.

Inventar é uma possibilidade de não cair nas tramas dos padrões, do que, muitas vezes, é imposto como verdade. A invenção é uma arte que é tecida nos encontros cotidianos, que não necessariamente se esgotam em territórios normatizados de cursos, seminários, aulas práticas de formação continuada para professores/as. Assim,

Imaginar entre pesquisar e aprender opera uma máquina de inventar. Tomando o verbete numa dimensão maquínica, imaginar atua pela fabricação. Como em Deleuze e Guattari, fábrica de si mesma e de tudo o que dela decorre. E o que produz essa fábrica de inventar? O real, nada mais nada menos do que o próprio real, como efeito de sua potência absoluta de experienciar. Ora, se imaginar não é representar algo dado, mas, uma experiência que não para de inventar a si e o mundo; também as partes que a compõem e dela participam não param de ser produzidas e de participar na produção de si mesmas. E se o invento é parte efetiva da experiência, não há uma natureza já pronta, nem mesmo em progresso, ou processo de melhoramento, ou reforma de uma essência original, como querem acreditar os moralistas, racionalistas e humanistas. Também não pode haver objetos ideais ou valores universais que permaneceriam imutáveis num plano de transcendência. O real, seu meio específico e seus objetos estão em processo ininterrupto de modificação e produção de si nos devires, tempos e movimentos reais e virtuais que atravessam a existência numa experiência (DIAS, 2012a; p. 127).

Entendemos que a categoria “invenção” é utilizada para expandir os territórios do pensamento e, nessa expansão, possibilitar à formação de professores/as as expressões: ética, política e estética. A ideia de invenção trazida no sentido de Kastrup (2005), não é simplesmente um sinônimo de criatividade. A invenção, da qual fala a autora, é uma potência que possibilita a diferenciação, que não se reduz a um processo psicológico de cognição, mas, perpassa todos os processos de construção de subjetividades dos/as envolvidos/as no processo de formação. A cognição, a partir da invenção, significa uma percepção inventiva, uma memória inventiva, uma aprendizagem inventiva, uma linguagem inventiva que está aberta à *desaprendizagem* (Dias, 2012, b).

A invenção abordada por Kastrup (2005), não é uma ação cognitiva para solucionar problemas, mas, uma alternativa para invenção de problemas, ampliação de discussões. “Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição” (KASTRUP, 2005, p.1274). Nessa direção, é plausível dizer que o processo de formação de professores/as é um campo de produção de subjetividades. Assim, esta formação é articulada à problemática do conhecimento (DIAS, 2008).

Segundo Dias (2012), a formação inventiva de professores/as desenvolve uma concepção que considera o imprevisto, o inesperado, o não planejado; mas, que acontece no cotidiano escolar, apresentando-se como o novo, o diferente. A ação da formação inventiva prima por desnaturalizar o que é colocado como verdade inquestionável, no processo de formação de professores/as. Como vemos, em algumas situações, metodologias são transmitidas aos/às docentes como únicas alternativas de desenvolvimento de atividades com as crianças/alunos/as. Entendemos que é necessário desnaturalizar essas fórmulas para dar espaço a momentos de experiências que possibilitem a invenção de outras metodologias, a partir das necessidades vivenciadas pelos/as docentes e discentes.

Segundo Ferraz (2010, p.189):

A ação formativa no espaço escolar, (...) deve ser incentivada, fortalecida, aprofundada e privilegiada; uma vez que é na escola que esse profissional atuará; mas, também, porque a escola é, sim, um local de produção de conhecimento (...) A escola deveria ser vista como o natural, melhor e mais importante local de aprendizagem para a formação do futuro professor e, portanto, deveria ser, também, local de desenvolvimento e pesquisas em educação.

Neste sentido, esse modo de formação não é baseado em regras previamente instituídas, prescrições metodológicas para serem disseminadas com os/as professores/as e, conseqüente, desenvolvidas com os/as alunos/as; é uma ação que tece os fios micropolíticos do cotidiano. De acordo com Dias (2012), a formação inventiva enfatiza ser uma ação que prima pelas micropolíticas, assumindo as dimensões ética, estética e política. A micropolítica é um processo de experiências, que está presente em atividades cotidianas na vida escolar, nas relações entre os sujeitos.

E o que seria a micropolítica? A dimensão micropolítica fala do que já ganhou forma, como leis, normas, tradições. Um nó de forças, algo que já tem representação, código, contornos. São referências que nem sempre temos claras, porém que têm um corpo e direção. O modo como esse plano macro atravessa a vida das coletividades, regulamentando-a, moralizando-a é o que nos interessa, isto porque há vida ali que resiste e se expressa nas demandas. A escola que temos pressupõe currículo, avaliação, séries, escores, padrões, leis pedagógicas do desenvolvimento e da aprendizagem, pressupondo o aluno, o adolescente, o programa... Tudo aquilo que já é antes do acontecer de um encontro entre educadores e educandos. Escola que busca aplacar movimentos e conflitos na perspectiva de manutenção de uma ordem também considerada como a ordem. O plano micropolítico é o plano das turbulências, encontros entre os valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade dimensão micropolítica que não é chamada de micro por ser pequena; não se trata de tamanho, mas, de ênfase, de colocação de lupa no processo, nas relações (DIAS, 2012, p. 47).

A teórica nos mostra que a formação inventiva existe numa conjuntura micropolítica; pois, entendemos o processo contínuo de formação que se inaugura na escola através dos encontros entre os/as professores/as, entre alunos/as e professores/as e toda a comunidade escolar. Neste contexto micropolítico, a formação é acompanhada pela dimensão processual e dinâmica; pois a escola, a partir da discussão de micropolítica, é um território de intenso movimento.

Ao considerar a escola como um território movente, dinâmico, a formação acontece para além de ações normatizadas, institucionalizadas e oficializadas em documentos prescritivos; no cotidiano, acontece formação organizada pelas necessidades que os/as professores/as e alunos/as vão sentindo, buscando e produzindo. Esse é o caráter micropolítico das ações cotidianas na escola, sendo elas: falas, gestos e troca de experiências que coadunam para a produção de uma formação dos sujeitos envolvidos. A escola é um *espaçotempo* de acontecimento da vida, de produção de conhecimentos, de aprendizagens e saberes que se encontram e desencontram. Por todo tempo, os sujeitos aprendem e desaprendem em um movimento contínuo.

Segundo Dias (2014), “Uma formação inventiva é, em especial, uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida” (39). Assim, essa é uma possibilidade de outra ideia de formação de professores/as;

a partir de um movimento que cria uma formação na processualidade da micropolítica, através de deslocamentos de aprendizagens.

Dias (2010), nos mostra que há um modo tradicional de colocar a questão da formação de professores/as; uma maneira padronizada de discutir a formação. A autora sinaliza que a formação inventiva de docentes consiste numa tentativa de ruptura com os padrões estabelecidos socialmente. Assim, entra em cena a ideia de uma formação que rompe com a noção de *solução* de problemas e torna-se um campo favorável para a problematização, para a *invenção* de problemas, na formação de professores/as. Essa invenção ganha sentido na experiência, como possibilidade de *ethos* que se situa num campo de forças.

Entendemos que o campo da formação inventiva de professores/as cultiva uma relação paradoxal entre aprendizagem e *desaprendizagem*, tornando-se um espaço problemático que não se reduz às certezas postas, aos ditos, como verdades absolutas. A formação inventiva é uma proposta de atitude transversal, que valoriza a experiência para, a cada dia, ensaiar, com as políticas de cognição, novas aprendizagens e *desaprendizagens*. É campo de incertezas, dúvidas, problematizações, contrário a uma formação de solução de problemas. Essas observações nos remetem a encontros de formação que enfatizem o agenciamento, que é defendido por Deleuze e Parnet como:

(...) uma multiplicidade que comporta termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes. A única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma simpatia. O que é importante, não são nunca as filiações, mas, as alianças ou as misturas; não são as hereditariedades, as descendências, mas, os contágios, as epidemias, o vento. [...] Um agenciamento nunca é tecnológico, passa-se até o contrário. Os utensílios pressupõem sempre uma máquina; e a máquina é sempre social antes de ser técnica. Há sempre uma máquina social que seleciona ou atribui os elementos técnicos empregues. Um utensílio permanece marginal ou pouco utilizado enquanto não existe a máquina social ou o agenciamento coletivo (...) (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 88-89).

Para pensar em um processo inventivo de formação que cultiva o aprender e o *desaprender*, através do agenciamento coletivo, é imprescindível cultivar uma experiência que favoreça a problematização. Assim, é no improviso do cotidiano dos/das professores/as, nas ondas sonoras das falas, dos gestos e dos movimentos dos sujeitos, que a invenção vai tecendo os processos formativos nas escolas. A formação inventiva é

uma discussão minoritária porque não está prescrita em currículos, ou nas orientações para a formação de professores; ela não aceita os padrões hegemônicos da formação, que se preocupa mais em resolver problemas, de uma forma paliativa, do que em problematizar a própria formação, a própria construção de conhecimento na escola.

Neste contexto, consideramos a formação inventiva, como “linhas moventes” que não se rendem aos modos tecnicistas da formação, como nos propõe Dias (2009). É uma formação que não corresponde a uma prescrição, nem dita regras para o processo de formação; mas, surge da arte, porque é estética, ética e política, como já dissemos anteriormente.

Consideramos que a vivência de uma formação inventiva pressupõe a invenção com as experiências que emergem no cotidiano, pelos seus/suas praticantes. É uma forma de pensar a formação de professores/as num jogo que valida os ritmos das narrativas docentes e discentes, suas produções de versos, canções, poemas, obras de artes, que não se encerram no momento formativo; mas, passam a ser uma prática diária; há uma corporificação da invenção.

A formação inventiva convida a arte para mediar o processo formativo. Num momento inicial, ela já tensiona os modelos de formação hegemônicos; não num sentido representativo, pois, segundo Deleuze e Guattari (2004), a arte não é representativa, é produção de vida e significados. Conforme Dias (2014, p.41), “(...) a arte problematiza o lugar do aluno-professor solucionador de problemas, que ensina para chegar a um fim dado de antemão por um currículo ou uma competência e habilidade, tencionando os postulados hegemônicos da formação”. Ainda, de acordo com Dias (op.cit.), uma experiência a partir da arte, na formação, resiste ao conformismo dos conhecimentos prontos e afeta os/as professores/as na construção e desconstrução de aprendizagens.

Num sentido deleuziano, a arte está ligada, diretamente, com a potência do pensamento. A arte é uma prática, é viva, é intensa. Assim, arte, enquanto uma prática de resistência, acompanha essa outra ideia de formação de professores/as, esses modos de constituição de si na formação docente. A arte tensiona a lógica de transmissão de um conhecimento, de uma informação, como é visto nos cursos de formação normatizados. Deleuze (1999), nos diz que uma informação é um modo de ver através de um conjunto de palavras, que tentam nos convencer através de palavras de ordem. Por outro lado, segundo o autor, a arte não se resume em um mecanismo de comunicação; mas, nela está

presente uma contrainformação, um movimento de resistência que denuncia, que provoca a construção de outros modos de pensamento.

A partir de Deleuze e Guattari (2004, p. 216), temos algumas pistas para pensar esse movimento de formação inventiva atravessado pela arte, “(...) trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-la num combate incerto”. A formação inventiva contempla um movimento que corporifica as sensações produzidas pela arte, nas palavras, nas notas musicais, nas cores que a vida nos apresenta. A arte não traz um julgamento pronto, “(...) não celebra algo que se passou, mas, transmite para o futuro as sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (DELEUZE E GUATTARI, p.228).

Essas atitudes são interessantes porque nos permitem, através da arte, valorizar as potencialidades humanas que, às vezes, os métodos científicos modernos não alcançam. No caso da formação, significa tomar o/a próprio/a professor/a como sujeito da experiência, a ser inventado numa construção contínua. Assim, como colocam Deleuze e Guattari (2004, p. 253) “(...) trata-se de traçar um plano de composição que carrega, por sua vez, monumentos ou sensações compostos, sob a ação de figuras estéticas”, que colocam a subjetividade do sujeito num jogo de forças da contracorrente, uma resistência às forças poderosas da universalização.

Conforme Larrosa (2002, p.21), “(...) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A formação inventiva valoriza a experiência que provoca acontecimentos significativos nos/as professores/as.

Comumente uma formação continuada padronizada ou normatizada valoriza o quantitativo de informações, o maior número de textos com os/as professores/as, para que estes os trabalhem junto aos/às alunos/as. Todavia, entendemos que a formação docente não se restringe a essas reproduções; contempla, também, os acontecimentos intensos que a arte pode possibilitar. É de suma importância uma formação que considere o/a docente em *devoir*. Essa atitude implica pensar na possibilidade de transformação permanente, que coloca a atuação docente num movimento de “estar sendo”. Significa dizer: ao mesmo

tempo em que o/a professor/a reflete sobre sua prática, resiste a uma condição de sujeito determinado, acabado.

Assim, é no campo polêmico dos estudos da cognição, que nasce a proposta de uma formação inventiva. O pensamento sobre a política de cognição traz uma problemática que sugere que o conhecimento não se reduz a uma teoria ou, tampouco, a padrões estabelecidos por alguns modelos cognitivos de formação. Conforme Kastrup; Tedesco e Passos (2008), há uma diferença ética e política numa abordagem cognitiva de formação. Nesta perspectiva, o processo de construção de conhecimentos não se limita a dar uma forma ao sujeito; mas, oportuniza situações de reflexão, diálogo e crítica em relação aos modelos predeterminados; e inaugura outros modos de conhecer e aprender, outras formas de relações do/a professor/a e do/a aluno/a com as pessoas e com o mundo.

O significado de políticas de cognição intenta mostrar que a problemática de conhecer não se encerra em uma definição teórica, ou em discussões a respeito dos modelos e/ou paradigmas que expressam um entendimento acerca de uma determinada realidade. A questão do conhecimento envolve um posicionamento frente ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*.

Sendo assim, o cognitivismo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. Ele é uma das configurações que nossa cognição assume. Ele não dorme em páginas dos livros, mas, nos habita; e, muitas vezes, de maneira silenciosa. Os pressupostos do modelo da representação – a preexistência de um sujeito cognoscente e de um mundo dado que se dá a conhecer – são muitas vezes tão enraizadas em nós que se confundem com uma atitude natural. [ . . . ] Por outro lado, aproximar conhecimento e criação, afirmar que a ação de conhecer configura, de modo recíproco e indissociável, o sujeito e o objeto, o si e o mundo, não é apenas propor um novo entendimento da cognição. É um convite a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento. A recusa da crença num mundo dado que apenas representamos, que coloca os problemas que devemos solucionar e ao qual devemos nos adaptar, não é de modo algum algo trivial. A ideia de que o mundo não é dado, mas, efeito de nossa prática cognitiva, expressa uma política criacionista. [...]. Assumir essa postura requer uma virada, uma reversão da atitude naturalizada, o que exige, em princípio, um esforço. Mas, pode se transformar, com a prática, numa atitude encarnada, configurando uma nova política cognitiva (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p. 8).

Neste sentido, relacionar a cognição a um paradigma de processamento da informação, ou mesmo a um processo de invenção de si e do mundo, não se evidencia apenas em uma divergência teórica; mas, também, em outro posicionamento ético e político (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Desse modo, formar não é apenas dar forma a algo, enquadrar alguma forma de conhecimento a um padrão. A questão da formação está para além desta concepção: envolve a *desaprendizagem* de certos modelos de políticas de cognição que, visualmente, parecem ser as melhores respostas aos problemas postos no campo da formação de professores/as, para dar lugar a outros modos de formar, que permitem outros modos de relação com o mundo, com as pessoas, com os espaços e consigo mesmo/a.

Diante dessas considerações, a formação inventiva de professores/as é uma possibilidade de deslocamentos de aprendizagens, que se interligam com fissuras de constituições de si, de histórias de vida no magistério, de imagens, de *espaçotempos* que se produzem no cotidiano escolar, a partir de agenciamentos e forças inventivas, para criação e transformação de outras formas de construção de aprendizagens na formação de professores/as.

## 5 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita [...] a vida se encontra tanto no vivido, que se afirma por escrito, quanto no que ela mobiliza ao ser escrita e lida, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura (KOHAN, 2013, p. 17-18).

Ao começar a pensar a metodologia, deparamo-nos com essa afirmação de Kohan (2013): “escrever é afirmar uma vida”. Sim, escrever é afirmar uma vida, sonhos, pensamentos que nos inquietam ou que defendemos; é descrever projetos de educação que perpassam o contexto escolar, experiências formativas advindas dos momentos de formação continuada ou dos contextos cotidianos; é dar vida às conversas entre os pares, aos deslocamentos entre o encontro com a infância e a docência. Neste sentido, não temos a intenção de propor verdades, pensamentos absolutos que se preocupam em explicar tudo sobre a formação continuada de professores/as; mas, pretendemos pensar como, nos contextos cotidianos de uma escola de Educação Infantil, estão sendo tecidos os movimentos de formação, produzidos pelos sujeitos que estão exercendo a docência num movimento inconcluso.

Assim, Lopes e Macedo (2002), nos dizem que nos contextos cotidianos encontramos uma teia de tecidos de conhecimentos, elaborados pelos sujeitos que constroem os *espaçostempos*. Com as contribuições das autoras, entendemos *espaçostempos* como os lugares onde acontece a vida, que não podem ser determinados, antecipados, separados do cotidiano; pois, é nesses espaços e tempos onde se manifestam as invenções, as experiências, as trocas de saberes e suas produções.

Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar que é o nosso - um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas, que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida (p. 38-39).

O cotidiano é um termo importante para nossa atividade, pois compreendemos que nele se apresentam as invenções, os acontecimentos, a vida dos/as seus/suas praticantes. Quando falamos na vida dos/as praticantes do cotidiano, temos que trazer a dimensão dinâmica que é relacionada a ela, à vida. Segundo Certeau (2009), a vida no cotidiano não se aprisiona; ao contrário, ela grita, escapa das normatizações, inventa e reinventa outros modos de vida através de golpes, movimentos táticos. Os/as praticantes do cotidiano, são astuciosos/as; não se limitam ao que é dado ou imposto, produzindo deslocamentos ao instituído.

É interessante reconhecermos os infinitos movimentos, as transgressões e lutas que os/as professores/as, praticantes do cotidiano, engendram para tecerem sentido à escola, ao conhecimento e às práticas cotidianas. A partir dessas considerações, propomos, nesta atividade de pesquisa, cartografar os *aprenderesfazeres* dos/as docentes da Educação Infantil, tecidos no cotidiano escolar, entendendo que a escola é um lugar de exercício da experiência, é um lugar de produção de vida, de docência e discência. Assim, o/a docente é o sujeito da experiência<sup>4</sup>; pois, o cotidiano escolar é um território de passagem, propício para a experiência de formação de professores/as, no sentido de afetá-los/as em processos formativos significativos.

Ao compreender que os/as docentes possuem um potencial inventivo para os processos de formação continuada, aproximamo-nos dos contextos cotidianos formativos, dos momentos de reflexão, de criação, de invenção, que ocorrem na escola, para tentar desenhar as geografias próprias daquele território. Para essa tarefa, apostamos numa metodologia que valoriza o cotidiano, pois sabemos que o cotidiano não se limita às estratégias estabelecidas, porque é território que fabrica possibilidades, imprevisibilidades, outras formas de conceber a pesquisa. De acordo Certeau (2009), o cotidiano é um espaço, um lugar praticado, que “[...] se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2009, p. 38). Compreendemos que, nos cotidianos, emergem as múltiplas tessituras das artes de fazer, inventar, reinventar, combinar, que criam táticas para elaboração de outras lógicas.

---

<sup>4</sup> Conforme Larrosa (2002), o sujeito da experiência não é a pessoa que experimenta algo, porque é bem informado e detém o poder sobre o saber. Mas, o sujeito da experiência. De acordo com o autor, “[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 19).

Segundo Bhabha (1998), os movimentos táticos elaborados pelos/as praticantes do cotidiano, são “vitórias do fraco sobre os mais fortes”, celebrados pelas “artes de dar golpes”. Assim, no cotidiano podem ser produzidos outros modos de vida, outras práticas docentes pelos/as professores/as da Educação Infantil.

A pesquisa com o cotidiano tem a abertura de encontrar, no campo, as múltiplas manifestações da vida; pois, essa abordagem não se resume a um modelo metodológico traçado para observação e estudo das complexas relações que se desenvolvem na escola. Antes, busca acompanhar os fluxos dos movimentos das experiências produzidas nos processos formativos, desdobrados no cotidiano escolar, entre os/as professores/as e demais sujeitos envolvidos no processo.

Pensar em uma pesquisa com e sobre o cotidiano é uma invenção contemporânea. Ferrazo (2008), nos impulsiona a pensar em uma ruptura com os padrões e dogmas característicos das pesquisas metodológicas herdadas da modernidade:

[...] assumimos que não existe um único, mas, diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir /analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p.112 – 113).

A partir da afirmação de Ferrazo, observamos diferentes caminhos por onde andamos, com experiências significativas que nos proporcionem acontecimentos, que falem dos *espaçotempos* da formação de professores/as na escola, do seu cotidiano. Em função dessas andanças, emerge o desafio da cartografia: uma tentativa de escrever como um cartógrafo, que ensaia uma escrita de desterritorialização dos discursos hegemônicos dos cursos de formação continuada que, em muitas vezes, silenciam a força inventiva nos processos formação de professores/as.

A cartografia, como um procedimento de pesquisa e análise, foi pensada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ela também foi chamada, pelos filósofos, de “esquizoanálise”, pragmática e micropolítica, tratada nos cinco volumes de “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, publicados em 1980. A geografia disponibiliza

esse conceito, inicialmente, para os autores, para agregar os territórios da filosofia, da política e da subjetividade.

Gilles Deleuze e Félix Guattari produzem outro sentido para a cartografia, com a finalidade de refletir sobre a realidade, para além dos convencionais discursos científicos modernos; e para dar outros sentidos ao que se passa nos detalhes, nos intervalos, valorizando-os como forças inventivas de criação da realidade. A cartografia é uma possibilidade de pesquisa interessante; é uma prática de pesquisa que não se preocupa com apresentações de resultados, ou pontuais conclusões sobre algum fenômeno; é uma prática interessada em acompanhar o processo de pesquisa, em traçar desenhos para a vida cotidiana.

Para realizar essa pesquisa, colocamo-nos como aprendiz de cartógrafos, como espião na escola, na tentativa de escapar de uma atenção seletiva (KASTRUP, 2003), como fazem as pesquisas modernas. Pretendemos considerar as atitudes que são realizadas de forma espontânea, que, muitas vezes, não são planejadas previamente, como realmente nos apresenta o cotidiano, através dos tecidos que o compõem. Partimos da premissa de que a pesquisa em educação tem sua importância; “(...) tal importância se dá, sobretudo, porque temos como pressuposto (...), que a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a verdade; mas, sim, regimes de verdade” (PARAÍSO, 2012, p.27)

Portanto, é permitida a flutuação de nossa atenção para que não selecionemos informações. A atenção flutuante na pesquisa cartográfica “[...] não é temporal, mas, processual e concorre para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado” (CARVALHO, 2008, p. 130). É com a proposta da “atenção flutuante” que nos colocamos abertos aos acontecimentos que o cotidiano da formação de professores/as pode nos apresentar. Dessa forma, a escrita, nessa pesquisa, pretende investir numa cartografia que possa capturar, no contexto do cotidiano, os acontecimentos, os movimentos que os/as professores/as usam em seus processos formativos, para problematizar as padronizações que, muitas vezes, são exigidas a eles/as; as intensidades vividas no dia-a-dia, os modos de aprender e fazer a prática docente na Educação Infantil.

De acordo com Kastrup (2007), é importante que estejamos atentos, na entrada em campo, para capturar o máximo do que os sujeitos falam e vivenciam em seu cotidiano escolar. Observamos que a escola vive uma relação dinâmica e complexa, porque trabalha com o envolvimento de seres humanos. Assim, não podemos, enquanto

pesquisador, fechar os olhos para os inúmeros fenômenos que acontecem cotidianamente neste espaço.

Como a pesquisa é de um cunho cartográfico, assumimos a ideia de não limitá-la a um método predeterminado, antes mesmo de entrar em campo. Na pesquisa cartográfica, o caminho que constrói as metas, caracteriza-se como um momento de problematização e experiência, no campo, com o cotidiano da formação de professores/as da Educação Infantil.

Essa inversão de, primeiro o caminho e, depois, as metas, não traz prejuízos para o rigor científico, pois segundo Passos e Kastrup (2009, p.11), a pesquisa cartográfica não abre mão do rigor, “(...) o rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida”. Enfim, o/a pesquisador/a que assume a postura de cartógrafo/a, não pressupõe o que vai lhe acontecer nos movimentos tecidos no cotidiano; ele/ela entra com a atenção flutuante e começa a experiência com a atividade cartográfica.

Entendemos que a cartografia, numa aproximação com Deleuze e Guattari (1997), possibilita uma atenção aos movimentos, aos deslizamentos e às intensidades, que se apresentam como fuga, em territórios vistos como fixos. Rolnik (2007), esclarece sobre o cartógrafo:

[...] o que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade. Implicitamente, é óbvio que, pelo menos em seus momentos mais felizes, ele não teme o movimento. Deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagens, carona para a existencialização (ROLNIK, 2007, p. 66).

O/A cartógrafo/a entra no campo com a intenção de participar, sabendo que está num território movente, que desliza em uma realidade elaborada pelos/as seus/suas habitantes, pelos/as praticantes do cotidiano; não sabe, de antemão, o que vai lhe acontecer; mas, não teme as forças dos movimentos. Então, ser cartógrafo/a é sentir as vibrações dos movimentos e também deixar o corpo acompanhar esses movimentos que o cotidiano elabora e tece em seus contextos.

Ainda de acordo com Rolnik (2007), a cartografia favorece ao/à cartógrafo/a a possibilidade de experimentar, no território, outros modos de criação, outros modos de compreender o mundo, que estão entrelaçados num jogo de desterritorialização e

reterritorialização. A noção de território é discutida por Carvalho (2009), que nos propõe uma reflexão sobre possíveis zonas de conforto, que se encontram na formação continuada de professores/as que, muitas vezes, se apoiam/sustentam/ancoram em discursos hegemônicos de padronização, que tentam reproduzir um modo de conceber a aula. Também trazemos e entendemos os termos “desterritorialização” e “reterritorialização”, a partir de Carvalho, (2009):

[...] pode se desterritorializar, abrindo-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. [...] Por sua vez, a reterritorialização consistiria na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante por parte do sistema, de grupos ou indivíduos. Assim, a tarefa do cartógrafo, é capturar paisagens em mutações (CARVALHO, 2009, p. 61-62).

A “desterritorialização” é uma possibilidade de pôr em questão a zona de conforto do território, é problematizar a normatização, o padrão. Neste caso, temos a formação de professores/as que, muitas vezes, se coloca como um território fechado, com objetivos próprios, que segue uma ideia curricular de uma rede de ensino; porém, esse território pode ser questionado, sair de seu percurso “normal” e destruir essas rotas preestabelecidas. Quando isso acontece, temos o processo de “reterritorialização”, que tenta reconstruir esse percurso com as contribuições dos grupos e indivíduos que compõem esse processo. A “reterritorialização”, na formação de professores/as, é uma reconstrução do instituído pelos/as próprios/as professores/as, a partir de suas vivências e dinâmicas flexionadas no cotidiano.

Rolnik (2007), nos ajuda a ampliar as ideias sobre o papel do/a cartógrafo/a nesses cenários, dizendo que temos de olhar para a escola como um contexto amplo e afetar, e nos deixar ser afetados nos encontros que as relações permitem; mas, sempre “[...] atento às linguagens que encontramos, devorando as que nos pareceram elementos possíveis para a composição das cartografias que se fizeram necessárias” ( p. 23).

Neste sentido, a cartografia preocupa-se em se aproximar, acompanhar movimentos, que estão em processos inacabados. Segundo Carvalho (2008), a cartografia assume uma dimensão mais *imetodológica*, pelo seu caráter de não traçar as metas e objetivos, previamente, para pesquisa em campo. Confirmando essa ideia, temos a força do cotidiano (CERTEAU, 2009), com movimentos que deslizam na escola, entre os/as

professores/as, alunos/as, coordenadores/as, que consideramos como praticantes do cotidiano.

Ao compreender a escola como “*espaçotempos*” onde a vida acontece, provocando/instigando outras formas de exercer a docência e a discência, muitas vezes, essas atuações saem dos rumos estabelecidos em discursos e/ou documentos oficiais, que pensam a escola antes dos sujeitos que a praticam e a constroem. Neste sentido, com a atitude de cartógrafo, adentramos em campo, para acompanhar os acontecimentos, as experiências, os sorrisos, as angústias, os devires, as transgressões, as normatizações instituídas, as reproduções de um planejamento já preestabelecido pela rede de ensino. Enfim, essas são capturas que somente são inventadas no cotidiano escolar. É importante dizer que, muitas vezes, os próprios sujeitos não deixavam escapar, aos nossos olhos, suas vivências; por isso, não é possível a captura das situações em sua totalidade.

No caminho metodológico utilizamos alguns instrumentos para acompanhar esse processo de pesquisa. Decidimos não utilizar instrumentos fechados e predeterminados para a execução da pesquisa, porque estaríamos traindo nossa atenção com a cartografia. Assim, o próprio contexto do cotidiano acenou/apontou instrumentos para falar dos processos formativos presentes na escola e falar sobre os/as docentes e suas experiências. Um primeiro instrumento foi o diário de campo, um elemento necessário para realizar nossos registros na leitura cartográfica do cotidiano da formação de professores/as na escola.

O diário de campo foi um recurso utilizado, na tentativa de cartografar os movimentos da formação, os acasos, os encontros imprevisíveis, as conversas entre os/as professores/as em momentos espontâneos e/ou previsíveis, as conversas entre as professoras coordenadoras dos cursos, as aulas atividades, os seminários para formação continuada de professores/as. Outro procedimento de coletas de dados foi a gravação que nos auxiliou a ser fiel às falas das professoras, aos momentos de formação promovidos pela escola, e pela pesquisa. Esse percurso de captura das falas nos revelou as práticas formativas que forjam os modelos postos pela escola e/ou pela secretaria de educação. Utilizamos, ainda, o procedimento da observação, que nos acompanhou durante o trabalho de campo na escola.

Os registros para a construção da escrita cartográfica foram sendo tecidos a partir dos afetos produzidos, das sensações sentidas, dos encontros no contexto do cotidiano

escolar. A cada registro, a cada conversa, a cada observação, fomos sendo afetados. Estivemos juntos, para realização da atividade de pesquisa, com estudantes, professores/as, coordenadoras da escola, gestora escolar e supervisoras municipais da Educação Infantil que, com suas contribuições, teceram essa escrita. Apesar de todos esses sujeitos envolvidos, estivemos mais próximos dos/as professores/as; pois buscamos a fala, os gestos, os modos de aprender e fazer a docência que, muitas vezes, são inventados pelos/as próprios/as professores/as nos bastidores da escola; porque eles/as, junto com as crianças, fazem da escola *espaçostempos* da experiência. Conforme Larrosa os/a professores/as podem habitar a escola como “[...] especialistas, como profissionais, como críticos” (LARROSA, 2011, p. 24), mas, sobretudo, como sujeitos da experiência.

## 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO

Para a realização da pesquisa, pensamos em olhar para a mesorregião do Agreste Pernambucano<sup>5</sup>. Esse primeiro passo para escolha do campo, se deu pelo movimento de interiorização da UFPE, com a inauguração do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em março de 2006, como o primeiro *campus* da UFPE, no interior do estado. Desde então, essa instituição vem contribuindo com o desenvolvimento social, econômico e cultural da região Agreste de Pernambuco.

Também escolhemos o interior do estado de Pernambuco por ser um lugar que carece de mais pesquisas científicas, mais visibilidade acadêmica; um dado que encontramos em nossos estudos, acerca da produção do conhecimento. Vimos que o agreste pernambucano é pouco pesquisado nas discussões sobre Educação Infantil e em relação à formação continuada de professores/as deste nível de ensino.

A UFPE está localizada na microrregião do Vale do Ipojuca. Assim, levantamos dados sobre a matrícula, habitantes e desenvolvimento de cada município. Segue a tabela abaixo com algumas informações.

---

<sup>5</sup> A mesorregião do Agreste Pernambucano é uma das cinco mesorregiões (São Francisco Pernambucano; Sertão Pernambucano; Agreste Pernambucano; Zona da Mata Pernambucana; Metropolitana do Recife) do estado de Pernambuco.

**TABELA 1- IDHM, Quantitativo de matriculados e escolas de Educação Infantil das cidades da microrregião do Vale do Ipojuca**

Cidades	IDHM (2010) <sup>1</sup>	Número de matriculados/as na Educação Infantil na rede pública <sup>2</sup>	Número de escolas na rede pública Municipal <sup>2</sup>	Números de habitantes no município <sup>3</sup>
Alagoinha	0,599	332	12	14.431
Belo Jardim	0,629	1.140	56	75.729
Bezerros	0,606	847	29	60.469
Brejo da Madre de Deus	0,562	1.090	41	49.624
Cachoeirinha	0,579	379	10	20.082
Capoeiras	0,549	501	29	19.994
Caruaru	0,677	3.585	77	351.686
Gravatá	0,634	869	56	82.579
Jataúba	0,530	521	32	16.943
Pesqueira	0,610	1.205	54	66.524
Poção	0,528	319	12	11.266
Riacho das Almas	0,570	515	23	20.286
Sanharó	0,603	653	24	25.521
<b>São Bento do Una</b>	<b>0,593</b>	<b>1.221</b>	<b>58</b>	<b>58.251</b>
São Caetano	0,591	730	42	36.895
Tacaimbó	0,554	305	16	12.872

Fontes: 1- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010), dados retirados do IBGE; Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2015; 3-População estimada para 2016 pelo IBGE.

Diante da leitura dos dados acima, entendemos que Caruaru é um município que se destaca com o melhor IDHM; e tem o maior número de matriculados/as na rede pública, no ensino pré-escolar, no agreste. São 3.603 alunos/as, distribuídos/as em 77 escolas. Outro município que nos chama atenção pelo quantitativo de alunado na pré-escola é São Bento do Una, com 1.232 matriculados/as na primeira etapa da Educação Básica, o que mostra um IDHM razoável. Com esse levantamento, temos uma referência de dois municípios, na microrregião do Vale do Ipojuca, que mais atendem crianças com 4 e 5 anos. Entendemos que, em uma rede de ensino, com um maior número de alunos/as, aumenta a demanda de professores/as e, conseqüentemente, o nível de complexidade. Essa situação reforça a necessidade de um acompanhamento o mais próximo possível dos/as professores/as, do dia-a-dia da escola, através de ações que os/as levem a refletir sobre a prática docente e pensar as possibilidades para sua comunidade escolar.

Também, esses dois municípios podem sinalizar maiores recursos financeiros para tal atendimento; o que pode reverberar num incentivo à formação continuada na escola, que acompanhe de mais perto o trabalho docente e promova uma reflexão em rede.

Porém, para atender ao tempo cronológico da pesquisa e do curso de mestrado, delimitamos um município. Escolhemos São Bento do Una, por não ter identificado muitas produções sobre a temática na cidade e, também, por estar localizada em lugar interiorizado do Estado

## 5.2. SOBRE O MUNICÍPIO SÃO BENTO DO UNA: UM BREVE HISTÓRICO

A respeito do município de São Bento do Una obtivemos os seguintes dados:

**MAPA 1 - Mapa populacional de São Bento do Una (PE)**



Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=261300&search=pernambuco/sao-bento-do-una>.

Obtivemos acesso às informações sobre o município através do *site* oficial da prefeitura desta cidade, que registra que a cidade de São Bento do Una nasceu no final do século XIX, originária da Fazenda Santa Cruz; e hoje é considerada berço da pecuária leiteira e da avicultura na região.

O nome da cidade teve origem na invocação que os moradores faziam ao santo, para se livrarem das cobras durante a exploração da fazenda, que possibilitou a formação da cidade. A complementação do nome foi feita em 1941, homenageando o Rio Una, que atravessa a cidade, distinguindo-a de outras com o mesmo nome. A Lei 476, de 30 de abril de 1860, criou a Vila de São Bento, data que marca a sua emancipação política. Em 1900, com grandes festividades, São Bento do Una passou a ser considerada uma cidade.

São Bento do Una está situada a 206 km de Recife (capital pernambucana). Conta com uma área de, aproximadamente, 720 km<sup>2</sup> e seu acesso é feito pelas BRs 232, 423 e PE 180. Faz limite com as cidades: ao norte e nordeste, Belo Jardim; ao sul, com Lajedo, Jupi e Jucati; ao leste, com Cachoeirinha e, ao oeste e noroeste, com Capoeiras, Sanharó e Pesqueira.

É nesse contexto que experienciamos e nos movemos no campo, como pesquisador. Esse movimento no campo trouxe as paisagens de configuração e reconfiguração do território da formação continuada na escola, frisando essas reconfigurações a partir dos fluxos, acontecimentos, transgressões que, incessantemente, inventam os *aprenderesfazeres* das docentes. Assim, habitamos o cotidiano de um CMEI, localizado em São Bento do Una-PE, para acompanhar as intensidades da vivência dos/as professores/as da formação continuada, como também, os processos das conversas que tivemos com as docentes e os/as estudantes.

## **6 LINHAS E MAPAS CONSTRUÍDOS SOBRE OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NA ESCOLA PESQUISADA: DOS TERRITÓRIOS NORMATIZADOS ÀS EXPERIÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E INVENTIVIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS E DA INFÂNCIA**

Tomamos, aqui, a ideia de território a partir das contribuições de Carvalho (2009), quando ela discute que o território, em nível de exemplo, é como um estado de conformismo, uma zona de conforto. Assim, entendemos território, junto à autora, no sentido de um espaço fechado em si mesmo, preso a um sistema que idealiza projetos para manutenção dos espaços sociais e culturais. Porém, a autora também trabalha com processos de desterritorialização, que implicam em sair do curso normal daquilo que é predeterminado para a padronização das ações humanas, e abrir uma linha de fuga para a problematização do território. A reterritorialização consiste na reformatação, dos territórios pelos sujeitos que ali vivem e o constroem. Essa possibilidade escapa dos discursos e práticas hegemônicas que tentam, através de formações continuadas, reproduzir um modo de aula e de escola.

Assim, o território, apesar de ser esse espaço de manutenção e reprodução, é impulsionado, pelos sujeitos praticantes do cotidiano, a um processo de desterritorialização, que significa abrir-se a outros projetos que, necessariamente, não se restrinjam à manutenção da ordem instaurada. A desterritorialização questiona o percurso do território e abre possibilidades de fugas, construindo alternativas para a reestruturação do território.

Na tentativa de nos colocar como cartógrafo, logo na chegada ao município que escolhemos para desenvolver nossa atividade de pesquisa, entramos no território da Secretaria de Educação do Município de São Bento do Una. Fomos à Secretaria para conhecer alguns elementos das estratégias políticas para a formação dos/as professores/as da Educação Infantil. Utilizamos o termo “estratégia”, a partir de Certeau (2009), porque entendemos que elas são organizadas por aqueles que detêm um poder sobre os mais fracos, os que estão em situação de subordinação.

A Secretaria de Educação é o órgão que supervisiona os/as professores, em relação à formulação e execução de ações, aos currículos, às determinações e cumprimento de

normas para o desenvolvimento da educação na cidade. Os currículos produzidos no Brasil, como um todo, são elaborados a partir de uma tradição linear de “[...] educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos [...] para que vivam e sobrevivam, relativamente, bem, no tempo de espaço que lhes tocou viver” (CORAZZA,2008, p.3). Portanto, a formação de professores/as, muitas vezes funciona como uma atividade marcada para a reprodução de uma educação dogmática, trazendo suas impressões em documentos que tentam a padronização do ensino.

A partir destas considerações, fomos conversar com uma supervisora da Secretaria de Educação, que responde pela Educação Infantil e pela formação dos/das professores/as que atuam nesta etapa da Educação Básica. A conversa tratou sobre a formação continuada oferecida pela rede municipal aos/às professores/as, especificamente aos/às profissionais que atuam na Educação Infantil. Esse movimento buscou identificar como era feita a oferta de formação continuada, como era pensada e, conseqüentemente, como era desenvolvida, enquanto uma ação pedagógica. O contato foi importante para nos situar acerca do modo como a gestão de ensino estava pensando algumas ações de formação continuada para os/as professores/as da Educação Infantil.

Por outro lado, a formação de professores/as, que buscamos conhecer e acompanhar é a que se materializa no dia-a-dia na escola, nos processos micropolíticos, nas capacidades inventivas do/a professor/a, que escapa às normas instituídas, que potencializa a prática inventiva do/a docente. Entendemos que a formação não se limita ao número de conteúdos que a rede pode estender aos/às professores/as; porém, reside na capacidade problematizadora destes/as profissionais pensarem e questionarem sobre a aula, a escola e sua atuação no magistério.

## 6.1 O PRIMEIRO POUSO: UM DIÁLOGO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ALGUNS MOVIMENTOS NORMATIZADOS DA FORMAÇÃO

Logo quando chegamos ao prédio da Secretaria, fomos atendidos por uma supervisora municipal, que se apresentou como a responsável pela coordenação dos processos que envolvem a Educação Infantil no município. Estabelecemos uma relação de conversa com a secretária, não para supervisionar a oferta de formação para professores/as de Educação Infantil; mas, para nos situar sobre o contexto de atendimento e formação dos/as profissionais deste nível de ensino. As conversas foram registradas pelas escritas e gravações.

Percebemos que o município, quanto às unidades de atendimento à Educação Infantil, está organizado em três grandes Centros: um é localizado no campo, numa comunidade chamada “Queimada Grande”, que foi construído com recursos do programa “Proinfância”. O segundo, na área urbana, mas, um pouco afastado do centro da cidade, localizado no “Bairro Novo”, que também foi construído com recursos do programa “Proinfância”; e outro, que foi construído com recursos próprios, no bairro Santo Afonso, situado numa região mais central da cidade. Porém, o atendimento à Educação Infantil não fica restrito só a esses três centros. Também soubemos de alunos que estudam em escolas que ficam afastadas das redondezas desses centros. São turmas abertas, por ficarem mais próximas das residências das crianças. A Secretaria nos informou que a rede tem um pouco mais de 1.400 alunos/as matriculados/as na Educação Infantil, no ano de 2017.

Em nosso diálogo, conversamos sobre como o município está pensando a formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil. A supervisora falou sobre a visão institucional, de como a rede pensava a formação:

*Então, veja só, até o momento, este ano, com os professores no nosso Centro de Formação, nós não tivemos formação com os professores de Educação Infantil (creche e pré-escola), ainda. Teremos agora a partir do segundo semestre. Essas formações serão ministradas pelos coordenadores das Instituições Infantis. Mas, em linhas gerais nós estamos trabalhando as formações baseadas no próprio planejamento do professor. Nós temos o nosso planejamento, aula por aula, e ele vem sendo construído de acordo com a Base Curricular Comum. Nós trabalhamos assim. Também*

*trabalhamos nas formações com os PCN's e com os livros que nós utilizamos no dia-a-dia (COORDENADORA<sup>6</sup> ORQUÍDEA).*

A fala da coordenadora Orquídea expressa, em um primeiro momento, que, no município, após percorrido um semestre letivo, as formações para os/as professores/as de Educação Infantil não tinham ocorrido; mas, afirma que, no segundo semestre, acontecerão momentos de formação continuada. Porém, a formação continuada, desenvolvida pela rede de ensino do município, consiste em associar o planejamento diário do/a professor/a, diretamente, aos PCN's, à BNCC, enfim, ao currículo instituído.

Uma vez que a formação é organizada pelas coordenadoras, a fala de Orquídea indica que são priorizadas as orientações curriculares, nestes momentos. Consideramos que o município está desenvolvendo uma formação baseada num território normatizado (CARVALHO, 2009), na transmissão do conhecimento, afastando-se de situações problematizadoras, do cotidiano dos/as professores/as, aproximando-se de uma listagem de conteúdos que é previamente repassada para os/as docentes.

Carvalho (op. cit.), nos fala sobre o território, como uma instância marcada pela padronização, pelo conformismo e pelo espaço estático. Entendemos que a formação, como relata a coordenadora Orquídea, é um território normatizado, que preconiza um projeto de educação, para disseminação de ideias, junto aos/às seus/suas professores/as e alunos/as. Porém, o que pode ocorrer no cotidiano dos/as professores/as está para além dessas linhas marcadas, abrindo espaços para questionamentos e intervenções para os territórios da formação continuada. Assim, os/as professores/as podem, em seus cotidianos, promover processos de desterritorialização, questionando o percurso do território, abrindo possibilidades de fugas e construindo alternativas para reestruturação deste território.

Diante desta situação, um elemento que percebemos foi a questão da BNCC<sup>7</sup>, pois, naquele momento, estava se configurando o campo da formação dos/as professores/as, no município, num território normatizado. O documento ainda estava passando por algumas

---

<sup>6</sup> Iremos usar nomenclaturas de flores para as entrevistadas, para garantir o sigilo e a ética na pesquisa.

<sup>7</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (FONTE DO TEXTO: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

discussões, para a sua formatação, em nível nacional; mas, o município já esperava, ansiosamente, essa orientação curricular, que começava, previamente, a provocar modificações no planejamento e na formação dos/as professores/as.

A Coordenadora relatou que entende ser importante, para atender às exigências da BNCC, o provimento de momentos de formações, como “cursos, seminários, palestras e as aulas atividades<sup>8</sup>”, que a própria rede desenvolve e organiza, em alguns períodos do ano letivo, em busca de um aprimoramento dos conhecimentos dos/as docentes e da atualização das suas práticas e vivência de metodologias para a organização das aulas.

Neste sentido, a formação continuada de professores/as, no contexto da fala de Orquídea, apresenta-se como uma ação instituída, pensada e organizada pela Secretaria de Educação do município; como território normatizado desta formação. Estes são momentos padronizados que, muitas vezes, já trazem para o/a professor/a o modelo de aula, de aluno/a, de criança, de didática, que este/a profissional precisa desenvolver no dia-a-dia.

No que se refere à BNCC, também entendemos as questões e discussões que fundamentam a própria Base; pois, segundo Carvalho, Silva e Delboni (2017), a BNCC traz em seu bojo um conjunto de conhecimentos e habilidades que padronizam a aprendizagem de cada estudante, ao longo de cada etapa da Educação Básica. Essa realidade está a serviço da confirmação de um poder que almeja o controle e a regulação das vidas, a formação de um homem alinhado com a política econômica neoliberal. Nesta perspectiva, a

[...] tendência para a formação de capital humano é a modelização, a padronização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração e governo biopolíticos, de tal modo que uma BNCC possa ser proposta com caráter global – para o mundo, entre e intrapaíses – ignorando as “realidades locais”, visto constituírem-se como investimentos que ultrapassam o aprendizado escolar ou profissional [...] [CARVALHO, SILVA e DELBONI, 2017, p. 499].

Como essa organização curricular impacta no cotidiano escolar e conseqüentemente, no planejamento, nas realidades locais e nas formações de professores/as, pela fala dos teóricos CARVALHO, SILVA e DELBONI (2017), entendemos que o processo de recepção da BNCC está sendo acolhido pelo município,

---

<sup>8</sup> AULA-ATIVIDADE: esse termo foi apresentado pela gestão municipal, como uma data oficial no calendário letivo, para os professores cumprirem, em cada mês, um sábado de aula-atividade. O material do encontro, nesse dia, é destinado à formação continuada dos/as professores/as e/ou a reuniões.

sem muitas problematizações sobre seu processo de elaboração e seus reflexos nas práticas educativas, bem como sobre os elementos de padronização e homogeneização que o documento propõe para a Educação Infantil.

A esse respeito, entendemos que precisamos repensar e discutir as questões sobre o currículo da Educação Infantil; considerando as realidades locais e as singularidades das crianças. De acordo com Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 500), precisamos pensar numa base “[...] como uma rede de conversações com os saberes, fazeres e afetos, múltipla, centrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum”, que respeite a alteridade e a diferença, que se fundamente num coletivo de encontros e desejos mediados pelas experiências e problematizações.

A normatização e as prescrições confirmam-se em cada movimento de formação continuada, que torna os/as professores/as dependentes de normas, informações, métodos, para a construção dos conhecimentos em sala de aula, com as crianças. Esse é um movimento que leva a um esvaziamento das potencialidades que cada professor/a e cada criança têm para o desenvolvimento da aula. Ao normatizar uma formação, direcionada para um modelo de aula, para um modelo de professor/a estamos nos distanciando de uma docência em *devir*, de uma escola, que prioriza o tempo *aión*.

As formações continuadas dos/as professores/as de Educação Infantil, na conversa com a coordenadora, são trabalhadas através de um planejamento atrelado ao currículo. Ela nos diz:

*Temos uma proposta curricular para a Educação Infantil. Ela foi construída com intuito de preparar a criança para chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental, lendo pequenas palavras e até mesmo escrevendo-as. Preocupamo-nos bastante com a ludicidade, mas, sobretudo, com a alfabetização da criança. (Coordenadora Orquídea)*

Assim, percebemos uma preocupação pelo aceleração do processo de alfabetização da criança. A proposta do município já preconiza, pelas falas de Orquídea, um currículo sequenciado, com a intencionalidade de, ao término da Educação Infantil, a criança escrever e ler pequenas palavras. O currículo é pensado para uma padronização de como a criança precisa concluir esta etapa de ensino; para uma prescrição estática, que interfere na formação dos/as professores/as da rede de ensino, como algo que pode ser pensado antes de ser vivenciado. Segundo Carvalho (2011 p. 113), “[...] o currículo muda

à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele [...]”. Então, a partir dos encontros na escola, entre os/as praticantes do cotidiano, o currículo vai sendo tecido pelos sujeitos que o constroem, que o elaboram. Quando antecipamos a aula, podemos, de certo modo silenciar algumas falas que poderiam surgir na tessitura da aula, da relação entre os/as docentes e discentes.

O currículo constitui uma macropolítica complexa, que planeja e organiza os conhecimentos socialmente construídos, que, por sua vez, implicam na formação inicial e continuada dos/as professores/as. Um projeto curricular é uma proposta de formação a partir de uma visão de mundo, de educação, de sociedade, de relações docentes e discentes. É um movimento dinâmico, complexo, político, cultural e histórico.

Por isso, concordamos com Corazza (2013, p. 98), quando nos diz que, na formação de professores/as, “(...) o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer (...)”. No contexto da fala da autora percebe-se que a relação entre currículo e formação ocorre numa relação de problematização, como um espaço de perguntas, de questionamentos que encontram sentidos outros para a educação.

A formação, nos moldes como é idealizada pelo município, acontece “*através de aulas atividades, seminários, cursos, que desempenham uma função de preparação dos professores para atuação em sala de aula*” (COORDENADORA ORQUÍDEA). Uma formação preocupada com a transmissão de informações para a prática pedagógica, que nos remete a um pensamento de Dias (2010), quando fala que ainda existe uma forma tradicional e pedagogizante de trabalhar a formação de professores/as. Essa formação tradicional consiste em colocar o conhecimento no patamar da normalidade, através da padronização de metodologias e práticas reprodutivas. A Secretária nos falou que suas ações são restritas aos conteúdos, resumindo o currículo aos conteúdos que o/a professor/a vai trabalhar com seus/suas alunos/as. Assim, essa ideia de pensar a formação implica em perpetuar o conhecimento hegemônico, na prática docente e nas aulas desenvolvidas pelos/as profissionais da docência.

A partir de Dias (2010), o conhecimento hegemônico é cristalizado nos processos formativos, ou seja, os saberes que já estão pensados em documentos oficiais, são executados pelo município. Ao contrário da reprodução de um modo de aprender, de um modo estático de desenvolver aula, de pensar a relação docente e discente, de pensar a

produção do conhecimento; pensamos e defendemos uma formação que escape desses sentidos instituídos, que indicam a concepção de escola e de conhecimento a ser percorrido pelo/a docente. O contexto da pesquisa nos mostra que a formação é pensada, pelo município, como uma ação instituída através de orientações curriculares, que tendem a reproduzir os conhecimentos.

A formação continuada é um espaço formativo de criação, reflexão dos sujeitos, invenção e construção de saberes. O conhecimento precisa ser questionado, movimentado, numa problematização que, a partir das experiências, reconstruam os sentidos de aula e de escola; uma produção do conhecimento nas dimensões reflexiva, crítica e transformadora.

A partir dos contatos com a coordenação da Educação Infantil do município, observamos que o trabalho com a formação continuada é desenvolvido na perspectiva de associar o planejamento às orientações dos PCN's, e da BNCC. Há preocupação por parte da coordenação pedagógica em trabalhar, com os/as professores/as, metodologias que eles/as possam levar para a sala de aula. Compreendemos, assim, que essa formação é baseada na transmissão de conhecimentos e nas metodologias a serem desenvolvidas com as crianças. Em contrapartida, nos questionamos sobre as atividades desenvolvidas junto aos/as professores/as; pois as questões de reflexão sobre a prática docente, as singularidades da infância, as realidades vivenciadas no cotidiano das salas de aula, não foram observadas nas reuniões pedagógicas.

A formação continuada, no município, procurava levar, para o/a professor/a, uma metodologia, um planejamento, uma maneira de desenvolver, junto ao/à aluno/a, alguma atividade prática. Por outro lado, entendemos a formação como um espaço para potencializar a vida, a produção de subjetividades. A aula pode ser pensada por diferentes contextos; pois, sua construção está associada às demandas que emergem da relação entre os sujeitos que a compõem. Quando um sujeito externo impõe uma prática para a sala de aula, esta prática pode, em alguns casos, estar descontextualizada.

Percebemos que a informação é uma categoria majoritária na construção de um momento formativo para os/as professores/as. Há uma preocupação em transmitir uma informação sobre determinado conteúdo ou orientação curricular. A formação, na fala da coordenadora Orquídea, é um momento de informação.

De acordo com Larrosa (2002), a formação continuada não pode ser vista como uma transmissão de informações, pois:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a nos constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (p. 21).

Dessa forma, as práticas formativas adotadas pelo município, parecem, ainda, muito centradas na informação. Assim, a formação de professores/as de Educação Infantil, que prioriza a informação, a transmissão de conhecimentos, não provoca problematizações ao/à docente; não mobiliza a prática docente, possibilitando invenções criativas que oportunizem outras formas de docência, através de experiências significativas. O processo de formação, que prioriza acontecimentos, é composto de atravessamentos e *devires* que sempre se caracterizam como experiências; num movimento inacabado, que é mutante e que tece outras alternativas para o exercício da docência.

Tomando a formação como espaço de experiência, consideramos que esta formação agrega experiências que tecem significados outros à docência, que ocupam múltiplos cenários na escola, que produzem subjetividades e constroem experiências para o *dever docente*. A prática educativa é potente, desde quando permite que o professor seja outro.

Em nossas conversas, percebemos que o trabalho de formação continuada, no município, segundo a coordenadora da Secretaria de Educação, fica a cargo dos/as coordenadores/as das escolas. Cada centro de Educação Infantil tem seu/sua coordenador/a. Eles/as se reúnem com os/as supervisores/as da Secretaria de Educação e montavam a ação formativa, baseada em diretrizes que postulam as orientações legais para o ensino, em cada estabelecimento. Assim, uma coordenadora ressalta, em conversas sobre o trabalho, durante a formação continuada dos/as professores/as:

*Basicamente, trabalhamos as metodologias que ele (professor) pode aplicar naquele momento de aula. Gostaria de dizer que nós trabalhamos, primeiro, a acolhida; uma dinâmica no primeiro momento, como trabalhar com o texto na sala de aula com as crianças, como trabalhar com aquele gênero da semana. Damos as sugestões e*

*mandamos as sugestões para eles no planejamento. Nós construímos como um cronograma de aulas: aula 1, 2, 3... e seus respectivos conteúdos. Então, eles já recebem o planejamento pronto. Nós mandamos o nosso planejamento, por exemplo, se vamos trabalhar os numerais de 1 a 10. Então nós mandamos como trabalhar na linguagem oral, quais são os recursos que ele pode usar, qual a página do livro que ele encontra, o nome do livro que ele vai utilizar, o gênero textual que está sendo trabalhado e as páginas. Sugerimos o que antes da leitura ele faz, toda a mobilização às estratégias utilizadas no processo de revisão e depois disso nós mandamos um cronograma, dia tal, o que você pode trabalhar (Coordenadora Orquídea).*

Temos uma pista, através fala da coordenadora, sobre o modo como se pensa e organiza a formação. Segundo a mesma, esse processo acontece a partir de sugestões, de planos de aula prontos, que são trabalhados com o/a professor/a para reprodução com seus/suas alunos/as. Estas sugestões, de certo modo, silenciam os movimentos, os fluxos, os acontecimentos que emergem do cotidiano escolar. Uma aula padronizada, organizada para professores/as e alunos/as, coloca em segundo plano os processos de desterritorialização, inventividades e criatividade dos sujeitos praticantes do cotidiano.

A metodologia, enquanto a seleção de metas para desenvolver um percurso na formação continuada dos/as professores/as de Educação Infantil, mostra, através da fala acima, o que Freitas (2009, p.03), problematiza acerca do compromisso pedagógico e da produção de subjetividades: “[...] a racionalidade pedagógica vigente tem sistematicamente obstruído uma reflexão em torno de dimensões vitais à formação das subjetividades, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito”. Neste sentido, a função da rede de ensino é de pensar a aula para o/a professor/a, de tal modo que ele/ela tenha que passar por um momento formativo, para conhecer o percurso que deve fazer durante a aula.

Esse processo é visto por Bujes (2007), como uma forma de regular as práticas docentes, que são essencialmente humanas, através dos currículos. Na fala da coordenadora, esse currículo vem implícito no planejamento, já predeterminado pela Secretaria de Educação. Assim, a formação é proposta como uma estratégia para regulação do trabalho docente. Essa regulação ocorre através da homogeneização da aula, da indicação de sugestões de planos de aulas que devem ser utilizados pelas escolas do município, em suas formações continuadas. Mesmo com toda essa dimensão prescritiva, acreditamos que os *aprenderes/fazeres* dos/as professores/as não são constituídos do mesmo modo.

Contudo, os/as professores/as possuem diversas histórias de vidas, diferentes práticas no magistério que constituem os *aprenderesfazeres* singulares, compartilham experiências que são tecidas, individuais ou coletivamente, pensam e articulam ações que resistem a esse modelo de formação e provocam reterritorialização. O território fixo da formação de verdades, práticas e metodologias, reproduzidas pelos/as professores/as é, muitas vezes, questionado no cotidiano escolar. As conversas entre os pares, o diálogo com a realidade dos/as alunos/as e as comunidades traçam, em muitas situações, linhas de fuga, que produzem outras formações tecidas pelos/as próprios/as professores/as, na escola.

Durante algumas observações na escola percebemos que, mesmo com as sugestões de aulas, atividades, exercícios nos livros das crianças, as professoras frequentavam uma sala, com um computador e uma impressora, para pesquisar atividades, ou mesmo para realizar impressão de atividades já pesquisadas em casa. Os espaços de exercício docente ultrapassavam as sugestões dos/as coordenadores/as pedagógicos/as; pois, muitas vezes, saíam com as crianças para o pátio, para outras salas, com recursos multimídias. A aula, muitas vezes, era inventada a partir da necessidade do cotidiano. As relações dos/as docentes com os/as alunos/as, quando permitidos os encontros e acontecimentos, desenhavam possibilidades para a criação da autonomia e de métodos próprios, para produção do conhecimento, através da aula.

As metodologias pedagógicas vivenciadas no espaço escolar fazem parte imprescindível da prática pedagógica; porém, não podemos reduzir as metodologias a ações pensadas de forma homogênea, postas em planos de aulas, para o/a professor/a executá-las, como reprodutores/as de informações. As metodologias são pensadas e vividas no cotidiano; o ensino e a aprendizagem não se constroem a partir de fórmulas.

Em conversa com a coordenadora do município, ela nos apresentou um documento que sinaliza para a educação e a formação de professores/as, entre outras temáticas vinculadas à área educacional, que estão sendo pensadas pela Secretaria de Educação de São Bento do Una. Esse movimento antecede a entrada no cotidiano da escola. O documento é o Plano Municipal de Educação de São Bento do Una, que está estruturado em seções que compõem os objetivos, metas e estratégias para a educação no Município, tendo uma validade de dez anos: 2012 a 2021.

Assim, a leitura do documento aconteceu, logo no início da seção sobre Formação dos Professores/as e Valorização do Magistério, com uma síntese sobre a temática:

Pode-se verificar em São Bento do Una algumas conquistas que respondem às necessidades de um atendimento escolar de qualidade, incluindo a formação continuada dos docentes, a implementação do piso salarial nacional, a aprovação do Plano de Cargos e Carreiras entre outras. Para o enfrentamento cotidiano dos desafios presentes na dinâmica da educação escolar, particularmente no que diz respeito aos docentes, definem-se metas e estratégias para sua formação e valorização (PME, p.20).

Percebemos que o documento expressa a atenção ao cotidiano, considerando os desafios presentes nos movimentos internos da escola. Porém, pelas falas desenvolvidas pela coordenadora, há distanciamento entre o que se prevê no documento e o que se vive na formação continuada. O documento preconiza a formação docente, entre outros elementos, como estratégia para ofertar uma educação de qualidade aos/às estudantes.

Assim, entendemos que a formação continuada é uma meta de planejamento para o município que, ao longo de algumas estratégias, vai explicando que irá “[...] organizar e divulgar, junto ao MEC, a demanda do município referente à oferta de formação inicial e continuada de professores/as, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes” (PME, 21). No discurso legal o município compromete-se em organizar a formação continuada de seus/suas professores/as, o que justifica a intencionalidade de organizar formações continuadas em toda a rede, pois, essa já é uma prerrogativa legal da cidade.

É importante destacar que, mesmo entre a fala da coordenadora, sobre como o município pensa a formação e o embasamento legal, através do PME, ela nos sinaliza, em um determinado momento que, com mais de seis meses percorridos, durante o ano letivo de 2017, não havia sido realizado nenhum encontro para os/as professores/as de Educação Infantil; porque a secretaria estava em processo de estruturação da proposta de educação, segundo as orientações da BNCC. E a falta dos encontros iria impactar o processo de formação, sobretudo em relação aos/às professores/as de Educação Infantil; porque os/as das demais etapas já teriam participado de momentos de formação, no início e durante outros momentos do ano letivo.

Além das formações organizadas pela Secretaria de Educação, momentos em que todos/as os/as professores/as da rede se encontram e que acontecem com mais frequência em início e/ou reinício de ano letivo, percebemos, junto à conversa com a coordenadora,

que também há uma modalidade de formação continuada que é instituída no calendário anual do município. São as chamadas “aulas-atividade”.

*A aula-atividade é um momento que ocorre na própria escola; é liderado pelos coordenadores de escola. É momento de planejamento, uma oportunidade para os professores sentarem juntos, debater assuntos internos da escola, organização e logística de eventos coletivos, como carnaval, páscoa, dia das mães, festa juninas etc. Temos duas aulas atividades no mês, que podem ser negociadas com as gestoras, suas datas e horários (COORDENADORA ORQUÍDEA).*

Observamos que a formação continuada era agendada periodicamente, pelos/as coordenadores/as de cada escola. A aula atividade era o momento formativo que estava sendo vivenciado no contexto da escola; era o momento em que os/as coordenadores/as das escolas desenvolviam as suas intencionalidades, a partir de sugestões de aulas, atividades, planejamentos, organização de alguma atividade festiva, alguma orientação curricular ou mesmo administrativa.

De início, o fato de promover uma situação para os/as professores/as sentarem juntos é uma iniciativa interessante, porque ao nosso ver é uma oportunidade para troca de experiências, produção de *aprenderesfazeres* no coletivo. Conversando com outros colegas de trabalho, os professores podem tecer esse movimento de aprender e exercer a docência. Porém a aula atividade, como é pensada pelo município, tem um caráter mais de informação, acerca de assuntos administrativos, de sugestões de planos de ensino e atividades; ficando restrito o lugar para a problematização e discussão entre os/as professores/as.

Deste modo, Ferraço (2008, p. 29), destaca que “[...] nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, das narrativas dessas redes de *fazeressaberes* e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que realizam os currículos”. Porém, quando se pensa na formação na escola, como um espaço para debater a realização de eventos que, muitas vezes, são meramente patrocinados pela mídia e não têm um cunho pedagógico, pode-se, de certo modo, comprometer a questão problematizadora do momento de formação, de ampliação e de produção de conhecimentos. A formação, neste contexto de pesquisa, tem sido confundida com uma reunião administrativa, informativa, onde, muitas vezes, são discutidos assuntos pontuais, subtraindo o tempo para debate, questionamentos, construção e desconstrução de aprendizagens. Sabemos que esses momentos têm sua importância; mas, a formação de professores/as está para além de

discussões sobre festividades, ou assuntos pontuais referentes a conteúdos administrativos.

Ainda em relação às atividades de formação continuada, conversamos com a gestora do CMEI, sobre as questões que orientam a formação na escola e no município.

Ela nos respondeu:

*O trabalho de formação em São Bento do Una, de uma maneira geral, ele acontece bem arrojado, bem organizado. Tem programas, como o IQE. Porém, em 2017 nós passamos por uma mudança; então, nós não temos mais o IAB. Era isso que no início eu estava tentando te dizer: que em 2017 a formação de Educação Infantil, vem ganhando uma nova roupagem em São Bento. Nós agora estamos estudando a grade municipal; tentando ver as adequações mais necessárias, que aqui chamamos de BNCC (Base nacional curricular comum). Então, nós estamos fazendo esses estudos. Esse estudo, inicialmente, foi feito com os gestores, técnicos da Secretaria de Educação, coordenadores; e a diretora de departamento da Secretaria de Educação foi quem organizou, juntamente com o IQE. E participamos com a nossa equipe gestora. E fizemos esse estudo. Todas as nossas formações são organizadas, pensadas da melhor forma possível; uma significativa modernização na educação do município promovida pelo IQE (GESTORA MARGARIDA).*

Os setores envolvidos no planejamento da formação continuada de professores/as, no município, são assessorias privadas. Percebemos que a rede municipal, em 2017, teve uma mudança quanto à assessoria pedagógica. O IAB<sup>9</sup> (Instituto Alfa e Beto), assessorou o município até 2016, realizando um trabalho em duas etapas da Educação Básica: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em 2017, o IAB, a partir do que conversamos com a equipe gestora da escola e da Secretaria de Educação, seria substituído pelo IQE (Instituto Qualidade no Ensino).

---

<sup>9</sup> O Instituto Alfa e Beto foi implantado em São Bento do Una, em 2014, com a finalidade de assistir crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. E tem como missão: promover políticas e práticas de educação baseadas em evidências, assegurando a alfabetização e promovendo políticas eficazes de educação na primeira infância. O Instituto Alfa e Beto trabalha com fonemas, facilitando o desenvolvimento da leitura, como também, da escrita; e oferece material didático específico nas áreas de linguagem, matemática e ciências. Além do acompanhamento pedagógico, o programa promove formações continuadas e apoio aos/às professores/as que lecionam a partir do programa. Para verificar o andamento do programa, bimestralmente são realizadas avaliações, que permitem verificar o desenvolvimento das crianças. (TEXTO RETIRADO DO SISTEMA UNA-SE) FONTE: <http://educacao.saobentodouna.pe.gov.br/pagina/iab>

O IQE<sup>10</sup> ficou sendo responsável pela assessoria pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (a partir do 3º ao 9ºano); e o IAB ficou responsável pelos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Assim, o projeto de formação de professores/as, de educação das crianças, é pensado pelo IQE. Pois é este o programa, a orientação, a proposta que assessora o município em termos educacionais.

Como foi elucidado pela fala da gestora do CMEI, o município, junto com IQE, estavam preocupados no momento, em realizar um estudo, uma revisão da proposta curricular da rede municipal, para atender às novas demandas, a partir da BNCC. A formação de professores/as para essa revisão ocorreu, num primeiro momento, para gestores/as e coordenadores/as. Estes/as profissionais são pontes entre Secretaria e escola; e, certamente, iriam encontrar estratégias nas aulas atividades para levar as informações aos/às professores/as.

Os/as professores/as, muitas vezes, assumem lugar de invisibilidade na formação, pois tudo é planejado para, somente, sua execução pelos/as docentes. O docente que conhece a realidade do cotidiano escolar não acompanha o processo de organização do planejamento e das atividades, muitas vezes, tais ações ficam descontextualizadas. A formação nesta configuração mais conteudista indica uma certa ausência de atenção às demandas diárias, aos fluxos, aos acontecimentos, aos gestos e movimentos tecidos no cotidiano escolar. Uma formação mais pela informação do que pela experiência.

Diante da conversa com a gestora e com a secretaria de educação, percebemos que no município tem uma formação continuada que aponta uma preocupação com a formação tal como aparece no planejamento, em conteúdos curriculares. Essa formação tem sido assumida pelos institutos Alfa e Beto e IQE. Num primeiro, momento o Alfa e Beto teve seu encerramento em 2016; e posteriormente, surgiu o IQE, que está organizado

---

<sup>10</sup> O IQE é uma associação civil, de caráter educacional e de assistência social, que trabalha em parcerias, para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem, nas escolas da rede pública. Em São Bento do Una, inicia-se o trabalho com a implantação do Programa “Qualiescola”, que visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos/as alunos/as de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas, de intervenção na prática escolar. O Programa Qualiescola desenvolve 5 ações principais: formação continuada de professores/as em serviço, por meio de oficinas presenciais e estudo de materiais de apoio, durante os dois anos e meio de duração do Qualiescola; assessoria aos/às gestores/as escolares, que participam de oficinas periódicas focadas na melhoria da gestão escolar; avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as, conduzida a cada seis meses, para acompanhar a evolução da aprendizagem e orientar o planejamento escolar; reforço escolar, com materiais adequados às características e ritmos de aprendizagem diferenciados; construção da gestão participativa, por meio da formação de Conselhos Gestores, Consultivos ou Comitês em que se reúnem representantes da escola, de pais e da comunidade, das empresas parceiras, secretarias de Educação e do IQE, para avaliar as ações do Programa, ampliando a capacidade de interação da escola com seu entorno (TEXTO EXTRAÍDO DO UNA-SE FONTE: <http://educacao.saobentodouna.pe.gov.br/pagina/iqe>)

e pensado em orientações que são comercializadas para o município. Sobre essa questão, trazemos uma ideia de Freitas, defendendo que “[...] a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e, não, como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos” (2002, p.148).

Do ponto de vista da relação desses programas com aquilo que vem sendo vivenciado pelos/as professores/as, em seu cotidiano, vê-se que a sua formação é pensada a partir de pacotes que, muitas vezes, não estão a serviço do cotidiano de cada escola; mas sim, de modelos homogêneos para uma educação universal. A formação continuada centrada na escola é um espaço de criação, problematização, construção de *aprenderesfazeres* que são constituídos na relação com os sujeitos do cotidiano. A escola é *espaçotempo* de construção de conhecimentos, de formação continuada, uma formação que pensa mais nos *saberesfazeres* dos/as professores/as, tecidos no cotidiano, a partir de relações com outros/as profissionais e as crianças.

Ainda, temos contribuições de Dri e Ramos (2012):

A inserção do setor privado na formação de professores é uma vertente dentro de um processo camuflado de mercantilização da educação pública. Entretanto tal vertente merece destaque, haja vista que é a partir do professor que se torna possível disseminar os valores do setor privado para os estudantes, os pais e a comunidade escolar (DRI, RAMOS, 2012, p.79).

Desta forma, entendemos que a formação continuada de professores/as, quando é submetida a projetos de parceria entre o público e o privado, tem mais interesses em uma demanda mercadológica de venda de apostilas, vídeo-aulas, formações por grupos específicos, na promessa de um melhor desenvolvimento dos índices de aproveitamento educacional, aferidos pelo MEC. Assim, chega às Secretarias de Educação uma assessoria, que traz em seus pacotes, modelos de gestão, de avaliação, de formação de professores/as, de aulas, de venda de materiais apostilados e muitos interesses econômicos.

Frente a esse contexto, perguntamos: em que medida as questões sobre a invenção, a problematização, são introduzidas e consideradas nas formações terceirizadas? Entendemos que isso é impossível, porque geralmente as iniciativas privadas adotam um modelo padrão de trabalho, vivenciado em todas as cidades conveniadas. Assim, a

preocupação gira em torno dos lucros, dos resultados; e essas questões sobrepõem-se ao cotidiano da escola.

Vinculadas ou fortalecidas por um discurso de modernização, os programas se apresentam, na fala da gestora, como uma questão de modernização da educação, através de um discurso engendrado no mundo capitalista, de uma propaganda de modernização, que está a serviço dos interesses do mundo econômico.

Percebemos que há um “jogo de interesses” nesses projetos de assessorias. O/a professor/a passa por um processo de formação aligeirada para impactar, muitas vezes, os números estatísticos de investimento na qualificação profissional dos/as docentes. A partir de Nóvoa, compreendemos que “[...] consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (1999, p. 5). Assim, o sistema econômico determina um modelo no “mercado da formação”, para cumprimento de metas; porém, esse processo vai esmorecendo as dinâmicas de reflexão e de troca de experiências, que são produzidas no cotidiano.

Ainda em relação à presença de projetos formativos, que ficam sob responsabilidade de determinados arranjos privados, trazemos uma reflexão de Imbernón (2010), para salientar que temos muitas formações continuadas e poucas mudanças; o que nos faz compreender que a formação, enquanto um cumprimento de metas e uma noção mercadológica, sem momentos de reflexões, sem trocas de experiências, não produz um impacto nas vidas docentes, nos cotidianos escolares. Podem até atender às demandas das estatísticas, porém, não às reais demandas dos desafios encontrados diariamente pelos/as professores/as.

Alguns riscos e prejuízos são indicados por formações advindas de programas descontextualizados. Um primeiro limite que resulta dessa lógica remete a Imbernón, levantando uma discussão para reflexão em torno dos modelos de formação, que são homogêneos. Ele discute sobre “[...] uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe” (2009, p. 35). Assim, o autor ressalta a impossibilidade de uma formação de professores/as orientada através de programas privados, para atender às demandas do cotidiano. É necessária a escuta atenta às suas vozes e às dos/as alunos/as, para conhecer

as realidades de cada contexto; o que é contrário à lógica destes programas, na medida em que têm se resumido a pacotes a serem reproduzidos através de padronização.

Voltando-nos para o modo como esses programas operacionalizam a formação em seus espaços de atuação, ou melhor, por aqueles/as que aderem à sua proposta, vemos que, no que se refere à formação do/a professor/a, essa proposta é desenvolvida por uma ideia de transferência de informações, que implica em planos de aulas já elaborados pelos programas. Esta ação é marcada pelas ausências de problematização, de discussão sobre o cotidiano de cada sala de aula, de invenção, criação e de práticas pedagógicas voltadas para o cotidiano.

Neste sentido, a formação de professores/a deveria dialogar com os pares de profissão, com a infância, para valorizar a alteridade da criança, das subjetividades tecidas pelas experiências no magistério. A promoção de encontro com o/a outro/a, que chega, que se apresenta, é importante nesse processo de acolhimento. O que nos torna singulares nas relações de acolhimento, seja aos/às alunos/as, ou mesmo aos/às professores/as, que chegam às escolas sem o entendimento das rotinas. Essa pode ser a forma de convidá-los/as a participar de uma escola, de uma vida em movimento. Uma relação ética só consegue se materializar com a democracia, tornando a escola um espaço público e, não, privado de pensamentos e projetos prontos.

A partir de Kastrup (2005), há modos de formação através de uma política cognitivista, que tende a priorizar a informação em detrimento da problematização. Assim, percebemos que as orientações da formação continuada, vivenciada por meio dos programas presentes no município, são estruturadas através de uma política de cognição que prioriza a informação, a perpetuação do modo de dar aula, de um conhecimento, de uma didática. A política de cognição prioriza a seleção de conteúdos, de um projeto privado, mercadológico, para a formação de professores/as. Os interesses são marcados pela representação, através do conhecimento.

Em contrapartida a essa lógica cognitivista, reprodutivista, temos a ideia de formação inventiva e o *devir-mestre*:

Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram. Por isso insisto que a discussão sobre a formação do professor não pode abrir mão da questão da política cognitiva que praticamos. Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude recognitiva e que exige uma luta permanente contra o

cognitivista que insiste em se instalar em nós (KASTRUP, 2005, p. 1287).

Assim, no contexto pesquisado, sentimos falta de uma preocupação por parte da gestão de ensino, de uma atitude reconhecedora para a formação de professores/as, que abriria espaço para as invenções docentes e discentes. Essa preocupação nos mobilizou a ampliar as discussões sobre formação de professores/as e invenção. Trazemos a noção de formação inventiva a partir de Dias (2012), que defende uma formação que priorize a problematização em territórios dogmáticos da formação. O intuito da formação inventiva é habitar territórios que provoquem *desaprendizagens* de modelos e concepções homogêneas, que colocam a formação como estática. Porém, este é um movimento coletivo, que produz conhecimentos e práticas a partir de suas criações, invenções, discussões e experiências no cotidiano.

## 6.2 SEGUNDO POUSO: ADENTRANDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL<sup>11</sup>

O Centro de Educação Infantil Girassol pertence à rede municipal de ensino de São Bento do Una - PE, localizado em uma região periférica da cidade. O loteamento Delmário Braga, mais conhecido como Bairro Novo, tem um perfil de atendimento às crianças carentes, que são, na grande maioria, moradoras do bairro. A condição socioeconômica das famílias é bastante precária; assim, as vagas são muito pleiteadas pelas famílias que precisam atender a uma série de exigências para efetivação da matrícula em tempo integral.

O CMEI dispõe de uma estrutura arquitetônica-padrão, correspondente às exigências do Proinfância<sup>12</sup>, constituindo seu espaço físico: 11 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática (funciona como a sala de vídeo), cozinha, refeitório, parque infantil, berçário (não é utilizado), banheiro adequado à faixa

---

<sup>11</sup> Usaremos a sigla CMEI para nos referir ao Centro Municipal de Educação Infantil Girassol. O nome Girassol é fictício, para preservar a identidade da instituição.

<sup>12</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), é regulamentado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. É uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como à melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. (Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao/proinfancia-tipo-2>).

etária das crianças, banheiro para adultos/as, banheiro para alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado e lavanderia Um espaço que certamente favorece a aprendizagem porque, estruturalmente, é pensado para provimento da qualidade da educação de crianças.

A disponibilidade de profissionais para o trabalho docente é organizada em turnos: matutino e vespertino. São dezesseis professoras, com formação em nível superior, com o curso de licenciatura plena em Pedagogia; exceto uma, que só possui formação em nível médio (magistério). Algumas professoras possuem títulos de especialização, majoritariamente com o curso de Psicopedagogia Institucional. Na época da pesquisa, o município firmou uma parceria com a Universidade de Pernambuco, para incentivar as docentes da escola a ingressarem em um curso de especialização em Educação Infantil. A escola conta com o apoio de professores/as auxiliares, que são estagiários/as do curso de licenciatura em Pedagogia.

Os *espaçotempos* de aprendizagem no CMEI são fracionados em horários distribuídos em: refeições (lanche, almoço e jantar); recreação no pátio, em pequenos intervalos; aulas em sala de vídeo, aulas de Educação Física e banho. A instituição atende crianças entre 2 a 5 anos; a creche (crianças de 2 e 3 anos), é ofertada em tempo integral; e a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), em tempo parcial. Sabemos que a faixa etária da creche é de 0 a 3 anos; porém, a escola não tem matrículas para crianças de 0 e 1 ano. A pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), tem matrícula somente em um turno: manhã ou tarde. A creche é composta por 4 turmas, com 15 alunos, em média, em cada sala. Já a pré-escola, tem 9 turmas com, aproximadamente, 18 alunos cada. Em geral, a escola atende 220 crianças nos dois turnos, começando suas atividades às 07h30min; encerrando às 17h.

Essa demanda deve-se ao contexto da implementação de obrigatoriedade da matrícula de crianças aos 4 anos de idade, garantido a partir da emenda nº 59/2009. Também temos a questão da vigência do PNE-2014-2024, que traz como primeira meta a universalização da obrigatoriedade da Educação Infantil na pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos, até o término de 2016. Ainda são previstos no documento os incentivos à ampliação das vagas em creches, em até 50%, ao término da vigência deste plano.

A escolha desse CMEI para a pesquisa deu-se pelo fato de localizar-se na área urbana; e de ter sido construído, totalmente, com recursos do governo federal, através do programa “Proinfância”. O município até dispõe de outro CMEI, construído com recursos

do programa; mas, está localizado numa área campesina. Assim, entendemos que o espaço exigiria outras discussões sobre Educação do Campo que, no momento, não é o nosso objeto de pesquisa. Optamos em realizar a pesquisa em um CMEI que foi construído através do “Proinfância”, pois, a estrutura física do espaço escolar é uma das condicionantes para provimento da qualidade da educação; porém, também consideramos que a estrutura sozinha não garante um bom desenvolvimento do processo educacional. O ambiente é importante para o acolhimento das crianças; mas, outros fatores também se fazem relevantes para a questão da qualidade na Educação Infantil. A formação continuada de professores/as é um desses fatores que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa é qualitativa, de inspiração cartográfica. Deixamo-nos ser guiados pelos acontecimentos, fluxos e movimentos do CMEI. Assim, o contexto da instituição foi indispensável para a produção de um olhar cartográfico dos *aprenderesfazeres* das professoras; as relações foram sendo constituídas com muito respeito em campo, pois sempre fomos bem acolhidos pela equipe gestora e percebíamos a disposição das professoras em participarem da pesquisa. Ainda tínhamos a disponibilidade espontânea das crianças, que faziam questão de sempre se aproximar. A atividade de pesquisa realizou-se durante o segundo semestre de 2017.

Estávamos mobilizados para acompanhar, observar, ouvir, sentir o cotidiano da formação continuada das professoras do CMEI. Fomos nos inserindo nesse território escolar, buscando os acontecimentos do cotidiano que produziam os *aprenderesfazeres* através de processos inventivos. De acordo com Kastrup, os modos inventivos provocam deslocamentos da padronização para a produção e invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). Consideramos uma formação que não se limitasse aos seminários, aos cursos, a uma aula já pensada; mas, que pudesse ser produzida a partir de rupturas e invenções no cotidiano escolar. Uma formação que problematizasse o lugar da escola e da docência com a infância, a partir das relações tecidas no CMEI.

Em um dos nossos primeiros pousos na escola, houve um estranhamento sobre o modo de pesquisar, por parte da gestora, que nos solicitou, de imediato, um questionário a respeito daquilo que iríamos pesquisar. Respondemos que ainda não tínhamos questões elaboradas, elas iriam emergir com o tempo, habitando aquele território, pois “[...] o cartógrafo, assim, vai criando corpo junto à pesquisa. Trata-se de ganhar corpo para além

da sua funcionalidade orgânica, biológica. Algo se passa, algo virtual pode ser acessado, e aí está o corpo, o mundo e o tempo que passa.” (POZZANA; KASTRUP, 2009, p.336).

Desta forma, começamos habitar, a participar do cotidiano escolar em seus vários *espaçotempos*, como: a secretaria, a sala dos/as professores/as, principalmente em momentos de intervalos, em que todos estavam reunidos; o refeitório dos/as alunos/as, o pátio onde eles e elas brincavam e as professoras ficavam olhando, conversando com outros/as professores/as e funcionários/as; a sala de aula. Em cada mês tinha dois dias de aula- atividade; então, começamos a frequentar esses encontros para a construção da pesquisa. Assim, fomos tecendo o que vamos cartografar adiante:

[...] falar de cartografia no cotidiano escolar implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, cartografar os “possíveis” do coletivo escolar em seu modo processual e relacional (CARVALHO, 2008, p. 129).

Entendemos que a construção do olhar cartográfico implica em acompanhar os movimentos que vão sendo construídos no cotidiano escolar. O primeiro pouso na escola foi na primeira segunda-feira do mês de julho de 2017. Uma tarde muito fria, a temperatura estava muito baixa, o inverno em pleno vapor e a esperança de sermos acolhidos pelos seres humanos, que também nos esperavam com uma certa ansiedade. Uma primeira impressão ao chegar ao território: percebemos que haviam línguas diferentes; línguas de alunos/as, professoras, funcionários/as, gestora, coordenação da escola que, muitas vezes, não entendíamos. Porém, tentamos “[...] fazer emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2007, p. 50), através de nossa escrita. O diálogo foi elemento de valor substancial para nossa experiência na escola; e sempre, em nossas observações.

Procuramos não chegar armados, com inúmeros questionamentos escritos ou orais, nem mesmo com um cronograma, estabelecendo um tempo para executar a pesquisa. O que nos mobilizou, no estudo, foi capturar as experiências, invenções, *aprenderesfazeres*, os fluxos, as criações que teceram/tecem o cotidiano. Assim, as atitudes que pairavam sobre a pesquisa, eram: experienciar, acompanhar, mover-se em meio a um território dinâmico. Tínhamos um interesse em conhecer como, naquele território, as professoras, a equipe gestora e os/as demais funcionários/as, organizavam-se e experienciavam os encontros diários com as crianças; conhecer como as professoras produziam seus *sabereshazeres* no cotidiano; como estavam vivenciando seus processos

de formação do magistério, na escola, na rede municipal de educação; e conhecer os processos de formação inventiva que são/eram tecidas no cotidiano, pelas próprias professoras.

### 6.3 ENCONTROS NO CMEI: CONVERSAS COM AS PROFESSORAS

Vivenciamos experiências e encontros significativos entre cadeiras, quadros, salas para adultos e para crianças, vozes intensas de crianças no recreio, vozes eloquentes de adultos/as nas salas de aula e silêncios de pequenas crianças para aprender. Na entrada, gestos de cumprimento breves e rápidos, porque cada um/uma ia para uma sala; a merendeira ia para a cozinha; a gestora e a coordenadora iam para a secretaria; e as crianças, com suas professoras, para a sala de aula.

Começamos a sentir o cheiro do chocolate quente, a sentir o ritmo da vida que se apresentava naquele espaço, muito rápido, muito cronometrado ou, para alguns/algumas, tudo muito “organizado”. Assim começava mais um dia de aula. Essas cenas compunham um território público escolar, que, possivelmente, agregava condições para invenção de outros mapas para a formação docente e para construção de aprendizagens na Educação Infantil. Um cenário que se apresentava como um território, onde as forças existenciais dos seres humanos cruzavam o cotidiano. O cenário era favorável à formação inventiva, porém, a secretaria de educação já orientava uma formação continuada, que tentava padronizar a prática pedagógica dos/as professores/as e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem das crianças. Nesse espaço ocorriam as resistências e reinvenções do cotidiano, a partir das necessidades dos sujeitos que ensinavam e aprendiam.

A chegada de cada criança movimentava o ambiente, pois cada uma trazia consigo suas singularidades, suas identidades, histórias de vida, suas infâncias. Cada subjetividade era cruzada, tocada, experienciada e ia produzindo as relações com os/as outros/as. As crianças não pensavam/pensam de maneira igual entre elas mesmas; nem tão pouco pensavam/pensam como o/a adulto/a. Encontramos, então, na escola, uma diversidade de concepções de mundo.

Numa manhã fria, gelada, bem gelada, os/as professores/as, merendeiras, coordenadora, secretária, iam chegando à escola. Mas, tudo estava muito parado; olhava para o relógio e ainda faltavam 10 (dez) minutos para abrir o portão. Mais de cem crianças

esperavam para passar o dia na escola (alunos/as de creche), e outros/as, apenas a metade do dia (alunos/as do pré-escolar). Rostos ansiosos, medrosos e felizes olhavam pelas brechas do portão. E, de repente, os portões se abriam, a alegria chegava, as vozes iam povoando os vagões do silêncio que antes pairava sobre a escola. De fato, a rotina da escola só iniciava com a chegada das crianças. Logo iam entrando nas salas e tudo começava mais uma vez.

Sentimos que, com a entrada das crianças, os movimentos se intensificavam logo na entrada; as crianças chegavam todos os dias com muitas expectativas; podíamos ver no olhar de cada um/uma. Como também, cada professora esperava, em cada porta, seus/suas alunos/as. A cada dia acontecia um reencontro entre professores/as e alunos/as. Neste sentido, tivemos a intenção de nos encontrar com o campo, com as crianças, com as professoras, com as merendeiras e os/as funcionários/as da escola, apostando no diálogo, para realizar nossos primeiros pousos na escola; não só no espaço físico; mas, em um território movente marcado por histórias de vida, no magistério: sentimentos, gestos, práticas formativas, que muito diziam sobre os seres humanos que habitavam o espaço escolar.

O planejamento já estava dentro das bolsas das professoras, às vezes, algumas até o folheavam antes da entrada das crianças. Uma sugestão de aula estática. Porém, o cotidiano aposta em processos de aprender e ensinar em movimento, que se constitui, com o quebrar do comodismo, para o dinamismo, a flexibilidade. Concordamos com Larrosa (2002), quando ele discute que a experiência é um acontecimento que escapa da padronização, da repetição que, às vezes, são exigidas nos processos de ensinar e aprender. A escola e a docência precisam pensar na lentidão do aprender e ensinar para que algo aconteça com a criança, mobilizando-as a suspender a ação automática de prática dogmática e cultivar o encontro com os/as outro/as.

Pensamos, então, em evidenciar uma escola e uma docência em movimento, entendendo que “[...] conceber o pensamento em movimento significa superar a ideia de um pensamento como imagem pré-constituída, já dada e naturalizada” (CARVALHO, 2012 b, p.23). Um estar docente, é um movimento contínuo que se atualiza diariamente e se aproxima do educador errante, como nos sugere Kohan. Um educador errante é aquele:

[...] que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não tem estado fixo, mas, que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo [...]. Ele não olha o mundo a partir de uma posição de saber, mas, o faz, mesmo sabendo, sensível aos saberes do mundo. [...] Na errância não há fixação desta ou daquela

vida, de um modelo ou forma particular de vida; é a vida aberta a uma nova vida de todo e qualquer ser humano que acompanha seu movimento. [...] O errante é o que joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seus pensamentos, em seus escritos, joga corporalmente a vida, para mudar a vida [...] (KOHAN, 2013, p. 60-61).

O educador errante de quem nos fala Kohan é uma possibilidade para pensar a docência nesse movimento de *estar docente*. Essa ação implica, a cada dia, em construir uma docência nova, sem uma identidade última. A cada encontro com os/as alunos/as se joga ao encontro, aos acontecimentos, às interrupções, às descontinuidades. Na errância, o estado fixo das coisas vai se desmanchando e a aprendizagem vai se construindo numa relação de conversa com o/a outro/a. Assim, fomos ao campo para acompanhar as práticas cotidianas que muito traduzem a docência em movimento.

Para uma aproximação com o cotidiano do CMEI, começamos a conversar com as professoras em alguns momentos, de forma espontânea, nos intervalos, na sala de professores/as, no pátio, na chegada dos/as alunos/as, entre os *espaçostempos*. Uma das primeiras conversas iniciou a partir de uma fala de uma professora do pré-escolar que, em um momento de entrada das crianças, olhou para outra professora e disse: “Ah, obrigada pela ajuda. Muito boas suas dicas, pensei muito ontem à tarde no que conversamos; acho que vai dar certo. Logo, você tem uma experiência enorme com os pequenos e eu, não” (Professora Rosa). Ficamos muito curiosos pelo teor do agradecimento, que envolvia palavras de gratidão, dicas, experiência, tempo de serviço na Educação Infantil.

No intervalo, me aproximei da professora Rosa, perguntei-lhe sobre as palavras de agradecimento dirigidas à colega no início do dia. Quando falei sobre a experiência da docência na Educação Infantil, ela foi me relatando a situação de agradecimento à colega professora.

*Estava logo pela manhã, agradecendo a Julia sobre a ajuda que ela está me dando aqui na Educação Infantil. Tenho 20 anos no magistério; mas, sempre lecionei para crianças do 4º e 5º ano. Nunca imaginei vir para uma creche, pensei que sabia muita coisa; mas, quando cheguei aqui vi que não sabia muita coisa, assim como pensava. Deparei-me com a situação que eu não sabia ser professora de Educação Infantil; faltava-me a prática e até mesmo alguns conhecimentos. Minha sorte são minhas amigas, que trocam atividades e experiências que realizaram e deram certo. Enfim, ontem mesmo não estava entendendo como trabalhar uma habilidade; e a Julia me apresentou de forma bem*

*contextualizada e compreendi. Sou muito grata a todas; principalmente, as crianças, que me ensinam muito (Professora Rosa)*

A professora mostrou, em seu relato, que a docência não vem de um conhecimento completo e acabado. Mesmo possuindo mais de vinte anos de magistério, quando é transferida para a Educação Infantil, ela se sente uma estranha, em um universo que as amigas professoras vão lhe apresentando e mostrando algumas formas de trabalhar, que ela desconhecia. O *estar docente* está presente na fala da professora Rosa, pois o movimento da docência é apresentado como uma construção diária, que é informe, mesmo passando vinte no magistério ela tinha muito a aprender com as amigas de profissão e as crianças.

A chegada num território escolar, como a escola, nos coloca num movimento de constante interrogação sobre nossa constituição enquanto profissional, ser humano, ou seja, sobre quem realmente somos nessa relação profissional e pessoal. Mesmo entendendo que a escola tem um processo de formação instituída, a formação do/a professor/a é inacabada e, conseqüentemente, problematizadora. O ambiente da escola, os/as alunos/as, os/as professores/as e funcionários/as nos provocam a romper com algumas certezas que estabelecemos sobre o ser docente.

Diante dessa situação, Veiga-Neto (2007, p. 40) nos fala que “[...] a partir daí, podemos contestar aquilo que somos”. Neste sentido, entendemos que o cotidiano escolar nos convida a uma constante reflexão sobre quem somos enquanto profissionais e seres humanos. Esse movimento de reflexões acerca de nossas práticas não é uma negação do que somos ou do que já fomos; mas, é uma tessitura de problematizações sobre o que ainda não conhecemos, e sobre as experiências que vivenciamos, como docentes no cotidiano escolar.

A conversa com a professora Rosa nos mostrou que o magistério é aprendido com a experiência, numa relação de troca de aprendizagens. Observamos que o cotidiano, o permanente diálogo entre as professoras, as crianças, os/as funcionários/as da escola, vai movimentando a constituição dos *aprenderesfazeres* dos/as docentes. Assim, a escola, como diz a professora, é *espaçotempo* de formação pela experiência, para a construção de docências.

Por isso, partimos para conversar com as professoras, para conhecer algumas de suas histórias no magistério e de seus *aprenderesfazeres*; para ouvir suas vozes, muitas vezes silenciosas, no encontro com seus pares de profissão. Desse modo, entendemos que

precisávamos ouvir o que as professoras tinham a nos falar sobre suas práticas, experiências, angústias em relação aos processos formativos que acompanhavam seus modos de exercer a docência. Falas que, muitas vezes, apontavam para suas experiências no magistério no CMEI e para os momentos de formações ofertados pela escola ou pela secretaria de educação. Assim, observamos que as inquietações dos/as docentes acerca da profissão ultrapassam as questões salariais; e problematizam os processos formativos que corroboram o modo de agir do/a professor/a em sala de aula.

As professoras do CMEI tinham o cuidado de lanchar um momento antes do recreio das crianças, pois neste horário elas se faziam presentes para acompanhar seus/suas alunos/as. Em uma das nossas andanças pelo recreio, paramos para conversar com as professoras que olhavam os/as alunos/as recrearem. Paramos para conversar com a professora Cravo. O seu cuidado com os/as alunos/as era notório nos gestos e falas: “Cuidado, não corra para não machucar ninguém”; “Aí não pode, venha para este lado”; enfim, tudo para ninguém terminar o recreio com arranhões, nem com os joelhos machucados. Apesar do envolvimento da professora com o recreio das crianças, iniciamos uma conversa sobre como ela via a troca de experiências do magistério naquele espaço educativo; como o grupo se organizava para planejar as atividades e como ela via a relação com a formação continuada.

*Quase a gente não tem formação aqui no CMEI. O que temos aqui são as aulas atividades, que são muito exigentes e meramente com enfoques administrativos. Se você me perguntar se a aula atividade é a formação continuada, não sei. São momentos para decidirmos as culminâncias dos projetos; fazemos alguma prenda para algum dia festivo; é muito trabalho. Quanto à troca de experiências, esse é um ponto muito importante, porque sempre estamos aprendendo umas com as outras. Por exemplo: às vezes uma professora usa algum equipamento diferente, como o Datashow. Algumas de nós ainda não sabem fazer como funcionar esse recurso; mas, chamamos nossa colega para montar, ou até mesmo para preparar o material de apresentação; e vamos aprendendo. Assim, sempre procurando ajuda, sempre sendo solidária com a colega. Eu mesma, sempre bato na porta da sala; outras vezes através do celular. Acho que poderíamos conversar mais; porém, o problema é o tempo, que não nos ajuda para essas coisas. Veja: já estamos no meio do ano. Gostaria que tivéssemos momentos para conversar mais umas com as outras (Professora Cravo).*

As experiências da professora Cravo nos mostraram como a docência se constitui em diálogo com outras professoras, em um *estar docente* que exige um olhar articulado

entre elas em questões de saberes, fazeres e afetos. Em sua fala, destacamos três movimentos em que essa construção aparece: primeiramente, a partilha de saberes, quando alguma professora não sabia manusear um equipamento tecnológico, recorria à outra professora. A troca de saberes é uma possibilidade para a abertura, para o movimento de ensinar e aprender, que não se limita a um curso ou uma aula padronizada de formação continuada. O segundo movimento, consistia na partilha de fazeres. Às vezes, no dia-a-dia, nos faltam conhecimentos práticos que são necessários para desenvolver nossas atividades enquanto professores/as; por isso, precisamos recorrer a outros/as docentes para discussão, ampliação sobre situações de aprendizagem na escola. O terceiro movimento mostra que a docência é constituída de afetos, partilhas de alternativas; mas, fica evidente a falta de um tempo dedicado a essa atividade.

As alternativas precisam ser compartilhadas, e construídas pelos/as alunos/as e professores/as, e entre professores/as. Nesse sentido, Foucault (2006b, p. 276), nos diz:

[...] me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si. Essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

Quando a professora relatava que, às vezes faltavam alguns conhecimentos acerca do universo tecnológico, não apontava essa falta como um empecilho para ensinar e aprender; mas, evidenciava a solidariedade de umas com as outras, para compartilharem os conhecimentos. Entendemos que essa atitude era uma preocupação com o processo de educação, numa dimensão significativa. Com base nas contribuições de Foucault (2006), consideramos que os/as professores/as estavam elaborando práticas de si, que iam, no cotidiano, construindo as aprendizagens da profissão docente.

Segundo a professora Cravo, numa leitura foucaultiana, as práticas de si no CMEI são construídas a partir de partilhas de experiências e aprendizagens. Com os diferentes conhecimentos, as professoras movem práticas de formação, inventivas, criativas, transformadoras, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas. As professoras buscam entender, através de práticas dialógicas, os processos que vão formatando no cotidiano escolar.

Aos poucos, com o passar dos dias de observação, as professoras foram nos acolhendo, e aceitando-nos como um dos usuários de seus *espaçotempos*. Assim, as conversas, durante o horário do lanche, do intervalo, em momentos de aula atividade,

foram fluindo. As vozes das professoras nos convidavam para uma conversa, uma escuta ou, mesmo, um olhar. Todos os meses são vivenciadas, na escola, as aulas atividades com a participação de todas as professoras. No início de uma aula atividade, realizada na sala da professora Girassol, ela nos convidou a olhar trabalhos e produções de seus/suas alunos/as.

*Esses trabalhos são de um projeto que estou elaborando com as crianças. Elas adoram músicas; então, estou trabalhando cantigas e brincadeiras populares para desenvolvimento de aprendizagens. Veja essa pasta de atividades; cada uma leva a sua pasta para casa, para a família cantar uma música popular, ajudar na realização de questionamentos sobre as músicas. Aqui na sala fazemos essa contextualização.(Professora Girassol).*

Consideramos interessante a proposta da professora; e perguntamos como surgiu o projeto. Girassol sinalizou durante nossa conversa que o projeto era uma iniciativa pessoal, junto à turma do PRÉ-II-C; mas, a ideia não foi bem acolhida pela coordenadora, porque entendia que atrapalhava o trabalho com os conteúdos programáticos, que deveriam ser cumpridos no tempo determinado pela secretaria de educação. A professora, em sua fala, discordava da visão da coordenadora, pois entendia que seus projetos articulavam-se aos conteúdos curriculares programados para a unidade didática.

Desse modo, a fala da professora Girassol nos permitiu ver como as professoras, em seus cotidianos, criavam situações que permitiam a exploração do processo de ensino e aprendizagem, relacionado às necessidades e interesses das crianças. Assim, os professores teciam significados para as aulas, a partir do que era experienciado em suas práticas docentes, em suas conversas com colegas de trabalho, e em suas vivências no cotidiano escolar.

Dentro desse contexto, Carvalho (2009, p.182), afirma:

*Não menosprezando a importância dos textos, mas, questionando a “mercadologização” curricular, sugerimos que sejam lidos como possíveis pontos a serem considerados na materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem à alteridade, singularidade, problematizações e experimentações dos educadores e dos alunos no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009a, p. 185).*

A partir das considerações de Carvalho, vimos que a autora não despreza a importância dos textos; mas, questiona a mercadologização curricular, porque, às vezes,

eles são construídos para uma demanda homogênea. Essa ação, a serviço do mercado, implica numa desconsideração das singularidades, problematizações, alteridade dos/as professores/as e alunos/as no cotidiano escolar. Observamos que as professoras, diariamente, buscavam metodologias, práticas, que movimentavam situações que promoviam a formação nos *espaçostempos* da sala de aula, através de dinâmicas elaboradas a partir de suas necessidades, construindo uma aula mais contextualizada, instigante, que se contrapunham às sugestões padronizadas da secretaria de educação. No cotidiano, as professoras movimentavam ações de respeito à alteridade e à singularidade de cada criança, pois elas reinventavam suas práticas a partir de suas necessidades.

No processo de observação, outro momento que nos chamou a atenção, foi a terceira aula-atividade realizada no segundo semestre de 2017. Tivemos oportunidade de participar dessa aula, pois era um momento esperado para a discussão da BNCC. A coordenadora da escola já tinha sinalizado para as professoras que essa era a temática para o desenvolvimento da aula. A coordenadora começou a mediar um estudo sobre a BNCC, apresentando, explanando sobre alguns pontos do documento, que se refere à Educação Infantil. No decorrer de nossa presença na escola já tínhamos percebido que as expectativas para a aprovação desta orientação legal, naquele momento, eram muitas. Havia um pressuposto nas falas da coordenadora e da gestora, de que tudo, a partir da aprovação, iria mudar os currículos, a formação continuada, as rotinas do CMEI; enfim, o estudo, nesta visão, era necessário para uma adaptação das professoras às novas mudanças.

A fala das mediadoras, naquele momento, mostrava que a proposta vinha para modernizar a Educação Infantil, para trazer uma proposta curricular e, conseqüentemente, para garantir um “processo de pré-alfabetização”, já nesta primeira etapa da Educação Básica. Porém, a apresentação do documento às professoras foi realizada sem as mesmas analisarem previamente o texto. A fala das mediadoras, naquele momento, era o único conteúdo interpretativo que o público detinha. Algumas até sentiam um desconforto pela ausência de participação efetiva das professoras do CMEI, no processo de elaboração da BNCC. Em meio a esta apresentação, e a outras questões levantadas, a professora Violeta faz uma colocação:

*Um currículo? Modernização? Esses são os tais avanços para a Educação Infantil? Acho muito delicado ter um currículo na Educação Infantil, uma seleção de conteúdos do que devemos ou não trabalhar com as crianças. Isso é muito errado. Não nos convidam para falar do*

*que acontece aqui no dia-a-dia; mandam as leis sem conhecerem nossas realidades. Esse currículo pensou no meu aluno, que chega sem tomar café, aqui no CMEI? Pensou nos alunos que os pais são desestruturados, alcoólicos, drogados? Que, muitas vezes, nossos alunos nos relatam que passaram noites na rua ou porque o pai queria bater nas mães ou porque estão acompanhando os pais em bares ou em outros lugares? Ai, nesses momentos em que tudo isso chega ao CMEI, através das crianças, temos que ter outras estratégias de trabalhar esses conflitos. Parece que quem pensa nessas coisas de lei, pensa que todos os alunos são iguais; que toda comunidade do Brasil é igual. Penso que tudo isso é importante ser considerado: os contextos, as realidades sociais e também as falas e experiências dos professores para tal proposta.*

A fala da professora Violeta ecoou e gerou muitas discussões, na sala, sobre a necessidade, ou não, de um currículo para a Educação Infantil. Algumas defenderam a necessidade do documento, como uma ação que dá um norte ao trabalho docente; e outras, (a maioria), discordaram, salientando a necessidade de entendimento das realidades locais de cada instituição, de cada comunidade. Violeta, expressa que a elaboração de uma proposta curricular deveria considerar o cotidiano das professoras e as dinâmicas sociais de cada localidade que, muitas vezes, não acompanham os saberes instituídos; porque não apresentam condições favoráveis à aprendizagem, no âmbito social onde os/as alunos/as estão inseridos. Ou seja, muitas vezes faltam condições mínimas para esses/as alunos/as, como moradia, alimentação, e outras proteções dos perigos do mundo que os/as cercam. A professora sugere, com sua fala, reflexões sobre o processo de formação docente, que acontece a partir de cada nova experiência vivida no exercício do magistério.

Ao considerar a fala de Violeta, percebemos que as propostas curriculares têm sua importância; mas, os modos como, algumas vezes, são construídas, sem a participação dos sujeitos, descontextualizadas do cotidiano das escolas, implicam em processos de aprender e ensinar marcados pela desconsideração das singularidades e alteridade de docentes e crianças. Neste sentido, Carvalho (2009), questiona as formas estanques, compartimentalizadas como são trabalhados as propostas curriculares que chegam às escolas. Assim, no dia-a-dia, é presente a desvinculação dos conteúdos programáticos dos contextos de sua produção, em relação com a experiência/vivência dos/as praticantes destas propostas.

As falas de algumas professoras do CMEI indicam que a proposta de construção de um currículo para a Educação Infantil está motivada pela homologação da BNCC. Esse é um ponto de muitas discussões internas na escola, pois elas defendem uma liberdade

para suas práticas pedagógicas, considerando todo o contexto de trabalho escolar. Então, entendemos que, mesmo com uma proposta curricular estabelecida para o trabalho com as crianças, as professoras mostravam resistência e criavam alternativas de trabalho pedagógico no cotidiano das suas salas de aula. Temos aqui uma situação muito característica entre os/as professores/as; uma relação tênue: por um lado, almejam a importância de se ter uma referência curricular; por outro, demonstram preocupação com sua elaboração, pois a ausência de participação dos sujeitos, no cotidiano escolar, implica na elaboração de orientações curriculares descontextualizadas das vivências dos/as docentes e alunos/as do CMEI.

Outro movimento que observamos no contexto da escola, foi o que se refere à organização e planejamento do trabalho pedagógico. Em pouco mais de três semanas de observação, reparamos que, na sexta-feira, último dia letivo da semana, as professoras, no final do dia, deixavam as auxiliares-estagiárias nas salas, para realizar seus planejamentos e a organização do trabalho pedagógico. Geralmente iam para a sala dos/as professores/as, ou para as salas desocupadas; mas, observamos um trabalho muito individual: cada professora se organizava de forma individual com seu caderno e alguns livros. Pelo tempo pouco para o momento de planejamento, as professoras sempre estavam com materiais que a própria escola disponibilizava, como computador, livros didáticos, buscando atividades para o desenvolvimento do que era proposto pelas orientações da coordenação pedagógica.

Observamos, então, ações de isolamento para a construção de seus planejamentos. O planejamento das professoras procurava contemplar as orientações que a coordenação pedagógica sugeria; as indicações de conteúdos, metodologias, atividades para as aulas. Cada professora planejava de forma individual. Essa conduta favorecia uma segregação de conhecimentos e conversas; pois, as próprias professoras já tinham nos relatado a importância das experiências em grupo, vividas com suas colegas, para aprenderem o exercício da docência. E, num momento tão rico para o debate e a construção de outros modos de aula, elas faziam um trabalho isolado; planejavam suas ações, isoladamente. Quando, por algum motivo, as professoras não conseguiam fazer na escola o planejamento, elas faziam o trabalho de organização das atividades em suas casas, nos finais de semana.

Ficamos inquietos, porque concebemos a ideia de planejamento enquanto um tempo para pensar no cotidiano escolar, nas necessidades de aprendizagens das crianças, em dinâmicas contextualizadas com o dia-a-dia da sala de aula. Entendemos que a ação

de planejar consistia num momento de compartilhar as experiências e os desafios de sala de aula. Então, perguntamos às professoras por que cada uma ia para uma sala e isolava-se para realizar o planejamento. Várias narrativas nos indicaram que essa era a atitude mais coerente possível para atender à demanda dos planejamentos sugeridos pela coordenação da escola. A Secretaria de Educação, através da gestão da escola, não disponibilizava um tempo para reuniões e encontros dos/as professores/as para o planejamento. Então, o debate, a construção coletiva e a troca de experiências entre docentes era impossível, pela falta de tempo cronológico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas fora da sala de aula.

Ficou claro que o tempo para o planejamento é marcado pelo tempo do relógio/cronológico, um tempo *chrónos* (KOHAN, 2007), que indica uma numeração ordenada para realização de desta atividade com a infância. A organização pedagógica era pensada para um tempo determinado, sucessivo. O que precisamos evidenciar no planejamento é o *devenir*, que considera a docência e a infância como intensidade de tempo, um tempo inesperado, não planejado.

A professora Jasmim, chamou a atenção, com sua narrativa, sobre o isolamento das colegas durante as ações de planejamento:

*Eu acho muito chato essa de cada um ir para seu quadrado na hora de planejarmos nossas rotinas diárias. Até mesmo gera uma competição; pois aqui somos muito cobradas. Tudo aqui é realizado com muita exigência. Infelizmente não temos tempo para sentar juntas, para o planejamento. Também acho que essa cobrança gera essa individualização, pois cada uma quer desenvolver as melhores aulas; e tudo mais. Acho que seria mais interessante um planejamento coletivo; não único para todas as salas; mas, que cada planejamento de cada aula pudesse ser discutido no grande grupo, para entendermos porque tais habilidades não conseguimos desenvolver e tudo mais.*

O isolamento que percebemos, e as professoras confirmaram, não era só uma forma de isolar os corpos; mas, também, os pensamentos, os conhecimentos, os *espaçotempos*, as experiências. A professora Jasmim coloca, em sua fala, a necessidade de pensar e discutir, na coletividade, o planejamento; para cada professora contribuir, a partir de suas experiências, com as aulas das colegas. A individualização no planejamento pode levar a uma rotulação, através de um juízo de valores sobre as aulas planejadas por algumas professoras. Segundo Jasmim, os planos “mais frágeis”, às vezes, não eram tão bem vistos na escola pela gestora e pela coordenadora e, até mesmo, pelos/as colegas

docentes. Talvez a dificuldade que algumas professoras sentem, em organizar o trabalho pedagógico, sejam motivadas pela ausência de momentos de construção e discussão no coletivo.

O atravessamento de outras subjetividades, experiências e práticas são essenciais para uma formação continuada na escola. Vimos, assim, ao longo desta estadia no campo, que os momentos em que ocorria uma maior aproximação entre as professoras, que partilhavam, trocavam experiências, eram inventados em brechas de horários de lanche, entrada na escola, ou saída, ou em outros *espaçostempos* que eram criados para as trocas de experiências entre os/as docentes. Embora o tempo organizado para planejamento não resultasse na produção de práticas coletivas, as professoras aproveitavam os momentos de recreio, entrada e saída, para conversar umas com as outras para tecerem essas pontes de trocas de experiências.

Desta forma, percebemos, por várias vezes, sussurros, debates nos momentos de recreios, conversas nas portas de sala de aula; enfim, a expressão das subjetividades dos docentes. Segundo Larrosa (2004), “[...] o homem é um vivente de palavra”; e, assim, através das palavras, as professoras criavam e trocavam experiências, nos espaços e tempos de que dispunham, como uma forma de resistir ao conhecimento padronizado dos documentos curriculares.

Ouvimos, inúmeras vezes, das professoras, que seus *espaçostempos* para a formação continuada eram marcados por reuniões geralmente administrativas, as aulas atividades. Essas reuniões eram reservadas para decisões sobre festividades, comemorações, informações sobre o calendário e outras atividades. Quando as professoras se reuniam para conversar sobre o dia-a-dia, sobre o planejamento e outras situações pedagógicas relevantes, sempre havia entraves para esses encontros. As conversas para a socialização das experiências não faziam parte da agenda oficial da escola. Percebemos que o interesse, por parte do sistema educacional municipal de São Bento do Una-PE, no que se refere à formação de professores/as, pautava-se em momentos de reuniões de cunho administrativo, sempre cumprindo protocolos burocráticos para a realização das atividades.

Todavia, como já dissemos, os/as professores/as encontravam alternativas para a ausência de encontros pedagógicos para a troca de experiências. Os encontros não instituídos nos momentos dos planejamentos, das aulas atividades, eram substituídos por alternativas: os/as professores/as saíam das suas salas, batiam nas portas dos/as colegas,

sempre que aparecia uma dúvida, para mostrar uma atividade desenvolvida, ou para combinar sobre dinâmicas que podiam realizar no recreio, com os/as alunos/as.

O recreio era um momento onde as alternativas se materializavam. As professoras sempre brincavam com as crianças nos momentos recreativos. Juntavam as turmas e combinavam dinâmicas, brincadeiras, filmes para que os/as alunos/as não passassem esse momento sem mediação.

Com mais de um mês de observação, pudemos observar que as professoras se esforçavam para inventar alternativas para outros modos de aula e de planejamentos. Essas alternativas aconteciam nos recreios. Na manhã de um dia do mês de setembro, a professora Cravo foi à sala da professora Rosa, e conversaram sobre o recreio das crianças; elas sempre se preocupavam com as atividades durante as brincadeiras e os intervalos. Elaboraram uma proposta de minigincana entre os/as alunos/as dos pré-escolares, escolheram as brincadeiras e algumas regras para a competição. Quando as crianças terminaram o lanche, foram divididas em grupos, para participar de brincadeiras de pula corda, dança das cadeiras, corrida do saco, entre outras. Essa minigincana movimentou a escola de tal modo, que parecia um evento previamente planejado pelas docentes, envolvendo todos/as os/as funcionários/as e alunos/as. Porém, o momento foi pensado em uma conversa entre as professoras Rosa e Cravo. Mesmo com um planejamento para o dia, as professoras sentiram necessidade de propor, para aquela manhã, uma minigincana, algo que fugiu do que era proposto para o dia, mas, que resultou em atividades muito atrativas, participativas que envolveram todas as crianças.

Esse momento não foi o único. Sempre, as professoras, em nosso tempo de observação, inventavam trabalhos coletivos para o recreio. Em outros momentos tivemos peças teatrais, cantigas de roda, entre outras ações lúdicas, que eram planejadas nas portas de cada sala; sempre partiam do inesperado, fora da agenda do dia. As professoras teciam, nesse CMEI, suas linguagens e trocas de experiências através de conversas espontâneas. Entendemos que o processo de constituição docente no CMEI estava cruzado por várias situações que emergiam das relações estabelecidas entre as conversas dos/as profissionais. Essas conversas faziam uso da linguagem. Portanto, trazemos Larrosa para evidenciar essas reflexões:

O homem é um vivente de palavra, de linguagem e de *logos*. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, ou como uma faculdade, ou como ferramenta, mas, que o modo de viver específico desse corpo, ao mesmo tempo vivente e mortal

(vivente porque mortal e mortal porque vivente), que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2004, p. 170).

De acordo com Larrosa, o homem se dá na palavra e com a palavra, é vivente da palavra. A constituição do docente se dá, também, pelas palavras, que são trocadas pelos seus pares de profissão, que são discutidas e inventadas em seus cotidianos pela linguagem falada e vivida. Sendo o homem, vivente da palavra, ele deixa transparecer suas posições e concepções através de suas falas, gestos, silêncios, sussurros. Infelizmente, em algumas situações de formação continuada, há um silenciamento da palavra, para impor um conhecimento, ou uma forma de exercer a docência, que é considerado o padrão. Por isso, vimos como importantes os encontros entre as professoras para uma conversa, para uma formação que permitisse mais produção de conhecimentos do que transferência de informações, acumulação de conteúdos. A professora Cravo nos relatou que as conversas com suas colegas eram muito importantes. Ela disse: “Às vezes, estamos inseguras em realizar determinada atividade, e partilhamos com uma colega e ela nos encoraja a realizar, ou, até mesmo nos ajuda a realizar com suas ideias e sugestões”.

A narrativa da professora Cravo nos mostrou que, mesmo ela tendo uma ideia, uma dinâmica, um modo diferente de desenvolver determinadas ações com as crianças, às vezes, o isolamento do grupo provocava insegurança. Mas, quando havia a possibilidade de conversações entre as colegas, elas criavam outras experiências, muito além dos discursos, dos currículos e das orientações da formação continuada. Quando as professoras criavam e vivenciavam novas experiências pedagógicas, acenavam para momentos de resistência, de invenção de outros modos de aula.

A partir de Larrosa (2004), entendemos que as fugas, que a própria vida da docência inventa, constituem tentativas de escapar de ações de controle de instâncias superiores. Acreditamos que a prática docente é controlada desde sua formação inicial até a formação continuada na escola. Assim, “[...] quando a vida humilha a vida, a vida resiste e se rebela” (op. cit., p.173). Entendemos a rebeldia da vida, como uma alternativa para enfrentar o controle e a dominação. As professoras provocam rebeldias de vida em suas práticas cotidianas; mesmo sem o tempo para o planejamento coletivo. Sem os momentos para pensar as aulas, elas vão à procura umas das outras; narram suas vidas em salas de aula, para suas colegas; compartilham suas experiências através de ações de resistência em relação ao modo de se relacionar com suas colegas. Neste sentido, as falas e ações formativas, padronizadas, que as coordenadoras sugerem às professoras do CMEI,

perpassam um contexto de orientação prescritivo; mas, no cotidiano, as professoras tecem alternativas inventivas para o desenvolvimento de suas atividades na escola. As professoras falam, em seus cotidianos, de outras formas de docência, que são e parecem inassimiláveis, pelo formalismo posto para os padrões instituídos para os espaços escolares.

[...] dentro ou ao redor das instituições educativas, continuam proliferando os corpos inassimiláveis e/ou resistentes como continuam proliferando as linguagens inassimiláveis e/ou resistentes. Todos aqueles que escapam aos imperativos da biopolítica contemporânea. Todos aqueles que dizem outra coisa que aquilo que deveriam dizer. Todos aqueles que não podemos compreender e com os que sabemos o que fazer (LARROSA, 2004, p. 174).

Larrosa nos ajudou a narrar o cotidiano do CMEI, ao compreender que os tecidos de rebeldia emergiam na linguagem, através das falas das professoras, dos seus gestos, que construíam outros e seus modos de compreender e desenvolver a docência. Em várias situações, elas eram impedidas de participar de decisões de projetos anuais para as crianças, da elaboração do currículo; mas, como viventes da palavra, praticantes do cotidiano, mudavam os rumos em seus modos de aprender com outras colegas.

Outra cena interessante, que mostrou resistência às ações formativas homogeneizadoras, aconteceu quando a professora Iris, ao realizar uma atividade de contação de histórias para as crianças, inventou outro espaço para essa atividade. A professora nos relatou que sempre foi orientada, pela gestão, que a contação de histórias deveria ocorrer na sala de aula ou na biblioteca, porque, no pátio, poderia atrapalhar a aula dos/as demais professores/as.

Ao continuar os trabalhos no campo, chegamos para mais um dia de observação, por volta de 7:48h da manhã. O CMEI tem um estacionamento amplo, onde cabiam uns 10 carros. Logo ao lado da entrada da escola, que antecede a secretaria e as salas de aula, fica, ao ar livre, um espaço com pequenas gramas. Vimos, naquele espaço, onde nunca foi realizada alguma atividade nesses meses de pesquisa, a professora Iris, com um enorme tapete de retalho de panos e seus/suas alunos/as sentados/as. Vários livros espalhados e ela contando histórias, que envolviam brinquedos que iam aparecendo no decorrer da contação. O momento não ficou restrito à professora; as crianças, após o término da história, também recontaram, ao seu modo, a história ouvida. Também

cantaram com a professora. Foi uma aula fora dos espaços instituídos para a leitura, no CMEI.

Esses momentos de rebeldia, de experimentação de outras alternativas, são movimentados pelas professoras e crianças no CMEI. Por meio desta ação, percebemos o quanto a professora movimentava a docência e forjava/criava outros espaços de vivência pedagógica, outras práticas, mesmo em espaços marcados pelas normatizações. Esse momento de produção de histórias da professora Iris, junto aos/às seus/suas alunos/as, se assemelha a uma atitude inventiva que diz de um tempo para além do cronológico; um tempo intensivo, o *aión* (KOHAN, 2007), a docência como acontecimento, como experiência, como outro tempo, resistência e como criação.

As professoras, como viventes da palavra, produziram táticas que geraram outros conhecimentos que não eram vivenciados ou discutidos em momentos de formação continuada, que não eram produzidos nas aulas atividades. Cada momento junto às professoras no CMEI, era visto como “artes da existência”, de acordo com Foucault (2006). A arte da existência é um processo em que a própria vida docente vai tecendo seus significados, a partir de suas experiências e necessidades vivenciadas em seus cotidianos. As professoras, no CMEI, inventavam suas práticas educativas, tentando escapar da normatização das orientações impositivas. O cotidiano, então, foi tecendo cenas sobre as práticas elaboradas pelas próprias professoras.

#### 6.4 ENCONTROS NO CMEI: CONVERSAS COM AS CRIANÇAS/ALUNOS/AS

No tempo em que se desenvolveu a pesquisa, curiosamente, as crianças foram, as primeiras a mobilizar nosso olhar, na nossa relação com aquele *espaçotempo*. Enquanto algumas pessoas nos olhavam como um estranho naquele espaço, as crianças nos acolhiam com muitas perguntas, que favoreciam nossas aproximações: “qual é o seu nome? O que você está fazendo aqui? Você é o prefeito? É o porteiro?..”

Os encontros com as crianças eram inevitáveis, como também, suas problematizações. Os movimentos de encontros aconteciam no recreio, nos momentos de atividades no pátio da escola, até mesmo em suas salas de aula (quando fomos convidados). Observamos, também, a dinâmica de chegada das crianças no CMEI, sua entrada e, até mesmo, suas movimentações nos diversos *espaçotempos* da escola. Sempre elas chegavam acompanhadas pelos seus pais e/ou responsáveis; esperavam na porta a hora exata para abertura dos portões: pela manhã, às 7:30h e à tarde, às 13.00h. A

escola tinha um hábito rotineiro de filas na entrada; e as professoras direcionavam as crianças para suas respectivas salas.

As crianças entravam nas salas sem muitas agitação. Observamos, no CMEI, que todos/as os/as funcionários/as enfatizavam e se envolviam bastante com a questão das rotinas. Havia uma expectativa grande para a entrada e a saída dos/as alunos/as, para o horário do lanche e do almoço (para o integral). Entrando nas salas de aula, vimos que os espaços eram organizados em semicírculos. Não percebemos lugares demarcados, previamente, para cada criança. Quando chegavam às salas, elas logo deixavam os materiais; e, junto às professoras, organizavam uma fila para o café da manhã; algo rápido, não passava de quinze minutos. Retornavam às suas salas para as atividades; e o tempo era cronometrado para tudo: tempo para realizar a primeira atividade do dia, tempo para exposição da aula, tempo para dormir (a hora do sono), tempo para sair para o recreio e voltar para a sala, tempo para o banho, tempo para o almoço das crianças do integral; tempo, tempo...

Precisamos refletir sobre a desmesura do tempo, um tempo da lentidão, da escuta ao outro, a impossibilidade da mensuração dos tempos das infâncias, trazendo o tempo para o presente, desprendendo da própria noção de tempo, uma ideia sem começo, meio e fim, tempo que é ensaiado pelas crianças, pelas infâncias “O tempo como aforismo: o tempo em meio ao medo do tempo. Tempo como o único tempo possível. Impossibilidade do tempo” (SKLIAR, 2012, p. 129). Um CMEI onde a rotina brinca com o tempo é uma possibilidade a partir do tempo *aión*.

Logo nos primeiros dias de observação, quando estávamos no recreio, um grupo de crianças se aproximou e lá começaram as curiosas perguntas: qual é o seu nome?... Assim, aconteceu um diálogo e a descoberta de um mundo tão sincero e espontâneo, que se revelava nas pequenas conversas.

*Tio qual é o seu nome? Você sabe o meu?*

*O meu é Isabelle!*

*O meu é Gustavo!*

*O meu é Natan, ela é a Michele.*

*Você sabia que minha mãe tem uma loja?*

*Sou o Vinicius.*

*Ele não gosta de estudar, Tio.*

*Ah, por quê?*

*Ele errou tudo hoje. Eu gosto de estudar, quem não estuda tira zero na prova.*

*(Crianças do CMEI)*

Fiquei impressionado diante de tantas declarações, Como, num primeiro contato, as crianças se aproximavam sem medo? Sem restrições?. Mas, fiquei olhando para o Vinícius: o fato de não gostar da escola chamou minha atenção; queria conversar, mas, me faltavam palavras, porque as próprias crianças não pausavam nas conversas, nas contações de histórias. Daí, de repente, surgiu um belo convite da Isabelle: “tio, vamos estudar com a gente, vamos pra nossa sala”?. Até o momento nenhuma professora tinha me feito um convite tão ousado, me convidando para assistir uma aula. Fiquei muito feliz. Queria me aproximar de Vinícius. Então, perguntei à professora do Pré II “D”, se poderia entrar com as crianças. Ela não recusou; e foi assim que consegui entrar na sala, com um convite feito por uma criança, pela força da infância.

Para todos/as da sala de aula, era um momento diferente, um estranho entre as crianças, participando do seu cotidiano escolar. Mas, não fiz intervenções. Sentei no fundo da sala, não quis atrapalhar a aula. A professora queria mostrar que eles/as já sabiam reconhecer e ler as vogais, fez questão de pedir para cada um/a ler as letras expostas no quadro. Quando chegou a vez do Vinícius, a leitura não saía, por mais que a docente insistisse, a criança não respondia. Ele olhou sério para o quadro e perguntou: “por que eu tenho que falar isso”?

A professora respondeu que era para ele aprender a ler, ser alguém na vida, ter uma profissão; enfim, fez um discurso que já estava generalizado. De imediato nos deparamos com uma situação muito corriqueira na escola, considerando-se a lógica excessiva da escolarização que, às vezes, provoca a interrupção da infância. O adulto tem a necessidade de escolarizar a infância para, num tempo futuro, ela vir a ser o que a sociedade deseja e projeta.

A excessiva escolarização pode ser vista como um tempo “[...] do outro que é conhecido e reconhecido, pela mesmidade, como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido” (SKLIAR, 2003, p, 38). O adulto tenta governar a infância a partir de metáforas de um tempo linear, sucessivo, de repetição. Skliar (op. cit.), nos fala de um outro tempo, que é “[...] irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável. Um tempo do outro que irrompe em nosso tempo e se torna irredutivelmente inesperado”(p.38). A infância lida com esse outro tempo que é inominável, ingovernável, que, muitas vezes, é o tempo do inesperado. Por isso, as crianças preferem o tempo da lentidão, da intensidade.

A frase do menino Vinicius me levou a pensar nessa excessiva escolarização que, muitas vezes, prioriza o tempo da repetição em relação ao tempo dos acontecimentos. O menino estava vivo naquele território; mas, não sentia, não era tocado; só observava a professora ensinar. Mas, também, movimentava a resistência. A infância, como tempo do inesperado, conversa e questiona dentro da escola. Ela resiste, na relação com a escolarização, pois essa palavra, frente à força da problematização, da curiosidade da criança, tende a enfraquecer. “Como essa força também é perdida pelo mundo escolarizado e a vida escolarizada” (LARROSA, 2014, p. 134).

O silêncio de Vinicius foi quebrado com uma pergunta um pouco desarrumada; mas, que se volta para questionar sobre o motivo de aprender: “por que eu tenho que aprender isso?”. Talvez a excessiva escolarização não traduzisse para o menino a importância da escola; talvez não tenha despertado para um processo de “dar a ler”. Larrosa (2004, p.16), problematiza a expressão “dar a ler”:

Interromper o que já sabemos ler, quer dizer, dar a ler a expressão “dar a ler” como se ainda não soubéssemos lê-la. Por isso dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível.

O *dar a ler* é uma interrupção do modo como a escola lida com a escolarização, pois interrompe a ideia corriqueira de ler. *Dar a ler* é uma aproximação de palavras conhecidas a sentidos desconhecidos, inesperados. *Dar a pensar* o que parece que foi pensado, é voltar a olhar bem as coisas, olhando sem o reconhecimento prévio, olhando pelo estranhamento. *Dar a ler* é um movimento que devolve às palavras o sentido investigativo que, muitas vezes, lhes parece evidente; é processo de questionamento, escuta atenta ao/à outro/a, respeito às sugestões do/a outro/a, disposição para aprender com o/a outro/a a partir do diálogo. O Vinicius pôs-se nesse movimento de *dar a ler*.

De certo modo, as crianças procuram respostas que, às vezes, os próprios adultos não têm. As crianças trazem para o debate a possibilidade de pensar em outra escola, ou melhor, em outro modo de vida na e para a escola, porque, pela simples interrogação, elas questionam o modelo de escola onde estão inseridas. A infância se revela numa questão

problematizadora, num movimento filosófico que nos coloca a pensar sobre a aula, a escola e até sobre a própria formação dos/as professores/as; pensar no *dar a ler*.

As palavras “criança” e “infância”, no caso de Vinícius, não podem ser sinônimas; pois, a criança está carregada de ideias de tempo cronológico e precisa de determinados tempos para o seu desenvolvimento. A infância tem outra relação com o tempo que, por sua vez, põe de lado as fronteiras entre passado e futuro, para experienciar o tempo presente, os acontecimentos do agora, um tempo que permite a criação. Esse tempo é o *Aión*:

Aión, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas, intensiva e qualitativa (LIDDELL; SCOTT, 1966, p.45). Aión é o tempo da experiência e do acontecimento (KOHAN, 2010, p.8).

Assim, a infância se relaciona com o tempo *aión*, pois abre as possibilidades para os movimentos, para os fluxos, para os acontecimentos no tempo presente. Rompe com a lógica cronológica determinista da vida da criança. Na visão *aión* a infância habita, reterritorializa o mundo dado como absoluto. A infância não se restringe a uma idade, a um tempo; mas, acompanha os seres humanos em todos os processos vitais. Neste sentido, compreendemos que a infância pode ser vivenciada ao longo da vida, envolvendo uma multiplicidade de saberes e experiências.

O Vinícius pode ser visto, pela lógica majoritária das escolas que denominam o que é ser um “excelente aluno”, como um péssimo aluno. O menino encontrava-se no pré-escolar II e ainda não reconhecia as vogais; fazia birra para não falar; perguntava-se sobre o motivo de ter que aprender os conteúdos; enfim, ele não se enquadrava nos “padrões” de um bom aluno. Entendemos que não podíamos olhar para o Vinicius como um aluno de fracasso e impossibilidades. Não podíamos limitá-lo a uma classificação, a uma generalização do termo “aluno”. Ele rompia com os padrões disciplinares e enfrentava/desafiava as concepções pedagógicas, as visões de mundo que perpassavam aquelas aulas; colocando a professora, naquele momento, a também se perguntar o porquê daquela didática, daqueles conteúdos normatizados.

O que inaugura Vinícius, com sua pergunta? Apesar da mesma ir na contramão do esperado, do que se espera como padrão de aluno/a. A fala do Vinícius mostrou como a escola está perpetuando estratégias para a manutenção de um saber instituído, que

controla e que, em alguns momentos, inviabiliza a experiência. Assim, a criança não consegue ver um processo de aprendizagem que produza acontecimentos.

A escola vem trabalhando num tempo cronológico; e essa noção de tempo tem implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a noção de tempo perpassa a ideia de ato mecânico, que reduz a aula a uma ação com objetivos fechados, restritos, desconsiderando o contexto do cotidiano, do *espaçotempo* da escola. Talvez, o momento de rebeldia de Vinícius, estivesse associado a um tempo que permitia à escola um espaço para planejar, ensinar, avaliar, antes mesmo da entrada em cena dos/as alunos/as, sujeitos praticantes do cotidiano. Independentemente dos fluxos, dos movimentos aguçados pelo cotidiano, a aula já estava elaborada, mesmo sem a participação dos/as alunos/as, praticantes do cotidiano, que entraram em cena para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Vinícius revela que a criança não está limitada a uma ideia de idade, a uma fase de desenvolvimento, a uma versão que o adulto elabora sobre ela. Vimos, em Kohan, a possibilidade do *devir-criança*:

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas, intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação (KOHAN, 2010, p.8).

A fala de Kohan aponta para um dizer infantil que resiste a certa estabilidade em torno do que significa aprender a ler e a escrever. Assim, o *devir-criança* irrompe com a normalidade da noção de escolarização, pois abre novas possibilidades, para sentir movimentos de *devires*, tecidos pelos/as alunos/as e professores/as na escola. A infância, por sua vez, agrega valores que permitem uma reterritorialização (CARVALHO, 2012) do *espaçotempo* da escola, a partir de suas necessidades e seus modos de vida, construídos na relação entre os/as professores/as e alunos/as. Durante a pesquisa observamos o quanto os/as alunos/as teciam suas opiniões sobre a escola e seu projeto de educação.

No recreio, sempre procurávamos habitar o espaço das crianças, junto a elas. Em uma das nossas observações sentamos perto do grupo de alunos do pré-II “D”, para conversar mais um pouco; queríamos ouvir aquelas crianças que nos convidavam a pensar a pesquisa, constantemente. Assim, sentamos em um banco próximo à sala de aula da

turma; e um grupo se aproximou para a conversação. Perguntamos como tinha sido a aula naquele dia; se eles/as gostavam da escola, se gostavam de estudar; como fizemos algumas vezes. Porém, neste dia, realizamos uma conversação mais longa. Todos queriam falar, e logo começaram:

**Criança 1:** *Tio, a professora cantou uma música legal hoje!*

**Eu:** *Qual?*

**Criança 1:** *Aquela: Era uma casa, muito engraçada... Eu também sei cantar! É muito bom estudar!*

**Eu:** *Que legal, está lindo! Vocês gostam de estudar! Mas o que é estudar?*

**Criança 2:** *É brincar, cantar, pular (a menina fazia o movimento).*

**Criança 3:** *É não, é ler, escrever, fazer a tarefinha direitinho. Né, tio?*

**Criança 1:** *Também é fazer silêncio quando a professora estiver explicando. Não correr na sala, não conversar com o colega na aula.*

**Criança 4:** *Ler as letrinhas, que a professora coloca no quadro. Eu já sei ler.*

*(Roda de conversa com as crianças pré-II "D").*

A partir dessa conversa com as crianças, tivemos algumas imagens de como elas viam as aulas de suas professoras; e até o projeto de educação da escola. Observamos que a infância, num primeiro momento, nos apresentava o modo de estudar na escola a partir das brincadeiras, da espontaneidade, da disposição ao lúdico e do desejo de experienciar os *espaçostempos* da escola. Por outro lado, a imagem da escola, já na Educação Infantil, era vinculada aos conteúdos, voltada para um processo de alfabetização pela alfabetização, mecânica e reprodutiva, orientada pelo cumprimento das demandas do currículo prescrito, pela imposição de suas metodologias.

As crianças nos relataram que o regime de aula que predominava era o da prescrição. Estudar era um sinônimo, em suas falas, de sentar, prestar atenção, de ler as letras que a professora colocava no quadro, ou falava para elas repetirem. O que era instituído, era trabalhado com as crianças. Por outro lado, Corazza (2013), nos diz que não há uma orientação curricular que “[...] não fissure os padrões, reconhecimentos, recognições” (p. 164). Neste sentido, não havia uma aceitação homogênea, pelas crianças e professores/as, desse modo de aula, de educação e de escola, que era/é padronizado. Eles/as encontravam táticas, através das brincadeiras, das conversas com os/as colegas, entre professores/as, entre crianças, para questionar esses modelos de educação, burlando rotinas que sufocam os sujeitos e tolhem suas inventividades. Por isso, acreditamos que precisamos potencializar os encontros das professoras com as crianças ou entre elas

mesmas, oportunizando as experiências, as trocas de conhecimentos a partir do encontro; e não nos limitar às prescrições que nos orientam e reduzem a criatividade da aula.

Na continuidade das conversas com as crianças, outras palavras, exercícios de pensamento sobre a escola foram sendo tecidos. Continuamos conversando acerca dos *espaçotempos* na escola, que eles e elas concebem como lugares onde ocorre a aprendizagem. Assim, dialogamos:

*Eu: em quais lugares vocês aprendem aqui na escola?*

*Crianças: aqui, na sala de tia (sala de aula).*

*Criança 2: no livro.*

*Criança 4: também no caderno, né tio?*

*Eu: qual é o espaço que vocês mais gostam aqui na escola?*

*Crianças: do recreio (em coro respondem)*

*Criança 2: é o pátio tio!*

*Eu: por quê?*

*Criança 1: porque sim, é muito divertido a hora do recreio.*

*Criança 3: eu adoro, tio, o recreio, é a melhor coisa da escola.*

*(Roda de conversa com as crianças pré-II “D”).*

As conversas com as crianças foram tecidas pelas motivações que encontramos no campo, foram sendo construídas em momentos de espontaneidade. Mesmo considerando o sentido e o papel da escola na formação, as falas acima mostraram que o *espaçotempo* de que as crianças mais gostam é o recreio, momento de muita diversão, de alegria. Percebemos que a diversão e a alegria são separadas da sala de aula, que é um *espaçotempo* para o estudo, exclusivamente. O cotidiano no CMEI nos mostrou que os *espaçotempos* são exercidos pelo poder que os classificam como lugares restritos a determinados momentos. As crianças não conseguiam relacionar a sala de aula a um momento de espontaneidade e brincadeiras. Segundo Deleuze (2001), o exercício de poder reverbera em “[...] impedir alguém de fazer o que ele pode, [...] impedir que este alguém efetue sua potência” (p. 41). Assim, a sala de aula é instituída como lugar de escuta, de silêncio, de estudo das letras; e o recreio é visto como o lugar de exercício da infância.

As falas das crianças nos apontam que a sala de aula era um lugar estático, que tinha um determinado fim: a alfabetização excessivamente descontextualizada; e o recreio, o lugar para a infância, para as experiências, a partir de jogos, brincadeiras, diversão e alegrias tecidas pelos/as próprios/as alunos/as e seus/suas professores/as, que

sempre acompanhavam seus recreios. No tempo que passamos na escola, entendemos que a imposição de uma linguagem estática, alfabetizadora, disciplinar, que os/as alunos/as revelavam, não era uma iniciativa particular dos/as professores, pois estes/as também estavam presos/as a uma teia de exigências curriculares que, constantemente, eram cobradas pela coordenação da escola.

As professoras sempre estavam preocupadas em dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, em encontrar escapes para suas aulas; porém, as normatizações da escola, das formações continuadas, da forma de introduzir as discussões sobre o currículo, encaminhavam todo o contexto pedagógico. As professoras e as crianças conclamavam outras formas de aprender na escola; mas, muitas vezes, as professoras, mesmo tentando construir outros modos de aula, rendiam-se a um currículo mais prescritivo, porque era o normatizado, era o que estava oficializado e o que era cobrado pela gestão. Nas palavras de algumas professoras ouvimos que esse era o currículo a desenvolver, como o trabalho pedagógico na escola.

Mesmos as crianças encontrando um significado e uma explicação para tudo que a escola oferece e para o modo como ela oferece, não faltou o registro. Por outro lado, ficaram as boas intenções e os desejos de experienciar, na escola, as contações de histórias, os encontros, a ludicidade, as brincadeiras, as conversas, a diversão ao cantar uma música. Assim, pedimos sugestões às crianças de como podíamos aprender, estudar na escola.

*Eu: como vocês imaginam uma escola divertida para aprender?*

*Criança 2: ah, eu queria uma escola com recreio o dia todo!*

*Criança 3: aprender pulando, brincando de pega-pega, de bola!*

*Criança 4: Que a tia também brinque com nós!*

*Criança 3: uma sala com muitos brinquedos, como um parque.*

*(Roda de conversa com as crianças pré-II “D”).*

Curioso que todas as crianças elogiam a existência da escola; contudo, sugerem uma escola à disposição do lúdico, dos movimentos intensos do recreio, onde as professoras brinquem com elas. O que elas nos pedem é um movimento de *dar a ler*, sobre as relações e prescrições que tem na escola. *Dar a ler* experienciando, problematizando, inventando a leitura e a escrita. Uma infância que pede uma escola do brincar. Um encontro entre docentes e discentes brincando. Skliar nos fala de forma poética que “[...] a tarefa de estar com as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo que for possível” (2014, p. 178).

Assim, a infância assume uma temporalidade outra, onde voltemos a brincar mais com ela. Uma temporalidade do tempo presente, do acontecimento.

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes e nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2011, p. 284).

A infância pede um *dar a ler*, um aprender de outro modo, uma temporalidade descontínua, que não se importa com a reprodução, com a linearidade; mas, aposta na fala inesperada, inexplicável, nas invenções, nos seus modos de ver o mundo: assim é a escola que as crianças nos sugerem. Uma escola que aposta no *devir-criança*, que rompe com uma imagem fincada no dogmatismo. Assim, a criança problematiza outra instituição educativa para e com a infância no cotidiano.

Masschelein e Simons (2013, p. 37), nos dizem que “[...] a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado (...)”. Os autores nos fazem pensar o que as crianças vêm sugerindo para esse espaço educativo: uma escola de tempo livre, um lugar que potencializa os acontecimentos, os processos que são tecidos durante o percurso da escolarização; uma escola que valorize o tempo presente. Em contrapartida, às vezes, a escolarização assume a urgência do tempo, que interrompe o tempo da infância. Assim, num processo que tende pela urgência da escolarização, “[...] o que acontece é uma interrupção abrupta da infância. Nem continuidade, nem evolução, nem progresso, nem circularidade, nem elipse: interrupções. O tempo da criança é uma ameaça à celeridade e à urgência adulta” (SKLIAR, 2014, p. 168).

A infância nos sugere um paradigma para a escola: a escola do pensamento. Essa sugestão implica em potencializar em seus currículos, o movimento do pensamento, que ouve as vozes das crianças e suas professoras, enquanto sujeitos que constroem o cotidiano; atentando para suas singularidades, alteridade e subjetividades. Entendemos que apesar da escola ter vários espaços e saberes instituídos, normatizados, os/as docentes e discentes nos ensinam e nos sugerem outros modos de construção para a escola, para a

aula e para a relação entre aluno/a e professor/a. Assim, há processos de desterritorialização da própria formação continuada, das ações normatizadas e outras práticas instituídas; permitindo a invenção de outros territórios que se refletem em novas práticas pedagógicas, que movimentam a vida no cotidiano.

A superação da imagem dogmática envolve a superação, na escola, do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva; nesse sentido, haveria uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender (CARVALHO, 2012, p. 223).

Entendemos que precisamos repensar algumas imagens que a escola de Educação Infantil assume sobre os processos de aprender e ensinar, apostando em processos educativos, em movimento, em *devires*, fugindo das imagens prescritivas e estáticas. Muitas vezes vimos, no CMEI, que as professoras e as crianças questionavam os limites impostos pela normatização, provocando práticas dialógicas e contextualizadas com a vida elaborada no cotidiano do CMEI; porém, ao mesmo tempo, eram impelidas a voltar aos currículos padronizados, que eram exigidos pela gestão de ensino do município.

O movimento de prescrição, dogmático, que resume a aula a uma esteira de conteúdos, impede, muitas vezes, um acontecimento, uma experiência significativa dos/as docentes e crianças. Neste sentido, compreendemos que uma formação de professores/as pautada somente na informação, tolhe as invenções, as novidades e criatividade, que podem ser tecidas, no cotidiano, pelos/as alunos/as e professores/as. Entendemos que a escola pode contribuir para que os sujeitos experienciem situações que os toquem, como também, que não tenham nenhum significado para suas vidas. Procuramos nos fortalecer através das contribuições de Larrosa (2002), quando nos diz que uma experiência requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Neste sentido, a escuta ao/à outro/a, às crianças, aos/às professores/as é um movimento de muita valia para cultivar o encontro, a produção de conhecimento, a troca de saberes, que rompem com as imagens fechadas, dogmáticas, da escola e assumem uma postura mais contextualizada.

Diante das cenas expostas neste escritos, começamos a perceber que a formação de professores/as não se restringe às ações normatizadas, ou seja, às ações oferecidas pela Secretaria de Educação do município ou por outro órgão. O cotidiano entre os/as colegas de profissão e as próprias crianças provocavam as professoras a mergulhar num movimento, de formação continuada, de reflexão, de pensamento, de experiências significativas; mesmo atravessado por um processo muito territorializado advindo de uma visão de currículo que é demarcado, sobretudo pela reprodução.

Aqui destacamos a potência da infância ao convidar os/as professores a pensar sua prática pedagógica e sua organização, ao questionar a própria vida na escola, convidando, através de seus questionamentos, a interromper a linearidade que, às vezes, as rotinas propõem. A infância também convida as professoras a pensar o dia-a-dia com outras profissionais que têm mais tempo de serviço, que trabalham no mesmo *espaçotempo* e provocam constantes formações que não são programadas, que não são pré-planejadas, mas, que acontecem no cotidiano. Seja através de uma conversa, de uma atividade corriqueira, acontece aprendizado, acontece troca de experiências.

A formação de professores/as é uma temática que nos instigou bastante, durante nosso contato com o CMEI. Entendemos, a partir desse processo, que no cotidiano se materializa outra formação continuada: a que não é normatizada, que não é prescrita, mas, é vivida pelos/as que tecem o cotidiano. A dialogicidade é uma palavra que se materializa entre as crianças, entre as infâncias e os/as professores/as, para a produção dessa outra formação continuada. Desta forma, ampliamos as ideias de formação e infância e suas potencialidades; pois, vimos que a infância interroga o/a próprio/a professor/a, apresentando uma alternativa aos padrões determinados, num espaço marcado pelo que é instituído, determinado, ou até mesmo engessado. É uma possibilidade de formação que é construída através das conversas, das aulas, dos momentos de lanche, dos recreios, das histórias de vida, das invenções; enfim, em todos os momentos que fazem a rotina dos/as alunos/as e professores/as, na instituição.

Nesta perspectiva, estamos tomando, aqui, a ideia de uma formação inventiva, na perspectiva que vai colocar o campo da informação em questionamento, pois o que interessa é a problematização, é o pensamento. Assim, concordamos com a proposta de uma formação inventiva, pois:

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro; e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou, ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (DIAS, 2012, p. 36).

Neste contexto, o teórico nos mostra que a formação inventiva é um processo que se elabora com o/a outro/a; não é um instrumento de domínio para composição de um território normatizado, universalizado e dogmático. A formação inventiva é um modo de entrelaçar a vida e o trabalho; é um espaço de *desaprendizagem*, de reterritorialização, porque entendemos que a aula é um processo dinâmico, construído com os sujeitos que a compõem. Neste ponto de vista, a formação não é um processo homogêneo. Somos seres inacabados, que podemos inventar nossas práticas diariamente, desterritorializando e reterritorializando a partir da invenção, da problematização, dos questionamentos. A aula é movimento onde são tecidas as relações na escola; é vida; e a aprendizagem é vida; portanto, a formação é vida.

Nessa perspectiva, a infância se revela como possibilidade para pensar a formação como movimento que toca o/a professor/a, que reinventa a prática docente, diariamente. As palavras “infância” e “criança”, em muitos casos, são tratadas como correlatas e/ou sinônimas; mas não têm o mesmo significado; ambas habitam tempos diferentes. A palavra “criança” vem sugerida pela ideia de um tempo cronológico, que é mensurado em etapas de maturação.

A infância tomada na perspectiva de outra temporalidade, o tempo *aión*, o tempo descontínuo, o tempo *devir*, pode estar sugerindo uma formação de professores/as onde existe uma interrupção com a linearidade de pensamentos, com outros modos de ver e experienciar o saber na escola; traz, para a prática docente, um fluxo de acontecimentos tecidos no cotidiano. A formação de professores/as e a infância nos sugerem um desafio de colocar, para o campo da formação, a força da problematização; mais do que dizer o

que é a formação, o que é a infância, colocando-nos como aprendizes na processualidade da vida na escola.

### 6.5 A FORMAÇÃO INVENTIVA: MOVIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

No percurso da pesquisa, nos situamos em meio às vibrações de todos os movimentos e frequências possíveis, na tentativa de encontrar mais sons, canais de passagens, acompanhando o movimento que deve ocorrer em meio à construção dos procedimentos de uma pesquisa, de inspiração cartográfica, em que esses procedimentos vão se definindo. De acordo com Rolnik (2007), a cartografia tende a olhar o campo a partir de um “[...] composto híbrido, feito de seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação” (p.68).

Partimos para a realização de um movimento que foi inventado a partir do que pedia o próprio contexto. Percebíamos, nos contatos com os/as professores/as e em suas falas, a necessidade de um momento para sentar e pensar, um pouco mais, sobre a formação distanciada dos protocolos normalizados (planejamento de aula, atividades, repasses de conteúdos). De nossa parte, como pesquisador, inspirados na cartografia, sentíamos a necessidade de nos mover entre os/as professores/as, em uma situação que envolvia a formação, de modo que pudéssemos “[...] apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação”, como nos disse Rolnik (2007). Desta forma, buscamos tecer o encontro entre nós e os/as professores/as e entre as próprias professoras, escapando, de modo mais intenso, da lógica da representação, afastando-nos um pouco dos planos de organização normalizados dos territórios.

Apoiados, então, numa perspectiva de formação inventiva, tomamos, aqui, a formação como um deslocamento de aprendizagens, como um momento de *desaprendizagem*, como um momento de construção de novos conhecimentos, um espaço estético, ético, político para produção de afetos, encontros, acontecimentos e experiências.

Por que falar em uma *desaprendizagem*? *Desaprender* consiste em problematizar e questionar as certezas das metodologias, dos planejamentos prontos; o conhecimento ofertado pelo currículo, os planejamentos dados ao/à professor/a, como recurso único para atingir uma excessiva escolarização, que tende a trabalhar com a repetição da informação, com a padronização. *Desaprender* a imagem do ensino dogmático da escola

de Educação Infantil, implica em entender que o gesto de pensar necessita do diálogo permanente, questionando uma experiência que está para além dos modos e formas normatizados da formação continuada de professores/as.

Tentamos, neste movimento, atrelar o aprender e o *desaprender* a um agenciamento de formação inventiva, uma formação que coloca a docência em *devir*. Dias (2012), configura a formação como um fazer inventivo, que provoca deslocamentos contínuos nos/as professores/as que participam desse outro modo de pensar a formação. A formação continuada de docentes é um espaço para a produção de aprendizagens e, não, um espaço restrito à aquisição de informações ou práticas metodológicas para serem reproduzidas em sala de aula.

[...] proponho pensar a formação por sua perspectiva inventiva. [...] Uma formação inventiva afirma um princípio ético/estético/político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos (DIAS, 2012, p. 29).

Dias nos mostra que a formação inventiva é um processo; não tem um fim único, uma prescrição imediata; é movente, fortalece pela resistência que cria e recria, oportuniza a conversa com os pares, conversa com a infância, compartilha práticas que são ferramentas do pensamento. Uma formação possibilita uma aprendizagem minoritária, que surge a partir do diálogo e da arte no cotidiano escolar. O conhecimento da formação é provisório; assim, a aprendizagem sempre pode estar sujeita a uma *desaprendizagem*.

Um movimento inventivo foge das técnicas de uma formação normatizada e aproxima-se de uma formação que tem como pilar as dimensões ética, estética e política, da aprendizagem e da produção do conhecimento. Como nos diz Dias (2009), a formação envolve a experiência e a arte; não se restringe a uma lei, diretriz ou a uma prescrição.

Nessa perspectiva, realizamos um encontro para o estabelecimento de uma conversação com os/as professores/as, num momento de aula-atividade, no mês de dezembro de 2017. Arriscamos caminhar por outros territórios da formação, como os da arte, por exemplo. Entre poemas, dinâmicas, argila, cadeiras, mesas, histórias, reflexões, encontros, desencontros, aprendizagens, deslocamentos de aprendizagens, foi sendo montado o cotidiano do encontro de conversação formativa.

Procuramos nos afastar da ideia de metas ou objetivos que tivessem, de antemão, a intenção de alcançar a representação de professores/as; só os/as convidamos para habitar esse território, para sentir o processo formativo. Conforme Deleuze e Guattari (2002), partimos de expressividades que constroem, na escola, o cotidiano da formação inventiva. Trabalhamos com o termo *território*, porque ele é vida, e se reafirma enquanto vida, através daquele/a que o habita; não se limita a um meio, a uma estrutura física. A arte é vida no território; nada se tem estabelecido; o que temos, ao certo, é o desejo de dialogar com as professoras acerca das paisagens da docência e da formação.

#### 6.6 APRENDENDO E ENSINANDO ATRAVÉS DA ARTE: OUTRO MOVIMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

FOTO 1- Momento de Conversa com as professoras



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de momento de conversa com as professoras da escola pesquisada.

O encontro teve início com a leitura de um poema do escritor Manoel de Barros; um texto que poderia provocar muitas colocações, muitos encontros pessoais e coletivos. A atividade era uma oportunidade para os/as docentes sentirem as linhas, os versos, as letras, as palavras, o texto, o contexto da poesia. Após esse momento, conversamos com as professoras e procuramos *desaprender* com fluxos da leitura, articulando o texto com o cotidiano no CMEI. Vejamos a seguir o poema:

### Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.

Um profundo silêncio pairava sobre a, sala, após a leitura. Inquieto com o silêncio, e ainda muito determinado pela lógica explicativa, procurei me aquietar para não antecipar nada e, aos poucos, as professoras iniciaram uma conversação em torno do que o poema lhes trazia, lhes afetava. Inicialmente, uma professora mostrou interesse e fez algumas colocações. Iniciava-se uma abertura para o diálogo, para os afetos provocados pelo poema, para os possíveis encontros:

*A maior riqueza do homem é sua incompletude. Esse trecho me chocou bastante. Porque a gente tem que saber, que é adulto, formado, no caso, graduado ou especialista, mas, é incompleto. As crianças têm algo a nos ensinar, e muito. Quando a gente reconhece que é incompleto, que aprende com o colega, que aprende com a criança, que ninguém sabe, mais ou menos, a gente consegue passar a trocar os conhecimentos. Ninguém sabe tudo que não tenha nada a aprender e ninguém é incompleto que não tenha nada a ensinar. Assim, entendo que nós professoras estamos sempre aprendendo, seja como nesse momento de formação, ou até na aula, com nossos alunos, pois eles nos ensinam bastante (Profa. ROSA).*

A contribuição da professora sinalizava que o momento de formação era interessante para pensar na docência como um movimento inacabado; ninguém sabia de tudo; sabíamos um pouco de alguma coisa. Essas questões necessitavam ser discutidas com professores/as, para que, no processo de construção de seus *aprenderesfazeres*, em

sala de aula, eles/as pudessem ouvir seus/suas alunos/as, as vozes das crianças, da infância.

A formação é um momento de aprendizagem que vai se construindo pelos diálogos empreendidos. Assim, “A invenção é, então, a potência que a cognição tem de se diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites” (KASTRUP, 2007, p. 65). Neste sentido, uma alternativa para a formação continuada é a *invenção*, pois consiste numa possibilidade de transpor os determinismos impostos pelo mundo do conhecimento dogmático.

No momento da leitura da poesia, a professora reconheceu que, mesmo com sua formação acadêmica, ela se via como um ser humano em condição de incompletude e inacabamento; em processo de ensino, mas também, aprendizagem. Em sala de aula, afirmou que tinha muito a aprender com as infâncias. Cada criança tinha muito a contribuir com a construção da aula, da rotina da escola. A aula era uma tessitura construída pelos sujeitos que a compunham.

Quando nos reconhecemos incompletos, queremos sempre ir além do que já foi dito, do que já foi produzido. E temos a criança, como um sujeito que pode nos ensinar a cada momento da aula. A partir dessa possibilidade, uma professora nos disse:

*As crianças nos ensinam aquela coisa de ser humano, que muitas vezes a gente não tem. Ensinam a ter paciência, às vezes, quando a gente precisa ter conosco mesmo. Às vezes, estamos doidos; e vem uma criança, na sua inocência, aquele ser tão pequeno, mas, ao mesmo tempo, tão soberano, que, sem a gente esperar, sem a gente saber de onde ela tirou aquilo ali, nos ensina algo sobre ser humano. Sobre a vida (Profª. Jasmim).*

A professora coloca a criança na condição de ingênua, um ser tão pequeno, tão puro, parecendo que ela já a conhece, seus fluxos, seus tempos. A infância é uma temporalidade do/a outro/a, que é desconhecido/a, inesperado/a. Skliar (2003), nos convida a pensar um tempo do/a outro/a, excessivamente presente. “[...] o presente é, ao mesmo tempo, a irrupção do outro que não pode ser ordenada, definida, estabelecida de uma vez e para sempre. O presente é a impugnação e a irrupção do outro” (p.64). A infância é a desmesura do tempo; ela é um tempo presente que irrompe as linhas e círculos; aí está a impossibilidade de configurá-la como uma instância tão ingênua, linear, como se conhecêssemos seus tempos e suas formas informes de se revelar.

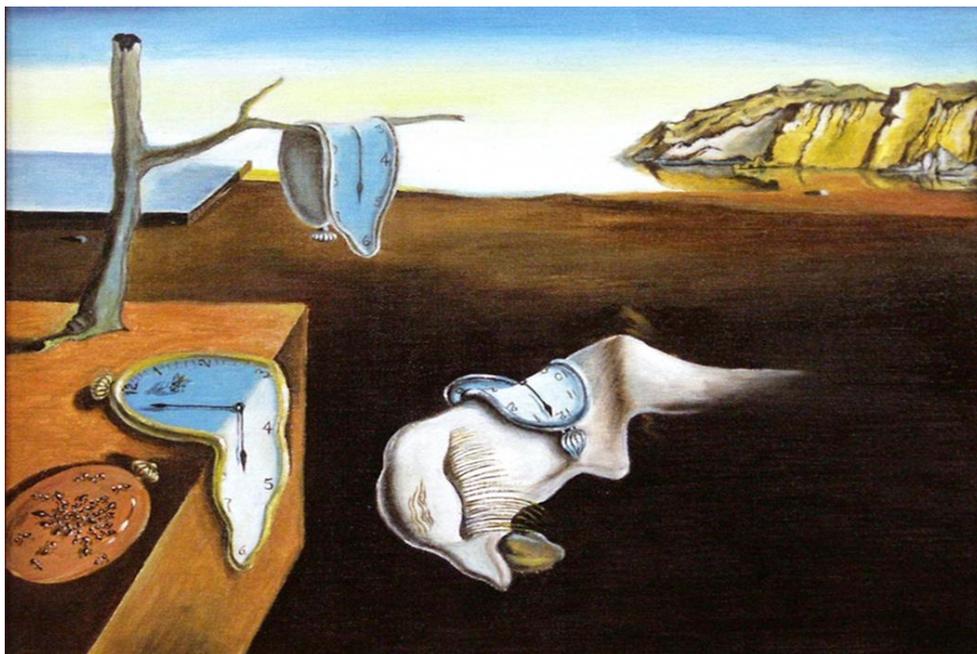
Emerge na conversação produzida, a partir do poema, primeiramente a ideia de criança como inocência, mas também, como um “achadouro”. Manoel de Barros traz, em seu poema, essa noção de uma infância enquanto um “achadouro”: “*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. (...) A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas (...)*. A infância é essa multiplicidade do tempo, intensidade e acontecimento; um *dever-criança* que irrompe com uma lógica de tempo sequenciado, cronológico.

As professoras vão indicando pensamentos sobre a infância. Nesse exercício, o cotidiano vai sugerindo essa configuração, uma relação com a infância de um modo mais inventivo do que prescritivo. A formação é uma leitura dos problemas da escola como elementos que, em potência, são discutidos no coletivo; sabendo que esses problemas não se encerram, mas, são contínuos; e, enquanto seres humanos, criamos condições, a partir da realidade, para enfrentá-los. Consideramos que:

[...] o problema é sempre singular e não apresenta uma fórmula predeterminada. O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas, apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é multiplicidade [...] (GALLO, 2008, p. 118-119).

O teórico nos mostra que o problema necessita ser pensado como uma multiplicidade, como um desafio a ser enfrentado pelas pessoas que compõem o dia-a-dia da sala de aula. Os problemas da realidade da Educação Infantil podem ser pensados por um coletivo que faz a escola, a partir das demandas apresentadas. Assim, a formação inventiva tenta reunir os/as professores/as para debruçar-se sobre questões da escola, das aulas, da vida, das relações humanas.

Tentando expressar melhor esse movimento, tentamos olhar para a obra do pintor surrealista Salvador Dalí (1904-1989), com o título “A persistência da memória” (1931), para refletirmos um pouco sobre a força do tempo, que é diluído, que é fluido, apresentado na temporalidade *aión*.



DALI, SALVADOR. Persistência da Memória. Imagem extraída no site <https://www.google.com/search?q=imagem+salvador+dali+memorias+do+tempo&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwia182wwerdAhUL5awKHa7CAGkQsAR6BAgEEAE&biw=1366&bih=652#imgrc=53zcyjXuZgazAxM>: em 31/05/2017 às 18hs

Percebemos que a obra do pintor comunga com nossas discussões sobre formação de professores/as, pois ela tenta se afastar, de certo modo, dos padrões formais que se estendem à arte. Traz um instrumento da realidade cotidiana: o relógio, mas, foge à sua forma real. Como se pode pensar em um relógio se desmanchando, se derretendo? A ousada representação do relógio, derretendo-se, remete à sugestão de um tempo que passa de outra forma, o tempo *Aión*. Um tempo que prioriza a intensidade dos acontecimentos, que valoriza a fala dos/as professores/as durante momentos de formação, que vê a formação como uma potente ação da escola.

Quando vemos os ponteiros sem rumos, olhamos para a atividade que realizamos, com as professoras, na escola-campo; pois, não tínhamos o tempo cronometrado para a realização das tarefas; o momento foi sendo construído a partir das conversas, das experiências, das processualidades de um tempo do acontecimento.

O momento traduziu a possibilidade de um tempo que é vivido intensamente pelos/as docentes. Um tempo que abre a disponibilidade de estar com o/a outro/a e dialogar com ele/a. Essa vivência torna os movimentos formativos mais vivos, mais

intensos. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011, p. 20), nos diz que é interessante, para uma aprendizagem significativa, pensar em um tempo da lentidão, um movimento de “[...] esculpir no tempo a inovação, sem pressas, mas, com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens: uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros”. A formação de professores/as, como processualidade, que se estende aos acontecimentos, às fissuras do cotidiano, é produzida na relação entre os sujeitos.

No cotidiano acontecem muitas atividades que não estão previstas em roteiros ou em planejamentos. Por isso, é necessário olhar mais um pouco para o/a professor/a e dar o espaço para ele/a falar, sem intenções de classificação de suas práticas. Uma professora no meio de nossas conversas, lembra e diz:

*Lembrei da frase de Sócrates: “só sei que nada sei”. Essa questão da incompletude do saber, que a colega falou, que você tem de estar em busca todos os dias, continuamente. Se você pensar que já sabe de tudo, não sabe de nada. Outra coisa, é a criança que nos ensina a ser verdadeira. Elas nos ensinam a nada de intriga, nos ensinam a conviver. Às vezes estão até brigando; mas, logo, conseguem reverter à situação e ficam de bem (Profa. CRAVO).*

Trouxemos a fala da professora, lembrando de Sócrates (469 a.C – 399 a.C), para mostrar a importância da incompletude do conhecimento. Como sabemos, esse filósofo grego, de origem de família humilde, andava pelas ruas conversando e refletindo sobre fenômenos da época. Não temos um livro escrito, propriamente, por ele; mas, milhares de citações de seus pensamentos, escritos por seus discípulos. A professora nos presenteou com uma das suas falas; pois, conta-se que Sócrates, ao ver os assuntos que os sábios acreditavam e defendiam, dizia a frase: “só sei que nada sei”.

A experiência da conversação nos apresentou mais uma questão interessante: a professora, com certa insegurança, deu lugar à ousadia de tecer caminhos para a problematização; mesmo sem a referência completa do autor citado, ela experimenta o novo. A formação, pela informação, muitas vezes, nega esses *insights* dos/as professores/as que podem implicar em experiências formativas pela problematização, pela discussão.

A fala da professora se aproxima muito da perspectiva de formação inventiva, pois ela, num tempo inesperado, traz uma contribuição para a discussão. A sua fala surge do não planejado, do tempo que interrompe a noção padrão de formação. Ela se colocou na condição de aprendiz, na escola, e considerou que aprende muito com as crianças. Esse é

um reconhecimento muito importante, pois sempre estamos aprendendo, e principalmente, com as crianças; porque elas têm um modo diferente de se expressar no mundo. Se, a cada instante, parássemos e olhássemos para elas, a aprendizagem seria uma ação inevitável. A professora sugeriu, em sua fala, que as crianças nos ensinam a conviver, uma atitude de extrema importância para a nossa sociedade e difícil de materialização na prática.

Koahan (2005), nos sugere a discussão de uma infância do ensinar e do aprender, uma infância que educa os/as docentes. A infância do ensinar e do aprender “(...) é um princípio que pode permitir-nos pôr em questão nossa prática, o sentido de nossos ensinamentos e aprendizagens. É uma infância do ensinar e do aprender”(p.204). Uma infância da possibilidade de emancipação intelectual, que questiona os valores que, às vezes, afirmamos que estamos ensinando; uma infância que dá significado ao que parece ser insignificante, que dá complexidade às coisas fáceis.

A professora Cravo nos disse que o ser humano pode aprender alguma coisa a mais, o que é essencial à tarefa da docência. Entendemos que, em todos os momentos, aprendemos com as pessoas que nos cercam. Estamos, enquanto professores/as, num processo de construção. Pensamos “[...] estar na relação com as crianças (e não só com alunos/as!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças [...]” (OSTETTO, 2012, p. 6). Lidar com a infância é assumir essa relação com o desconhecido, com o inesperado, com o que é informe, que é tempo presentes. É preciso “(...) mergulhar na aventura em busca do desconhecido”, para aprender e ensinar com as crianças. A importância do cotidiano, para a formação, surge com a construção do/a professor/a de Educação Infantil, buscando o que ainda não se conhece, desvendando mundos onde as crianças habitam.

No processo de reflexão e conversação, uma outra professora, ainda mobilizada pelo poema, retoma a questão da incompletude, indicando essa dimensão como muito importante no processo formativo do/a professor/a. Então, pediu licença para falar e concluiu:

*A questão da incompletude também se relaciona com a formação continuada dos professores. O docente não sabe de tudo; por isso, a gente precisa buscar saber. Por não saber, buscar saber mais (Profa. Tulipa).*

Nesta fala vemos uma tentativa de problematizar a incompletude do conhecimento, da prática pedagógica. Consideramos, então, relevante a formação continuada dos/as professores/as, a promoção de uma reflexão real sobre a vida dos sujeitos nos espaços educativos, sobre as teorias que mobilizam suas práticas pedagógicas num movimento constante. Segundo Imbernón (2010),

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos, sobre sua prática docente, nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc, estabelecendo, de forma firme, um processo constante de auto-avaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Imbernón nos auxilia a defender uma formação que potencialize a reflexão sobre a prática docente; e nos apresenta uma possibilidade de abertura às discussões e criações de falas, gestos, obras literárias e práticas, forjando tempos e espaços para a vivência de uma formação inventiva. Formação como espaço que ensaia a realidade, que problematiza as padronizações dos discursos que sustentam a formação pelo exercício da memorização e da repetição, apenas. Consideramos interessante pensar em processos formativos que provoquem uma aproximação dos fluxos da vida cotidiana dos/as professores/as.

Trazer para a escola a discussão sobre as temáticas que se apresentam a partir da realidade onde vivem os/as alunos/as e professores/as, é um movimento que valoriza as diversas formas de pensar, aprender e ensinar. O/A professor/a tem muito a contribuir, com suas experiências cotidianas, para falar sobre a escola e seus/suas alunos/as em momentos de formação pela invenção. Neste sentido, a formação, numa dimensão inventiva, valoriza as falas e experiências dos/as professores/as, na condição de aprendizes e educadores/as. Segundo Dias (2012), a formação inventiva é uma experiência que se desloca a partir da problematização e do cultivo da aprendizagem e *desaprendizagem* das padronizações, potencializando a invenção de mundo e de si.

No nosso processo de movimento de inserção no cotidiano da escola, das conversas, estiveram muito presentes as queixas das professoras nos corredores do CMEI, sobre o a concepção mecânica que é apresentada na sua formação. As queixas ainda sinalizavam que os momentos formativos, institucionalizados pelo sistema de ensino municipal, traziam modelos de aulas, de dinâmicas, de planejamentos, que podiam ser

seguidos para determinados fins: a padronização do processo de alfabetização e a antecipação desse processo na Educação Infantil. As formações, nesta perspectiva, entravam o trabalho do/a professor/a; tolhem a sua criatividade e as forças inventivas que ele/a pode expressar como sujeito inventivo. Assim, em vários momentos as professoras expressavam oposição a esse modo de colocar a formação como um caminho indutivo à aprendizagem.

A formação que as professoras criticam trata de um procedimento em que um/a formador/a traz informações, orientações, propostas a serem seguidas linearmente em direção às respostas para o trabalho com as crianças. A socialização de conhecimentos já elaborados tem seu papel importante em momentos formativos, porém, também é relevante considerar outras estratégias formativas, pela invenção, não tão prescritivas e imediatas.

Dias (2012), coloca que precisamos descrystalizar as formas e padrões de fazer e pensar a formação de professores/as, articulada com um movimento formativo pautado para o questionamento, para as discussões problematizadoras, que trazem o pensar para o tempo presente. Uma professora vai nos ajudando a fomentar a discussão, quando diz:

*Muitas vezes a gente acredita que está dando somente nossa aula; mas a gente tem que perceber que é muito mais do que isso. A gente é muito mais do que isso! Aquele ser que está ali, a gente está ajudando a construir o aprender dele, a personalidade, principalmente os que são da creche, que passam o maior tempo com a criança. A gente tem que perceber que não é só um repassar de conteúdo; é mais do que isso. Às vezes falamos tanto: “já dei minha aula, fiz meu planejamento, eu cheguei na hora certa, eu sai na hora certa”. Mas, a gente é muito mais do que isso. A gente está formando aquela criança para ser um formador de opinião. Então, até um ato mecânico, que a gente faz, pode contribuir para uma coisa boa, ou para uma coisa negativa, na criança. Então, a responsabilidade de estar com a criança, eu digo muito, é muito maior que ficar com um adolescente, ou um adulto. Porque ali, até o fato da maneira de você conversar, você está formando aquela criança. Então, não é simplesmente uma aula, não é simplesmente esse ato mecânico (Profa. Lírio).*

A professora vai alimentando nossas discussões, quando diz que ser docente na Educação Infantil não é ser um/a reproduzidor/a de conteúdos, mas, um/a profissional que se preocupa e se envolve com uma relação de ensino e aprendizagem dinâmica e complexa. A professora revela que a aula não é só um repasse de conteúdo, é mais do que um movimento mecânico, burocrático; pode ser um espaço para oportunizar o ato de

pensamento, um movimento que provoca interrupções das linearidades na aprendizagem, mesmo durante os momentos de reuniões e/ou encontros dos/as professores/as. Como a professora diz, “*Então, não é simplesmente uma aula*”; pode ser um processo de pensamento.

Assim, como Manoel de Barros nos disse, no poema, “preciso ser outros”; precisamos ser outros docentes. E como a professora nos disse: “[...] a gente é muito mais do que isso!” A docência não se limita a tarefas burocráticas, que as professoras vêm realizando há algum tempo. A docência exige ousadia para reinventar práticas, aprender com outros/as professores/as, aprender com os/as alunos/as, com a comunidade. A docência é uma prática inventiva que elabora, no cotidiano, momentos de formação e as relações entre professores/as e alunos/as.

Segundo Ostetto (2012) “(...) o problema está (...) no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos (...); não raro, para organizar o cotidiano, recorremos ao modelo, ao ideal, à ‘criança do livro’”. E, então, produzimos uma relação e um conhecimento didatizado, burocratizado, fechado às múltiplas vozes e linguagens (...)” (OSTETTO, 2012, p. 8). Algumas formações tendem a colocar como fixo o que deve ser pensado pelos/as professores/as em suas aulas que, muitas vezes, restringem/limitam as suas vozes e as dos/as alunos/as em seus cotidianos. Durante nossa conversação, a professora nos disse:

*Sabemos que o planejamento é importante; mas, à medida em que você vai ensinando, surge uma coisa que você pensou; que é, para o momento, mais interessante. Você inventa e cria outra aula. Isso é que é a magia de trabalhar com crianças. Às vezes, um acontecido na sala, aproveitamos e transformamos em uma aprendizagem (Prof.a CRAVO).*

A fala da professora nos revela que o planejamento do conteúdo faz parte do processo de organização pedagógica; porém, a preocupação excessiva com o direcionamento das aprendizagens apoiado em técnicas para somente transmitir, parece delimitar o campo de problematizações, dúvidas e curiosidades dos/as alunos/as. A professora nos mostra que os *aprenderes/fazer* do/a professor/a estão relacionados com os acontecimentos, deslocamentos produzidos pelas próprias crianças.

Neste sentido, a sala de aula é *espaçotempo* de problematização, pergunta e investigação; é palco para a infância dialogar com as suas experiências e as dos/as docentes. A sala de aula pode inaugurar o aprender e o ensinar, experienciados pela

intensidade dos movimentos que trazem a dúvida e a curiosidade para o tempo presente do espaço educativo.

Em alguns momentos da observação e da conversação, percebemos que, durante o ano letivo, os encontros formativos foram entendidos como “dar-forma”, aos/às professores/as para ensinar aos/às alunos/as da Educação Infantil. Mas, entendemos que esses encontros formativos, para aulas-modelo, constituem um movimento de excessiva indução ao modo de pensar a aula. Em contrapartida, cada sala de aula, tem vários contextos com realidades e vivências diferentes, que implicam em fluxos tecidos pelos/as praticantes do cotidiano.

A formação de professores/as na escola é construída, na relação com o/a outro/a, com a dinâmica do pulsar da vida na escola, em seus movimentos. A formação instiga os/as professores/as a pensar, repensar e ressignificar suas práticas. É uma possibilidade de sentir a docência enquanto construção. Pensar a formação docente é pensar no planejamento que, a partir de Ostetto (2012, p. 2), “(...)depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos (...)”. Nesta perspectiva, entendemos que o processo educativo, através do planejamento, precisa compreender a escola como um espaço público, de acolhimento aos saberes dos/as alunos/as e professores/as.

O espaço da formação de professores/as é um *espaçotempo* para o diálogo, onde alunos/as e docentes conversam e trocam experiências sobre o cotidiano da sala de aula, sobre outros modos de compreender a docência; não como uma função dada e acabada; mas, como um *estar sendo*, que não se encerra em uma formação acadêmica ou continuada. Entendemos que a formação de professores/as é um espaço de valorização da força inventiva do ser humano que, de acordo com Dias (2012) “[...] é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas de desformar cristalizações no percurso da vida” (p.39). Tomando a formação como possibilidade de aprendizado, a partir de um campo de problematizações, podemos pensar em focar num outro tempo, um tempo menos prescritivo, sequenciado, linear; podemos pensar em nos lançar num tempo de acontecimentos e intensidades.

Segundo Kastrup; Tedesco & Passos (2008), a formação inventiva aproxima-se de uma busca pelas atitudes problematizadoras e inventivas. A formação inventiva implica em dar atenção à vida que está ocorrendo na escola; em potencializar os gestos,

as relações; o movimento é de trabalhar com o objetivo de transformar o espaço escolar, a cada instante. A esse respeito, temos uma contribuição de uma professora, que dizia:

*Eu penso em renovar o homem usando borboletas. Eu me apeguei a esses versos, porque a função nossa, na docência, é transformar vidas, mesmo. O paralelo com a borboleta, é porque ela surge da transformação; e educação é isso: transforma as pessoas. A escola é agência de transformação e renovação (Profa. GIRASSOL).*

A fala da professora suscita um olhar para escola como uma agência de transformação e renovação. A poesia de Manoel de Barros diz que, é imprescindível pensar em renovar o homem, usando as borboletas. A borboleta é uma metáfora nessa discussão, pois traduz um processo de transformação, de metamorfose. A transformação através da borboleta é uma possibilidade, pela sua delicadeza, suas cores, sua simplicidade, sua capacidade de voar e colorir o céu. Elas dançam no ar, brincam e reinventam vôos. Como a professora falou, a escola é uma agência de transformação e renovação, que mobiliza o/a professor/a para um encontro com outros modos de docência. Precisamos desnaturalizar os espaços formativos, para dar espaço ao que ainda não se viu ou ouviu, lembrando que os/as professores/as são os/as protagonistas neste processo de formação inventiva.

Nessa perspectiva a professora Lírio, em sua reflexão, destaca:

*No caso, quando aqui fala que “precisamos ser outros”, é, também, na sala de aula. Porque todo dia a criança está acostumada com aquela rotina. Ela não vai prestar muita atenção, porque ela já está acostumada com a rotina. Se você muda a rotina, a criança participa mais, ela gosta mais. Então, também, precisamos ser outros docentes, com outras atividades, outras práticas diárias (Profa. Lírio).*

Percebemos que a fala da professora já sinaliza a necessidade da docência assumir outras atitudes pedagógicas para o trabalho com a infância, no ambiente escolar. A docência precisa dialogar com a infância através da rotina de aula construída com os/as alunos/as, pensada na coletividade, com outros/as professores/as. Concordamos com Kohan (2003, p.235), quando nos diz:

Talvez, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com meticulosidade de quem se prepara

intensamente para improvisar e, não, com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento.

Acreditamos que a boniteza da imagem de um/a docente numa instituição educativa, emerge da humildade em conversar com o/a outro/a na escola, afastando-se de uma lógica mais prescritiva, normatizada. Há necessidade de assumir uma postura de diálogo com as crianças, mesmo sabendo que o planejamento, em alguns casos, é marcado pelos conteúdos e conhecimentos previamente selecionados, para compor o currículo da escola. A conversação é uma experiência que articula o planejamento ao pensar do/a aluno/a, um movimento de conversa e de escuta nos atos de ensinar e aprender. As falas das crianças, suas narrativas são oportunidades ímpares de provocações filosóficas a serem desencadeadas. Basta o gesto da escuta, do respeito às vozes dos/as estudantes. Acreditamos que é importante que os/as docentes ouçam as falas simples das crianças; pois elas agregam várias possibilidades de pensamentos e produção de conhecimento.

#### 6.7 BRINCANDO COM O PANO ENCANTADO: REINVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA ARTE

FOTO 2- Momento de dinâmica do pano encantado com as professoras



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de momento de dinâmica do pano encantado com as professoras da escola pesquisada.

Afetados pelo movimento inaugurado de uma conversa coletiva com as professoras do CMEI, observamos que o cotidiano vai tecendo diferentes trajetórias e cartografias a partir dos fluxos e deslocamentos que conectam cada percurso, cada linha, cada movimento da experiência no magistério. Assim, procuramos trazer, para o tempo presente, as imagens, as histórias, os tempos que tencionaram a constituição dessa docência em movimento.

Trouxemos como recurso, como elemento de arte, um pedaço de pano. Esse retalho serviu como uma possibilidade de movimento para animar a conversa. Segundo Ronilke (2007),

As criações da arte são sempre resultado do ter-estado-em-perigo, do ter-ido-até-o-fim numa experiência, até o ponto em que ninguém consegue transpor. Quanto mais se vai, tanto mais uma vivência se torna própria,... singular – e o objeto de arte é, afinal, a expressão necessária, irreprimível e o mais definitiva possível dessa singularidade (p.191).

O teórico nos mostra que a arte é uma experiência que é intransponível, singular; que, em sua incompletude, questiona muitas de nossas certezas. A formação inventiva é uma possibilidade de vivenciar uma experiência de pensar através da arte, num espaço que é, muitas vezes, marcado pela reprodução dos conhecimentos prontos, fechados. O movimento de pensar na escola é uma carência que vimos ao longo de nossas observações; pois, as professoras sempre recebiam suas aulas já pensadas e idealizadas para um determinado fim. Entendemos que a abertura para a experiência, no momento da formação, como uma atividade de produção e socialização de conhecimentos, articulados às reais necessidades cotidianas dos/as docentes e discentes, pode ser uma possibilidade para fortalecer ou valorizar o campo da formação de professores/as.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2006, p. 25)

Como coloca Larrosa, a experiência é uma ação que provoca uma lentidão para pensar, para sentir a intensidade dos movimentos, através do toque, do olhar, do diálogo. É uma formação que não somente informa; mas, que constrói conhecimentos, motiva o pensar, isenta da imposição de ideias de outros/as; há uma discussão com todos/as, há uma possibilidade de acontecimentos que produzem um pensar diferente. Consideramos que é importante/necessário mobilizar o campo da formação de professores/as, para provocar o pensar diferente; para que se invente a produção de outros saberes que, ainda, não são conhecidos na escola; para produzir outras práticas docentes; enfim, para produzir outros modos de vida na escola.

Ao dar continuidade ao nosso exercício cartográfico, fez-se necessário inventar situações que nos tornassem mais próximos dos processos de *existencializações* das professoras; nos quais elas pudessem experienciar os fluxos, os acontecimentos, as intensidades de um tempo imensurável. Para tanto, mobilizamos, no decorrer da conversação, uma situação lúdica: “O pano encantado”. Trata-se de uma brincadeira onde as crianças conseguiam imaginar várias situações, com um simples pano colorido. Elas produziram outras formas de vida, a partir do simples, de um pano. O pano encantado provocava a imaginação, a invenção e a produção dos conhecimentos das crianças.

Ao trazer essa experiência para as professoras, observamos que elas se envolveram na brincadeira: cantaram, criaram, contaram experiências no magistério, conversaram, aprenderam, *desaprenderam*, inventaram, imaginaram. Essa situação partiu da imaginação e não seguia, de imediato, nenhuma espécie de protocolo normalizado, como era visto em formações relatadas pelas professoras. A atividade levou as professoras a transformarem o pano em um barco, castelo, casa, mar, cavalo, colchão, entre outros objetos que elas construíram com o retalho.

Desse modo, a formação inventiva é uma possibilidade de associar a formação, a arte, o movimento e a problematização. A professora Iris nos diz um pouco, sobre a atividade do “pano encantado”:

*O pano encantado também nos faz pensar que, com coisas tão simples, conseguimos nos divertir. Às vezes, o professor leva para a sala de aula coisas tão bem elaboradas, planejadas; e não consegue chamar a atenção das crianças, quanto, por exemplo um pedaço de pano, que trabalha a imaginação e faz toda a diferença. O método não precisa ser tão grande, mas, as coisas simples também ensinam.*

A professora Iris nos revela como uma atividade diferente e criativa, mobiliza e motiva as aulas com adultos e crianças. Também, através das atividades que envolvem a arte, acontecem as aprendizagens que estão além de meros repasses de conteúdos. Enquanto docentes, é interessante pensar nessa situação, pois Skliar (2014, p. 160), nos convida a pensar na lembrança de nossas infâncias: “Mas, antes de sermos profissionais, alguma coisa deve ter nos acontecido. Fomos alunos”. Ainda habitamos essa infância do tempo presente, que resiste aos processos de ensinar e aprender pelo viés mecânico, padronizado, que busca uma alfabetização antecipada na Educação Infantil.

As professoras, durante nossas conversas, foram mais além que a dinâmica com o “pano encantado”; elas sugeriram que, também, podíamos brincar com a “caixa de papelão”. Elas disseram que as crianças gostavam dessa atividade, porque, dentro da caixa, não existia nada e, ao mesmo tempo, uma infinidade de “coisas” da imaginação. A própria docência, junto com a infância, ia tecendo outras práticas para o trabalho com a invenção.

Observamos que, apoiar-se numa caixa de papelão, e dela fazer um instrumento didático, era um desafio somente possível a um movimento que reconhece a docência num movimento de *estar sendo*, que se constitui na relação com a infância. Por isso, precisamos, em momentos de formação de professores/as, tentar resgatar a sua infância; até porque muitos já habitaram esses espaços.

A seguir, temos um trecho da fala da professora Girassol, que nos relatou um pouco sobre alguns momentos de sua infância, movimento provocado pela dinâmica:

*Eu me lembrei de quantas redes eu e meu irmão acabamos inventando que era um cavalo. Chamávamos a mamãe e galopávamos para ela apreciar; uma resenha! Aqui na escola me deparo com momentos em que as crianças, às vezes, chegam sem estímulo, porque a própria mãe diz que quando ela crescer vai ser um bandido, traficante. Mas, nós fazemos o contrário: alimentamos sonhos e dizemos que ela não vai ser um bandido e, sim, um super-herói, um médico, motorista, etc. Tentamos ganhar a confiança delas, para, também, fazermos essas colocações. Para isso, é necessário que a gente entre no mundo delas. Se não entrarmos no mundo delas, não vamos conseguir muita coisa. (Profa. Girassol).*

A professora nos apresenta uma infância tecida a partir da invenção, como uma condição que afeta os movimentos da vida. A docente lembra de que, quando criança,

galopava com seu irmão em um cavalo imaginário; assim, revela a dimensão inventiva que habita a infância. A partir de Kohan (2005), refletimos sobre a infância:

A infância é a condição de ser afetado, que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição (KOHAN, 2005, p. 239).

A fala de Kohan traz uma infância como uma condição inominável, que é afetada pelos movimentos da vida. É singular. A professora, também, revela um movimento de docência que tenta se inclinar ao mundo das crianças, para conversar e tecer, junto a elas, pensamentos sobre a vida. Observamos, em sua fala, que os movimentos que implicam nos processos de ensinar e aprender, em suas experiências, têm uma repercussão nas vidas das crianças.

## 6.8 O BARRO E A FORMAÇÃO: POSSÍVEIS ENCONTROS DE AFETOS

Quem cria tem que dormir  
 Pensar bem no passado  
 De tudo ser bem lembrado  
 Girar o juízo como louco  
 Ter a voz como um pipoco  
 Ter o corpo com energia  
 Ler o escudo do dia  
 Conservar uma oração  
 Fazer sua oração  
 Ao deus da puízia.  
 Deve dormir muito cedo  
 Muito mais cedo acordar  
 Muito mais tarde sonhar  
 Muito afoito e menos medo  
 Muito honesto com segredo  
 Muito menos guardar  
 Muito mais revelar  
 Pra ter mais soberania  
 Muito poucas covardia  
 Não dormir para sonhar

(Manuel Galdino de Freitas-Mestre Galdino)

Mestre Galdino é um dos maiores expoentes da poesia, do artesanato com barro no interior de Pernambuco; um dos mais considerados e respeitados mestres da cultura popular. Trazemos seu poema para mostrar que a arte é um instrumento que possibilita

ao homem a revelação, a resistência, a produção de vida e os sonhos. Quando ele disse: “Ter a voz como um pipoco”, quis mostrar que essa é a missão do artista, de expressão, através de poemas, de pinturas, do barro, sempre cultivando a voz como um pipoco, que pode ecoar em bons encontros, trocas de experiências, reflexões sobre o cotidiano.

Ao longo dessa pesquisa percebemos que o formato do território escolar nos é instituído de imediato; muitas vezes, constituído por linhas segmentadas, de papéis que esse território assume. Como exemplo, temos a formação continuada de professores/as que, com seu caráter mais de uma reunião, com enfoque de informações de conteúdos burocráticos e administrativos, configura-se como um espaço de linhas fixas, formas determinadas e padronizadas, de promoção do momento formativo das professoras. As reuniões no CMEI caracterizavam-se como um momento que acolhia os protocolos estabelecidos pela secretaria de educação, para organizar o planejamento, as rotinas, o currículo; de modo que todos/as seguiam o que foi proposto pela secretaria. Os momentos que a escola denominava como “formativos”, aconteciam, mais, numa perspectiva de controle da prática pedagógica das professoras.

Porém, a partir de nossas observações, percebemos que, os cotidianos das professoras no CMEI, movimentavam linhas moleculares constituídas pelos fluxos, acontecimentos e *devires*. As docências, naquela instituição educativa, traziam para seus cotidianos, a força da resistência de outros processos formativos. Mesmo sendo ofertados os momentos de formação, de cunho normatizado, as professoras teciam momentos formativos inventados a partir de suas experiências.

Um professor assim, inventivo, certamente não configuraria um território escolar engessado por linhas molares, mas produziria zonas de interface multidimensionais com outros contextos da vida e, nela, da educação e dos “possíveis” do devir-criança nas pessoas, nos grupos e nas instituições (CARVALHO, 2012, p.24).

Assim, fomos mobilizados, pela experiência formativa, a tecer conversação entre as professoras para falar, experienciar a discussão, trazer os olhares, os pensares, sobre a formação e seus processos de aprender e ensinar. Tivemos que inventar situações em que elas conversassem, discutissem sua própria formação, mais aproximada de suas existências e de uma perspectiva mais inventiva. Assim, pensamos em trazer a arte, por ser um elemento muito presente nos diálogos e discussões em torno da formação

inventiva, como um elemento que permite ao/à professor/a inventar a partir de suas próprias experiências, de suas próprias necessidades.

Dias (2012, p. 30), sugere que é necessário “[...] pensar a formação de professores como uma experiência complexa”, sabendo que a formação de professores/as é abrangente e global. Não é um projeto isolado para um determinado fim; ela é um campo de encontros que permitem a problematização de *espaçostempos* que nascem de saberes, coisas, conversas, relatos de experiências e de outras atividades. Ainda, segundo Dias (2009), a formação, procede da arte, afasta-se da prescrição, das orientações que reduzem a formação a quadros normativos.

Mobilizados por esse sentido, tomamos a linguagem da arte para habitar, conosco e com as professoras, um dos momentos das nossas conversações sobre formação. Inserimos, então, nessas conversas, uma atividade com a arte e as professoras do CMEI pesquisado, apoiados, principalmente, na ideia de formação inventiva que, segundo Dias (2012), está estruturada nos elementos do improviso e do que se apresenta como novo. De certa forma, a ideia era conversar sobre formação, procurando fugir um pouco da lógica formal, posta como a norma, como o padrão para a formação. Então, buscamos uma articulação entre o improviso e a invenção, que pudesse abrir espaços para outras experiências; ora não programadas, mas que acontecessem no cotidiano da formação inventiva.

Começamos a atividade pedindo que cada professora sentisse o barro, que cada uma tocasse, sentisse em sua pele a lama, que suas mãos fossem o termômetro para sentir a temperatura do barro. Ouvimos muitas falas: “que emoção!”, “faz tanto tempo que fiz isso!”, “voltamos a ser igual às crianças!”; enfim, a atividade estava envolvendo as professoras. Esse envolvimento também as levava a não saber o que fazer com o barro. Algumas sinalizavam que aquela ação nunca tinha sido trabalhada num espaço de formação de professores/as. Cada professora refletiu em seu rosto uma infância, que, às vezes, foi silenciada para dar espaço aos discursos normatizados da formação continuada.

Nessa sintonia, as professoras iam falando, trazendo para o diálogo, elementos fora dos termos daquilo que a tradição escolar consagrou como o que tem que ser a escola. Uma professora levantou uma questão durante a atividade, a respeito da escola, “A escola tem que ser um lugar que a criança e os professores gostem de ir. Se elas não gostam vêm emburradas, sem vontades” (Profa. Cravo). Entendemos que a escola pode ser um lugar onde os sujeitos que a habitam, sintam-se motivados, todos os dias, a retornar e produzir suas vidas neste espaço.

Para a formação inventiva e para esses momentos cotidianos, uma palavra de ordem é a experiência. A experiência como intensidade; insaciavelmente, uma nova oportunidade que sempre traz uma novidade. Buscamos em Benjamin (1996, p. 253), uma abordagem sobre a experiência:

Toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas”: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas, sempre de novo, cem e mil. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

Neste sentido, a experiência, como algo que passa, em processo, em movimento, acontece e nos toca nesse movimento intenso. A atividade de docência pela experiência, nos apresenta um/a professor/a que está sempre aberto/a às mudanças, às transformações; um/a professor/a inquieto/a, com a consciência de que, junto às crianças, também está aprendendo e buscando novas ideias para novas intervenções no mundo; um/a professor/a consciente da sua incompletude e que compreenda o processo de construção de conhecimentos, como infinito; esse/a profissional precisa vivenciar, junto aos/as alunos/as/crianças, a força do pensamento crítico, reflexivo, criador e transformador.

Quando Dias (2012), defende a formação inventiva, ela a considera como um modo diferente, não desmerecendo outro modo de formação. Sem menosprezar a importância dos conhecimentos sistematizados e organizados, que a sociedade vincula, destacamos que a formação, enquanto uma ação inventiva, não pode ser limitada a uma excessiva formação pela informação. Contrariando essa lógica, consideramos as falas, os versos, as poesias, os desenhos, os rabiscos, os gestos, os sentimentos, os desejos, os pensamentos dos/as professores/as e alunos/as; abrindo uma via para a *desaprendizagem*

de concepções universalizadas. Com base nestes argumentos, é inegável a dimensão da criação e da invenção.

Nesse sentimento, encaminhamos a nossa conversação com as professoras; entregamos porções de barro para cada uma e a alegria tomou conto dos seus rostos. Várias professoras, disseram que estavam voltando a ser crianças. Essa atividade era interessante, porque foi um momento em que foi possível juntar a maioria das professoras e, aos poucos, suas obras de arte começaram a ganhar formatos e vidas

Uma professora apresentou sua obra de arte através de um caderno e um lápis:

FOTO 3- Produção de obra: CADERNO E LÁPIS



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de produção de obra, com argila, pelas professoras da escola pesquisada.

*Eu desenhei um caderno e um lápis porque geralmente somos obrigados a ensinar somente a ler e escrever aos nossos alunos. A gente não tem que ensinar só conteúdos, não pode podar a felicidade das crianças. Pois a felicidade as leva a uma aprendizagem, também. Às vezes, elas estão desenhando uma árvore no meio de uma aula; eu fico me perguntando como trabalhar aquele desenho para envolver na aula. Aí eu começo a ensinar a letrinha A. Temos que aproveitar o lado lúdico, não estamos ensinando só conteúdos, estamos ensinando para a criança viver e ser feliz (Profa. Girassol).*

A fala da professora nos apresenta inicialmente o seu papel enquanto docente, numa instituição social de formação educativa de sujeitos. E, ao seu modo, também nos indica, em seus dizeres, que esse contexto de formação pode ser composto pelas linhas

moventes que potencializam as invenções, as histórias, os gestos, as criatividade, os pensamentos dos/as alunos/as e professoras que constituem o cotidiano escolar. Concordamos com Carvalho (2011a, p. 113), quando ela fala que na escola “[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo”.

É necessário considerar o contexto para o/a aluno/a e o/a professor/a produzirem suas aulas; a escola, como possibilidade de uma contínua reflexão, onde algo diferente possa acontecer, onde outras aprendizagens sejam produzidas, tecidas, inventadas. Uma escola que prioriza a atenção ao tempo presente, às suas práticas e suas relações, tecidas de micropolíticas, entre alunos/as e professores/as, na construção do conhecimento. Segundo Dias (2011):

Na perspectiva micropolítica, a formação de professores deixa de ser um conjunto de métodos, de didáticas, para ser um campo de relações de forças, forjado coletivamente, que se manifesta de diversos modos e, ao mesmo tempo, pode ser abordada pelas análises dos gestos, das naturalizações de concepções do tipo (In) formação, da organização centralizada e vertical do sistema de ensino (DIAS, 2011, p.171).

Neste contexto da micropolítica da formação inventiva, são priorizados os acontecimentos cotidianos, os movimentos que são espontâneos e, não, previamente ditados para serem executados na formação. Entendemos a formação como movimento contínuo, processual que acontece num território movente, dinâmico, que é a escola. Há, então, a impossibilidade de uma formação dar conta de pensar uma aula, ou de resumí-la a modelos. A formação é espaço de aprendizagem e *desaprendizagem*; é invenção, pois compreende a provisoriedade do conhecimento e suas aplicabilidades.

Temos, entre as obras de arte das professoras, um relógio. Consideramos interessante e ficamos curiosos: por que uma professora iria produzir um instrumento para medir o tempo?

FOTO 4- Produção de obra: RELÓGIO.



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de produção de obra, com argila, pelas professoras da escola pesquisada.

*Eu fiz um relógio, porque, às vezes, ensinamos um conteúdo e queremos que o aluno aprenda ao nosso tempo; mas, ele aprende no tempo dele. A rotina é importante; ela é bem presente nas aulas. Mas, temos que saber administrar esse tempo que, muitas vezes, não obedece à nossa lógica (Profa. Tulipa).*

Vimos que a professora Tulipa mostrou, através de uma obra de arte, uma sugestão para reflexão sobre a rotina, respeitando os tempos de aprendizagem de cada aluno. A nossa conversa trouxe à tona, mais uma vez, não só a questão da rotina e dos hábitos na Educação Infantil, como também, o tempo *chrónos*, que marca a rotina escolar pelo imediatismo de um tempo que obedece à lógica da linearidade, da sequência, da continuidade das ações; um tempo que exige, algumas vezes, ações pedagógicas mecânicas e padronizadas, para cumprir com um tempo cronológico determinado pela escola. Ao término de sua fala, a professora Tulipa nos presenteou com uma excelente reflexão, dizendo que esse tempo está sujeito a uma desobediência, que a infância e o movimento da docência podem inaugurar no cotidiano escolar.

Entendemos que não podemos fazer da rotina uma “ação rotineira” que marque a mesmidade, que se torne monótona, em que a criança já saiba todas as suas ações durante

a aula. A aula é muito mais do que uma rotina rotineira; é a valorização da experiência que a infância é capaz de elaborar.

Essa conversação, motivada pela arte, possibilitou experiências entre as professoras do CMEI pesquisado. Observamos que os encontros, entre os/as docentes, para trocas de experiências, conversas sobre suas rotinas, suas organizações pedagógicas, para tecerem discussões para a produção de *aprenderesfazeres* em suas aulas, potencializam e movimentam o *estar sendo* docente. Entendemos que:

A aposta desses encontros e conversas é tensionar os apriorismos da noção de transmissão e de modelização que a formação carrega, para possibilitar a constituição de uma formação-experiência. Formação esta composta por uma correlação de forças entre diferentes modos de conhecer, tipos de práticas estéticas, políticas e formas de subjetividade (DIAS, 2012, p.23).

Nesta afirmação, destacamos o registro da formação continuada como momento de encontros, conversas, produção de *aprenderesfazeres*, a partir do cruzamento de tipos diferentes de práticas estéticas, éticas e políticas. O que comumente encontramos, nos momentos de formação de professores/as, são seminários ou cursos que se preocupam em encontrar formas para ensinar as metodologias para eles e elas desenvolverem suas aulas. Entendemos a transmissão de conhecimentos como uma ação normatizada para a formação continuada de professores/as. Apesar da formação incorporar tais elementos, não pode ser, por eles/as, limitada a linhas molares de identidades fixas, para uma representação de um modo de ser professor/a, como fosse possível mensurar um movimento que é inacabado. Podemos dizer que a inventividade, como uma prática micropolítica, potencializa a formação descontínua de professores/as; uma descontinuidade que traz aprendizagens, *desaprendizagens*, conversas, problematizações; enfim, uma formação que tece, no cotidiano, o movimento de docência, e que, a partir do contexto escolar, anuncia que o ser docente vai se configurando.

Mais adiante, tivemos outra produção que nos chamou a atenção: uma aquarela, que foi preenchida com várias cores, tecendo cores para a vida no cotidiano escolar. Ficamos curiosos com a produção. Assim, de forma muito expressiva, a professora teceu seus comentários sobre os seus motivos para a modelagem da aquarela:

FOTO 5- Produção de obra: AQUARELA.



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de produção de obra, com argila, pelas professoras da escola pesquisada.

*Eu fiz a aquarela; ela me marca muito enquanto docente. No início eu não me imaginava professora, mesmo na faculdade, eu tinha uma dificuldade em me imaginar na profissão. Nas formações também eu não me encontrava, me reconhecia professora. Algum dado momento eu conheci a letra da música aquarela. Acabei me apaixonando, quando ela diz: numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo; E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (...). Então, fui percebendo que, numa sala de aula, eu também posso viver uma aquarela. Junto aos meus alunos podemos desenhar, sonhar, inventar, mesmo com tantos conteúdos. Eu sei que temos muitos papéis para preencher, muitas informações, muitas atividades que às vezes não dá tempo de olhar no olho do aluno; mas, fui descobrindo nesse tempinho, na educação, que a aula é singular, é uma construção diária, é minha aquarela. A gente que vai colorindo. Sempre tento mostrar a meus alunos que podemos ser o que sonhamos através de nossos objetivos e das buscas incansáveis. A educação me fascina; por isso, por tantas possibilidades no dia-a-dia (Profa. Lírio).*

A professora nos fala de outras docências, que podemos assumir quando estamos abertos a esse movimento de *estar docente*. Quando ela fala que a sala de aula pode se transformar na vivência da música “Aquarela”, entendemos que a escola possui seus sons próprios para coordenar a vida em movimento. Cada território não se resume a papéis ou a burocracias que são institucionalizadas. A fala da professora deixa evidente que outras docências ocorrem na escola: a docência da inventividade, a docência que, certamente, não se limita a cadeiras enfileiradas, não silencia as vozes de seus alunos.

A professora também mostra sua dificuldade de se reconhecer enquanto docente; mesmo na faculdade, já professora no município, participando de formações, ainda não se encontrava na docência. Talvez ela não se encontrasse em meio a tantos protocolos determinados, como planejamentos, papéis, tarefas burocráticas; em contrapartida, quando a professora se identifica com uma música, com uma melodia, com a possibilidade de, em meio a todo o processo normatizado, construir linhas de fuga e inventar outras docências, para além das ações determinadas na escola, ela passa a sentir a sua contribuição na profissão.

Segundo Larrosa (2004), a vida inventa fugas para escapar do controle de forças hegemônicas. Assim, “[...] quando a vida humilha a vida, a vida resiste e se rebela” (p.173); quando há um controle, a vida se rebela e inventa situações, gestos, aprendizagens, práticas cotidianas que geram resistências ao que é imposto.

Percebemos, na fala da professora, que ela inventa uma docência a partir de uma música. Acreditamos que, mesmo com uma padronização e os determinismos das práticas instituídas através dos currículos, dos discursos padronizados, a docência, por ser movimento, elabora alternativas que possibilitam a resistência a esses processos normatizados.

[...] dentro ou ao redor das instituições educativas, continuam proliferando os corpos inassimiláveis e/ou resistentes como continuam proliferando as linguagens inassimiláveis e/ou resistentes. Todos aqueles que escapam aos imperativos da biopolítica contemporânea. Todos aqueles que dizem outra coisa que aquilo que deveriam dizer. Todos aqueles que não podemos compreender e com os que sabemos o que fazer (LARROSA, 2004, p. 174).

Neste contexto, a formação inventiva favorece a criação de ambientes democráticos que abrem espaços para a *desaprendizagem*, para aprender a partir de outras visões, sentir os movimentos cotidianos e buscar outras experiências no saber e fazer docente, que produza vida nesses espaços. O/a docente precisa estar aberto/a à temporalidade *aión*, uma relação menos cronológica e mais intensa, alegre, vibrante, que valoriza a infância e o ser docente. Desse modo, a docência que considera a infância e suas singularidades, ultrapassa as concepções de uma mera fase da vida, de uma etapa do desenvolvimento humano; e se aproxima da experiência, de um modo de viver, ser, estar no mundo com a intensidade da existência humana.

Nesse processo de conversação, destacamos o que revelou a professora Jasmim, quando arquitetou com o barro, uma estrela. Ela explicou:

FOTO 6- Produção de obra: ESTRELA.



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de produção de obra, com argila, pelas professoras da escola pesquisada.

*Quando iniciei há 20 anos e até hoje, eu tenho um objetivo: que cada aluno mostre seu brilho. Essa estrela é para representar o brilho. Aqui na comunidade, encontramos muitas falas do senso comum dizendo que o aluno nasce já marcado a ser pobre, violento, a não ter uma condição financeira digna, que será um bandido porque o bairro é muito violento e sua família também; vai ser um usuário de droga, um marido violento. Eu acredito na contramão de tudo isso. A estrela dele vai brilhar, porque estamos aqui na escola educando para esse aluno ser diferente. Estamos, diariamente, problematizando suas possibilidades de mudar de vida. Mesmo com eles pequenos, acredito ser muito importante esses esclarecimentos.*

A professora Jasmim nos mostra a importância do movimento de resistência, através da prática docente. Mesmo com toda uma série de questões negativas que circulam em torno da vida das crianças, ela acredita que a educação, quando é desenvolvida de uma forma dialógica, esclarecedora, inventiva, problematizadora, pode indicar alternativas para as crianças construírem outros modos de vida, para além de suas

condições momentâneas. Diante desses desafios da prática pedagógica, pensamos no *devir-docente* como uma possibilidade experimentar outros modos de ensinar e aprender, de habitar outros lugares que não são majoritariamente dogmáticos e instituídos sobre a docência.

No entendimento de Larrosa (2002), o/a professor/a, *em devir*, vivencia a experiência, como algo que passa, em processo, em movimento, que nos acontece e nos toca. A atividade de docência, *em devir*, nos apresenta um/a professor/a que está sempre aberto/a às mudanças, às transformações; um/a professor/a inquieto/a, com a consciência de que, junto às crianças, também está aprendendo e buscando novas ideias para novas intervenções no mundo; um/a professor/a consciente da sua incompletude e que compreenda o processo de construção de conhecimentos, como infinito; esse/a profissional precisa vivenciar, junto aos/às alunos/as/crianças, a força do pensamento crítico, reflexivo, criador e transformador. Neste sentido, Vaz (2002, p.5), nos diz, em relação ao/à professor/a:

Lançado em devir, ele depende da intensidade com que percorre os espaços, dos espaços que escolhe percorrer e das relações que estabelece nos encontros com esse trajeto. O professor, nesse instante, não busca o encontro com o 'ser'; ele necessita do acaso, que não é dispersão, porque vai ao encontro de uma necessidade de diferença.

Desta forma, apostamos num movimento de *devir-docente*. Fazemos a junção destes dois termos por acreditarmos que, também, possa acontecer um encontro entre a infância e a docência. Partimos do princípio de uma docência em movimento, que não é dada; mas, que tem força própria, que se abre ao novo, que não é linear, que rompe com velhas ideias, que resiste e se renova no encontro com a infância.

Em sintonia com o nosso olhar cartográfico, tivemos outra produção; da professora Rosa. Ficamos curiosos com o sentimento de cuidado com o outro, com a partilha, com a solidariedade que as mãos dadas, numa primeira visão, expressavam.

FOTO 7- Produção de obra: CRIANÇAS.



Fonte: O Autor, 2018

Nota: Arquivo fotográfico de produção de obra, com argila, pelas professoras da escola pesquisada.

*Eu fiz esses bonequinhos com as mãos dadas, porque na sala de aula ninguém consegue andar sozinho. Precisamos do diálogo entre os professores e alunos, entre nossas colegas professoras; é necessária a interação de todos (Profa. Rosa).*

O trabalho da professora Rosa nos mostra a importância do grupo, de pensar as ações e os projetos educacionais com e para um coletivo, considerando os aspectos da comunidade escolar, as artes dos encontros. Acreditamos que os braços dados refletem interação, socialização e diálogo constante, que precisam ser fomentados nas instituições de ensino, na relação entre o ensinar e o aprender. Lembramos de um trecho do poema “Mão dadas”, de Drummond: “O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito; vamos de mãos dadas”. Talvez seja importante na escola esse caminhar de mãos dadas, um movimento que conversa, que coloca o docente em *devir*. O conceito de *devir*, junto com a palavra “docente”, é uma tentativa de pensar outros lugares da docência no espaço escolar. Não há uma tradução exata para ser professor/a; nem uma fórmula. A docência é um movimento constante que não se limita a um lugar determinado, mas sim, a lugares outros que se tecem pelo cotidiano escolar. Segundo Sandra Corazza, a docência é constituída por fragmentos múltiplos; e esta teórica reconhece a impossibilidade de pensar um/a professor/a estático/a, pronto/a e acabado/a.

O Docente – seja como conceito genérico ou específico – é ilocalizável em alguma instância, ou seja, capaz de transmitir as próprias determinações a um número infinito de indivíduos. Isso porque o universal, enquanto forma única e idêntica de uma multiplicidade, caracteriza-se por sua capacidade de dividir-se em partes, de modo a

não romper a própria unidade: Paulo, André, Sérgio, Flávia e Juliana são divisões do conceito de “Docente” e, mesmo assim, ainda são docentes (2008, p. 96).

Na perspectiva de Corazza, o/a docente não tem um único modo de existir; mas, tem modos plurais; pensa de forma acadêmica, através dos conteúdos vivenciados em suas disciplinas; pensa a aula de forma didática, para uma melhor compreensão por parte dos/as alunos/as. O conhecimento e sua produção emergem do contexto onde o/a docente e o/a discente estão inseridos/as.

Entre os encontros de conversação com as professoras, tecemos alguns fios inconclusivos. Independente do caráter prescritivo da formação continuada na escola, as professoras buscam transformar suas realidades. As falas das docentes mostram que o território da formação continuada praticada no cotidiano, não é um *espaçotempo* homogêneo; mas, um *espaçotempo* em conversação, que permite, em meios aos fluxos e acontecimentos, a constituição de alternativas singulares para a construção de uma paisagem entre os aspectos heterogêneos e flexíveis da formação.

## 7 TECENDO POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Como ler o presente se o tempo é um tempo descontínuo, é um salto, é insuficiente e é divergente, é múltiplo, é virtual?  
(SKLIAR, 2003, p.44)

A infância, como a possibilidade de um tempo descontínuo, inconstante, desmensurável, não-linear, desmedido...Uma infância de tempo que irrompe uma ordem cronológica e experiência um tempo *aión* (KOHAN, 2007); um tempo que não é passado e nem futuro, mas, multiplicidade de tempos presentes. Assim, o tempo conhecido torna-se insuficiente para falar do/a outro/a, da infância, da formação de crianças e professores/as.

Esse estudo foi realizado em um tempo provisório, que desenhou alguns fluxos, acontecimentos, movimentos dessa multiplicidade de tempos presentes, de construção de *aprenderesfazeres* de professoras da Educação Infantil. O tempo presente pode ser *aión*, intenso, movimento, ingovernável, inesperado. Aglutinamos os termos “aprenderes e fazeres” por entender que não há uma separação desses movimentos no cotidiano escolar. O/a docente traz suas aprendizagens, experiências da vida no magistério; ele/a também socializa e aprende, desaprende, inventa, faz, produz, constrói o processo pedagógico. São movimentos concomitantes tecidos no cotidiano.

Consideramos que a tessitura da escrita caminhou em movimentos que discutiram a infância em outra temporalidade: a do tempo *aión*. Frente a esse contexto, trazemos os acontecimentos, os fluxos, produzidos nos encontros entre a infância minoritária (KOHAN, 2007), os/as professores/as e nós. A infância minoritária e a docência se revelam no cotidiano escolar como movimentos não fixos, não-lineares, cronometradas; mas, como o outro que transgride, inventa, aprende e *desaprende* no cotidiano escolar.

Historicamente, a infância majoritária apareceu, nas discussões sobre as políticas educacionais e ações, para um controle do adulto sobre as crianças. Observamos que situações de ausência de uma educação pública e gratuita, para a criança, ecoaram por um longo período cronológico na sociedade brasileira. Em princípio, no século XX, foram priorizadas questões a respeito de uma educação compensatória e assistencialista (OLIVEIRA, 2011).

A partir da promulgação da constituição de 1988, começamos a compreender a criança como sujeito de direito. Desde então, vimos alguns movimentos legais para conceder o direito à criança, ao acesso e a permanência à educação de qualidade. Essas vozes são colocadas em textos, orientações, diretrizes e, muitas vezes, trazem à tona uma infância numa perspectiva linear, de um tempo sucessivo, contínuo, ininterrupto. Porém, a *criança-devir* (KOHAN, 2007) traz a visibilidade a uma infância de um tempo descontínuo, não-linear, de um tempo que irrompe as sequências, a própria história. Uma infância movimentada pelos acontecimentos e experiências.

Diante dessas considerações acerca da infância, também trabalhamos algumas questões sobre a formação dos/as professores/as da Educação Infantil. Encontramos algumas pistas a partir de uma discussão sobre a formação inventiva (DIAS, 2012). Nessa perspectiva, a formação é vista enquanto potência formativa, que se aproxima dos movimentos micropolíticos, entendidos como experiências que se constituem no cotidiano escolar. A formação inventiva, como uma pista para ensaiarmos a discussão sobre formação de professores/as, aponta a importância de mantermos viva a dimensão problematizadora da formação, permitida através de encontros, vibrando com as forças intensas e experiências na escola.

A tessitura deste trabalho, “Os *aprenderesfazeres* docentes na Educação Infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE”, constituiu um processo de pesquisa de inspiração cartográfica. A pesquisa revelou que, mesmo a formação sendo instituída através de protocolos (planejamento de aula, atividades, repasse de conteúdos), os/as professores/as recebem/acolhem, mas também resistem, transgridem esse movimento, através de partilhas, de bons encontros, conversas, planejamentos informais, trocas de experiências e aprendizagens. Os/as professores/as movem *práticas de formação inventiva*, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar

Esse trabalho consiste num processo que emergiu/surgiu a partir de algumas inquietações no magistério e na formação continuada; e é o resultado/fruto de uma reflexão sobre nossa participação em momentos de formação continuada, que priorizavam mais a informação do que a problematização, a invenção. De início, nos perguntávamos: como os/as docentes da Educação Infantil experienciam e tecem seus

*aprenderesfazeres*, a partir do processo de formação continuada, em seus próprios *espaçostempos* na escola?''.

Motivados pelo questionamento acima, a inspiração cartográfica nos aproximou das linhas, dos meridianos, dos fusos, dos ritmos (DELEUZE;GUATTARI, 1997), da multiplicidade do tempo presente e da processualidade, que atravessou nosso olhar sobre o CMEI e a formação das professoras. Procuramos, depois de um tempo, acompanhando alguns fluxos, acontecimentos, encontros que perpassavam as questões pedagógicas, considerar alguns movimentos que observamos no CMEI. Assim, trazemos quatro possíveis movimentos, que foram construídos como paisagens provisórias para essa pesquisa.

O primeiro movimento mapeou algumas linhas encontradas sobre a formação continuada de professores/as, a partir de conversas com representantes e/ou coordenadoras da secretaria de educação do município. Do ponto de vista da gestão de ensino municipal, a formação continuada das professoras era concebida como uma ação que procurava levar para elas uma metodologia, um planejamento já elaborado, uma ideia de como desenvolver, com a criança, alguns conteúdos curriculares. A formação, neste sentido, indica uma lógica mais pautada nas normatizações das ações, que tinha uma finalidade última com os/as professores/as: garantir a vivência dos conteúdos curriculares para as crianças. A formação, neste movimento, é vista como informação e, não, como experiência (LARROSA, 2002). Em contrapartida, entendemos a formação como um espaço para potencializar a vida, a produção de subjetividades. Um espaço para a invenção, para a problematização e o diálogo.

Um segundo movimento foi o encontro com as professoras do CMEI. Percebemos que a atividade mais diretamente relacionada com a formação continuada dos/as professores/as, organizada pela escola, voltava-se para as aulas atividades: um tempo organizado para a vivência de ações pautadas mais na reprodução e na informação do *como fazer* do professor. Percebemos uma característica prescritiva nas ações, orientadas a partir de uma lógica que se aproximava mais de uma perspectiva de repasse de conteúdos e informações para a educação das crianças.

Assim, alguns traços dos mapas que percebemos no cotidiano, nos mostraram que as professoras eram atravessadas de subjetividades, experiências e práticas inventivas, que construíam outro movimento de formação continuada na escola. Um movimento que aproximava as professoras em momentos não instituídos pela gestão de ensino; que provocavam a partilha, a troca de experiências, muitas vezes, inventadas em brechas de

horários de lanche, entrada na escola, ou saídas, ou em outros *espaçostemos* que eram criados para as trocas de experiências entre os/as docentes.

O terceiro movimento foi o encontro com as crianças. Esses momentos de encontros e conversas nos sugeriram que é presente, nessa etapa de ensino, uma excessiva escolarização, marcada, muito mais, pelo tempo da repetição, do que da experiencição. Contudo, foi curioso perceber como a infância se fazia forte e resistia, ao sugerir interrupções a esse olhar e às práticas marcadas por uma lógica de alfabetização pautada, sobretudo, na repetição e na memorização. A infância, como tempo do inesperado, conversa e questiona, dentro do CMEI, sobre as noções de “escola” e “formação”. Ela resiste, na relação com a escolarização excessiva e nos exige o *dar a ler*. O *dar a ler*, para Larrosa (2004), é uma interrupção do modo como a escola lida com a escolarização, pois interrompe a ideia corriqueira de ler. *Dar a ler* é uma aproximação de palavras conhecidas, com sentidos desconhecidos, inesperados. *Dar a pensar* o que parece que foi pensado, é voltar a olhar bem as coisas, olhando sem o reconhecimento prévio, olhando pelo estranhamento. *Dar a ler* é um movimento de quem ainda sabe ler, porque questiona, problematiza. Neste sentido, a infância se relaciona com o tempo *aión*, pois abre as possibilidades para os movimentos, para os fluxos, para os acontecimentos no tempo presente. Rompe com a lógica cronológica determinista da vida da criança.

Um quarto movimento foi inventado a partir do que o próprio cotidiano pedia. Percebíamos nos contatos com os/as professores/as, e em suas falas, a necessidade de um momento para sentar e pensar um pouco mais sobre formação, distanciados/as dos protocolos normalizados (planejamentos de aula, atividades, repasse de conteúdos). De nossa parte, como pesquisador, inspirados na cartografia, sentimos a necessidade de nos mover entre os/as professores/as, em uma situação que envolvia a formação, de modo que pudéssemos “[...] apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação. Desta forma, tecemos o encontro entre nós e as professoras e entre as próprias professoras, escapando dos territórios vistos como fixos, desterritorializando-os e reterritorializando-os (CARVALHO, 2012). E ainda, vivenciamos, com as professoras, momentos de conversação a partir da arte do barro, com músicas, danças, poemas; enfim, ensaiando a possibilidade de produção de subjetividades outras, para além das formas fixas, que num primeiro movimento, a secretaria nos revelou fazer em suas formações continuadas.

Os tecidos movimentados provisoriamente nessa pesquisa foram de resistências pleiteadas, pela infância e professores, de momentos mais inventivos, que considerem suas singularidades. O olhar cartográfico trouxe uma formação em movimento que escrevemos para “[...] abrir brechas no saber consolidado para produzir novos conhecimentos” (CARVALHO, 2009, p. 24).

Os movimentos que constituíram a produção dos *aprenderesfazeres* nos *espaçotempos* escolares eram perpassados pelos fluxos e intensidades do cotidiano escolar. Percebemos que as experiências de docentes e crianças, no cotidiano escolar, eram tecidas como ações que aconteciam e afetavam a prática pedagógica

Neste sentido, pensar a formação de professores/as, situando-a nos tempos da infância, é uma ideia que desloca da Educação Infantil, um olhar futurista, etapístico, que concebe a criança como ser que virá a ser alguém no futuro. As imagens cristalizadas dos processos formativos compreendem as crianças muitas vezes como seres que habitam tempos incompletos, impontuais, que a escola trabalha.

Em alguns momentos a escola retira das crianças em suas rotinas diárias, um maior tempo de ludicidade, de brincadeira, de faz-de-conta, de imaginação; retira ainda, os gestos corporais, os movimentos, a sensibilidade para tocar o mundo. Esses são processos silenciados em nome de uma antecipação precoce do trabalho de alfabetização. Acontece, assim, a interrupção da infância. Neste sentido, a discussão empreendida ao longo deste trabalho é pautada num processo formativo de professores/as na escola de Educação Infantil, que se desloca da ideia de tempo passado e de anseios por tempos futuros para uma escolarização, no tempo presente das crianças. Optamos em olhar para a escola e contemplar em seus cotidianos as forças inventivas que emergem em de seus/as professores/as e das crianças, que elaboram, diariamente gestos e expressões para produção de aprendizagens.

Neste sentido, trouxemos um pouco da construção dos *aprenderesfazeres* de professoras, em um CMEI localizado no interior de Pernambuco. Mas, outras questões ainda nos inquietam frente a essas considerações: como os/as docentes e estudantes de educação produzem outras práticas curriculares, em sala de aula, a partir de uma orientação tão marcada pela padronização? Como se traduzem os processos de *aprenderensinar* no encontro entre docentes, estudantes e currículo? Que os currículos que potencializam a força inventiva das crianças e professoras de Educação Infantil? Diante destas considerações, entendemos que a pesquisa não se encerra, mas, abre possibilidades para outros movimentos cartográficos.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARROS, Manoel de . **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

\_\_\_\_\_, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: objetiva, 2015

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília-DF: MEC/SEF, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a sei anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **LEI N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 22/02/2017 às 21h46min

BRASIL. **LEI N° 5.692- DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)> Acesso em: 2/03/2017 às 11h40min

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Políticas de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, 1990.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Decreto nº 6.755. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <[HTTP://www. planalto. gov.br/ ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)> Acesso em: 8/02/2017 às 10h

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG. **Insumo para o debate 2 - Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008. p.121-136.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

\_\_\_\_\_. **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis, RJ:DP et alii; 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes do fazer. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Caderno Mais. Jornal Folha de São Paulo.** 27 Jun 1999, p. 4-5.

\_\_\_\_\_. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a.

\_\_\_\_\_, **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: 34. ed., 2004.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

\_\_\_\_\_, R. O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas.** 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica> Acesso em: 27 de maio 2017

\_\_\_\_\_, R. O. **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b.

\_\_\_\_\_, R. O. Imaginar. In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012a, p. 127-130.

\_\_\_\_\_, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos: formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. P.13 – 41.

\_\_\_\_\_, Rosimeri. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Rev. Polis e Psique**, 2015; 5(2): 193 – 209.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto.** Ano 10, n. 50/51, abr/set. Brasília, 1992.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, V. M. R. (org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005., p. 33-49.

FERRAÇO, Carlos Eduard. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola.** Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-124.

FERRAZ, F. F. F. Ações formativas nos espaços escolares: Articulando Universidade e Escola Básica. In: AYRES, A. C. M.; GUIMARÃES, G.; MENDES, R; DIAS, R. O. (orgs.) **Articulando a Universidade e a Escola Básica no Leste Fluminense.** Rio de Janeiro: H.P Comunicação Editora, novembro de 2010, p. 183.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena, Costa, Lopes, de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 27 de maio 2017.

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha - Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Revista Psicologia & Sociedade/ABRAPSO**, jan/abr, vol. 19 (1), p. 15-22, 2000.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v.26, n.93, p.1273-1288, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_, Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 27 de Dez. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. v. 20, m. 68, Campinas, dez. 1999.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_, Walter Omar. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010

\_\_\_\_\_, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In. KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Walter Omar. **Infância: entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Bernardi, 2005.

KUHLMANN JR; Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2002. p. 20-28.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em Educação Infantil: pedagogia x normal superior. In: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. SP: Cortez, 2002.

MACHELEIN, J; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, Antonio (org.) **Formação de professores e profissão docente:** os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Novas disposições dos professores:** a escola como lugar da formação. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 07 de março 2017.

\_\_\_\_\_. **Para uma análise das instituições escolares.** Disponível em: <<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ficheiros/documpdf/antonionova.pdf>>. Acesso em: 07 de março 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete de. CARLOS, Rinalda Bezerra. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? In: GENTIL, Heloísa. MICHELS, Maria Helena (orgs.). **Práticas Pedagógicas:** política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES 2011b.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.a

\_\_\_\_\_, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010d.

\_\_\_\_\_, Zilma de Moraes Ramos. A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.c

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil**: mais que atividade. A criança em foco. <https://moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=497666>  
Acesso em 14/07/2016

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; LILIANA, E. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos gerais para formação de professores para a Educação Infantil, nos programas de magistério – 2º grau**: por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. Editora Martin Claret: 2005.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isaro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora,

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima. A Invenção da infância no pensamento filosófico e suas implicações na educação. In: SILVA, Alexsandro da; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (orgs.). **Temas em educação: diálogos Contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010

\_\_\_\_\_. Infância e Educação Infantil: o que dizem os professores? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez. 2012, pp. 443-458.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudos da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (In)Visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Amós Coêlho da. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.